



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Oral History. Dimensionen des
methodischen Transfers in den
Geschichtsunterricht.“

verfasst von / submitted by

Mag. Alexandra Gruber

Angestrebter akademischer Grad/in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2015 / Vienna, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt/
Degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 313 333

Studium lt. Studienblatt/
Degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Geschichte,
Sozialkunde, Polit.Bildg./UF Deutsch

Betreut von/Supervisor: a.o. Univ.-Prof. Dr. Alois Ecker

Inhaltsverzeichnis

Vorwort und Danksagung.....	5
1 Einleitung	6
2 Geschichtswissenschaft und Oral History.....	9
2.1 Entwicklung von Oral History.....	9
2.2 Themenfelder und Forschungsziele	18
2.3 Terminologische und inhaltliche Definitionsversuche	21
2.3.1 Grenzüberschreitung als inhaltlicher Aspekt	21
2.3.2 Definitionen und Neologismen.....	22
2.3.3 Methodencharakter von Oral History	23
2.3.4 Quellencharakter von Oral History	25
3 Transfer von Oral History in den Unterricht	28
3.1 Transfer mittels didaktischer Reduktion	29
3.2 Potenzial von Oral History im Unterricht.....	31
3.2.1 Didaktisches Potenzial	32
3.2.2 Soziale Kompetenzen und soziales Wissen	34
3.3 Ein Zeitzeugenvortrag ist kein Oral-History-Projekt.....	37
3.4 Arrangements mit Zeitzeugen für den Unterricht.....	38
3.5 Forschungsgegenstand schulischer Oral History	43
3.6 Erinnerung, ein volatiler Faktor.....	49
3.6.1 Erinnerung und Wahrheit: ein Paradoxon	50
3.6.2 Das kommunikative Gedächtnis	50
3.6.3 Die vielfältigen Quellen von Erinnerung	52
3.6.4 Erinnerung kritisieren lernen	55
3.7 Historische Kernkompetenz Narrativität	57
3.7.1 Narrativität im Unterricht.....	60
3.8 Das narrative Interview	63
3.8.1 Die Situativität des Zeitzeugen-Interviews.....	65
3.7.1 Die Methodik des Zeitzeugen-Interviews.....	90
3.9 Lebensweltbezug.....	69
4 Herausforderungen an die Projektplanung.....	71
4.1 Allgemeines zur Planung.....	71
4.2 Schulische Oral History: Prozessablauf	72
4.3 Ergänzungen zur Gegenüberstellung der Leitfäden.....	77
5 Literaturverzeichnis	81

6 Internetquellen	91
7 Leitfäden Oral History im Schulunterricht	93
8 Abbildungsverzeichnis	95
9 Anhang	96
Lebenslauf	96
Abstract.....	97

Vorwort und Danksagung

Bereits zum zweiten Mal beginne ich mit diesen einleitenden Worten eine Abschlussarbeit im Fach Geschichte. Dieser doch eher ungewöhnliche Umstand ist einer relativ späten Lebensentscheidung zu verdanken, nämlich jener, in den Lehrberuf zu wechseln. Widmete sich die erste, abgeschlossene Diplomarbeit vor vielen Jahren der Edition eines mittelalterlichen Urbars aus dem Stift Klosterneuburg, so hat sich mein Fokus nun verschoben. Heute stehen die Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums Klosterneuburg im Mittelpunkt meines professionellen Handelns, das Fach Geschichte bleibt freilich meine große Leidenschaft. Dementsprechend habe ich diesmal die didaktische Blickrichtung gewählt, auch, um theoretisch Erarbeitetes in der Schule anzuwenden.

Die obligaten Dankesworte gehen daher zunächst an meine Schülerinnen und Schüler, die mir täglich neue Perspektiven eröffnen und mir erlauben, meine Leidenschaft zu teilen.

Weiterer Dank gilt dem Betreuer dieser Arbeit, Prof. Dr. Alois Ecker, dessen Projekte an der Universität Wien mich zur näheren Befassung mit der Didaktik des Fachs Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung motivierten und der mir wertvolle Anregungen für die Struktur dieser Arbeit lieferte.

Nicht zuletzt gebührt mein Dank allen, die mir während dieser arbeitsintensiven Phase des Unterrichtens und gleichzeitigen Studierens mit Geduld und Ausdauer zur Seite gestanden haben, insbesondere meiner Großmutter, meiner Mutter, meinem Bruder und meinem Freundeskreis.

1 Einleitung

Nach über zwanzig Jahren Abwesenheit von der Schule (wobei ich damals selbst die Schulbank drückte) stellte ich beim Besuch der fachdidaktischen Übungen an der Universität fest, dass wissenschaftliche, genauer gesagt vorwissenschaftliche Methodik ins Unterrichtsfach Geschichte Einzug gehalten hat. Im Zuge der allgemeinen Kompetenzbewegung ist der kritische Umgang mit der historischen Quelle zum Gegenstand des Geschichtsunterrichts geworden.

Quellenkritik beginnt heute, nach einem Paradigmenwechsel in der Geschichtsdidaktik, der zu Beginn dieses Jahrhunderts durch eine Reihe an Kompetenzmodellen aufbereitet worden ist¹, bereits im Klassenzimmer und nicht erst, wie noch zu meiner Zeit, im Hörsaal der Universität. Im Kern der zu erwerbenden historischen Methodenkompetenz steht die Fähigkeit, Quellenmaterial zu de- und (re-)konstruieren. Allerdings scheint die schulische Auseinandersetzung mit der Quelle eher auf die analytische Betrachtung, sprich die methodische Teilkompetenz der Dekonstruktion, abzielen, während die (Re-)Konstruktion im Sinne des Zusammensetzens der einzelnen Versatzstücke aus der Quellenarbeit vermutlich aufgrund der Komplexität des wissenschaftlichen Verfahrens (Anm. der Autorin) kaum in den Schulunterricht transferiert wird bzw. werden kann (vgl. dazu auch Pandel, 2014).

Umso interessanter erscheint es, dass es einen Teilbereich der historischen Wissenschaft zu geben scheint, bei dem die didaktische Literatur überwiegend dazu geneigt ist, ihn in seiner methodischen Gesamtheit für die Schule zu erfassen: Die Oral History. Für diese junge Disziplin der Historiographie sieht das Gros der auf dem Gebiet der Didaktik forschenden, deutschsprachigen Experten vor, den gesamten wissenschaftlichen Forschungsprozess, inklusive der Konstruktion, im Unterricht nachzuvollziehen. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei, freilich nach didaktischer Reduktion, offenbar das gesamte, mehrteilige Instrumentarium von Oral History durchspielen, um letztendlich zu einer eigenen

¹ vgl. Kompetenzmodelle von Pandel (2005), Gautschi (2009), FUER (2008/2015)

Erkenntnis, einem Konstrukt aus der Zusammensetzung der Erkenntnisse der Quellenkritik, zu kommen.

Aus den vorangegangenen Überlegungen ergibt sich folgende Forschungsfrage:

Inwiefern lässt sich das historiographische Methodenset der „Oral History“ in den Unterricht transferieren und welches didaktische Potenzial eröffnet sich durch die Adaption von „Oral History“ im Hinblick auf historische und soziale Kompetenzen?

In einem Aufsatz mit dem Titel „Chancen und Gefahren des Einsatzes von Zeitzeugen im Unterricht“ zieht Alexander von Plato, Doyen der deutschsprachigen Oral-History-Forschung, folgendes Fazit aus dem Gespräch mit einem befreundeten Geschichtslehrer: *„Meine Zweifel und die positive Reaktion dieses Lehrerfreunds offenbaren eine Missverständnis, das Missverständnis nämlich, Wissenschaftler und Pädagogen hätten dieselben Interessen beim Einsatz von Zeitzeugen.“* (2001)²

Die Interessen von Unterrichtenden sowie Schülerinnen und Schülern am Einsatz von Oral History im Geschichtsunterricht herauszuarbeiten und zu begründen setzt sich diese Arbeit zum Ziel. Dabei gilt es, die Herausforderungen, die sich beim Transfer des Methodensets aus der Historiographie in die didaktische Methodik ergeben, zu isolieren und diesbezüglich Lösungsansätze aufzuzeigen. Die angepeilte Forschungsaufgabe beinhaltet überdies die Darlegung der Korrelation zwischen dem Einsatz von Oral History im Unterricht und den im Lehrplan des Fachs Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung vorgesehenen Lernzielen bzw. dem bereits angesprochenen Kompetenzerwerb.

Den ersten Abschnitt der Arbeit bilden ein historischer Längsschnitt sowie ein inhaltlicher Querschnitt zu Oral History als einem jungen Teilbereich der Historiographie. Diese Abhandlung über die Entwicklung der wissenschaftlichen

² vgl. dazu S.28

Disziplin soll weniger dem Anspruch an Vollständigkeit genügen, als bereits die möglichen, für den Unterricht relevanten Inhalte fokussieren.

Im zweiten Abschnitt wird die Perspektive auf den didaktisch-methodischen Transfer der wissenschaftlichen „Vorlage“ sowie das Potenzial von schulischer Oral History im Sinn von Chancen und Vorteilen für die Schülerinnen und Schüler gelenkt. Zunächst muss dafür die Definition eines schulischen Oral-History-Projekts in Abgrenzung etwa zur Einladung von Zeitzeugen ins Klassenzimmer erfolgen.

Danach sollen tragende inhaltliche Aspekte von Oral History im Unterricht epistemologisch betrachtet werden, angefangen bei Erkenntnissen über Erinnerung und Gedächtnis, die sich als elementar bzw. konstitutiv für den Umgang mit Zeitzeugen erweisen. Die Narrativität als Kernkompetenz des Geschichtsunterrichts soll ebenso zum Objekt der Betrachtung werden, wie das kommunikative Element der wechselseitigen Übertragung von inhaltlichen Erwartungen zwischen der Interviewerin/dem Interviewer und der/dem Interviewten im Rahmen des Zeitzeugengesprächs. Auch der Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler gibt Anlass zu einer Reflexion über Oral History im schulischen Kontext.

Abschließend seien die Herausforderungen an die Planung eines schulischen Oral-History-Projekts aufgezeigt. Dies soll im Wesentlichen durch die Gegenüberstellung ausgewählter (Praxis-)Leitfäden zum Prozessablauf eines solchen planungs-, zeit- und arbeitsintensiven Unterrichtsvorhabens geschehen.

Gendersensible Sprache: Die Autorin legt Wert auf geschlechtergerechte Formulierung und verwendet, so möglich, eine gendergerechte Sprache. Zum Zweck der einfacheren Lesbarkeit wird versucht, dies auch mittels geschlechterneutraler Bezeichnungen zu erreichen. Eine Ausnahme bildet der Begriff „Zeitzeuge“, der aufgrund seines sehr häufigen Vorkommens aus Lesbarkeitsgründen, abgesehen von Zitaten, nur in der maskulinen Form verwendet wird. Ebenso (durch Auswahl der männlichen Form), wird mit sämtlichen zusammengesetzten Begriffen verfahren.

2 Geschichtswissenschaft und Oral History

Um die Frage zu beantworten, inwieweit das wissenschaftliche Forschungsfeld Oral History in eine didaktisch adäquate, kompetenzorientierte Methode des Geschichtsunterrichts umgewandelt werden kann, sei zunächst der kontrovers diskutierte Bezug zwischen Oral History und Geschichtswissenschaft beleuchtet. Der in der Fachwelt noch andauernde Diskurs beinhaltet neben dem Problemfeld rund um den Terminus „Oral History“ auch andere, bisher ungeklärte Fragen, wie die einer einheitlichen Definition sowie die der Festschreibung von Richtlinien hinsichtlich der Umsetzungspraxis von Oral History.

2.1 Entwicklung von Oral History

Ein Abriss über die Entwicklung von Oral History kann dabei erste Aufschlüsse über ursprüngliche Intentionen, gewachsene Forschungsziele sowie erforschte und zu erforschende Themenfelder vermitteln.

Wie Michael Egger schreibt, ist Mündlichkeit mit Sicherheit seit den Anfängen ein wichtiger Bestandteil von Geschichtsschreibung (2013). Bis zurück auf Herodot wird auf der Suche nach den Wurzeln von Oral History gegriffen (Starr, 1980; Sharpless, 2006; Egger, 2013 u.a.). Dieser habe bereits im 5. Jahrhundert vor Christus in seinen Historiken „über Gehörtes“ berichtet (Egger, 2013, S.11), ebenso wie Thukidides (Sharpless, 2006). Diese Methodik der antiken Geschichtsschreibung deckt sich jedoch nicht mit der modernen Auffassung von Oral History und ist deshalb folgerichtig kein direkter Vorläufer, trotz der Befassung mit mündlichen Quellen, die beiden gemein ist.

Während sich nämlich Herodot und viele Geschichtsschreiber nach ihm bis zur Gründung der modernen Historiographie im 19. Jahrhundert auf „Oral Tradition“, eine Form von kollektiver mündlicher Geschichtsüberlieferung, stützten (Egger, 2013), dreht sich die Oral History um die Erinnerungen von Zeitzeugen. Das Zeitzeugen-Interview ist die Grundlage und das Kernstück der Oral-History-Forschung. Menschen, die persönlich an der Vergangenheit teilnahmen, eben als

„Zeugen der Zeit“, stehen im Zentrum dieses im 20. Jahrhundert entwickelten Ansatzes zur Erforschung von Zeitgeschichte. Wenn man vom Quellencharakter der Oral History ausgeht (dazu Näheres auf S.24), dann sind Oral History und Oral Tradition (tradierte Geschichtsüberlieferung) wohl als zwei unterschiedliche Ausprägungen der Gattung „mündliche Quelle“ aufzufassen (siehe auch Abb.1, „Beidseitiger Austausch bei Oral History“, S.13).

Das Konzept der Erinnerungsleistung einzelner Personen als Quelle für Historiographie ist jedenfalls keine Erfindung des 20. Jahrhunderts, in dessen Mitte Oral History im Zuge der Entstehung neuer geschichtswissenschaftlicher Richtungen (Alltags-, Kultur-, Mikro-, Mentalitätsgeschichte) aus der Taufe gehoben wurde (Sharpless, 2006; Thomson, 2007; Obertreis, 2012; Henke-Bockschatz, 2014 u.a.), im Gegenteil: Formen der Mündlichkeit spielen über die Jahrhunderte unbestritten vielfältige Rollen bei der Entstehung vieler schriftlicher Quellen. Diese Aussage bezieht sich nicht nur auf die Geschichtsschreibung, sondern auch auf andere Gattungen, von der Gerichtsakte bis zum Brief und dem Tagebucheintrag. Angesichts der hohen Beteiligung von persönlicher Erinnerung an der Entstehung jeder historiographischer Quelle ist die Kritik, Oral History sei im Unterschied zu anderen Quellensorten ungenügend objektivierbar, wohl von der Hand zu weisen (vgl. etwa Thomson, 2007).

„Eine demokratische Zukunft bedarf einer Vergangenheit, in der nicht nur die Oberen hörbar sind.“ (Niethammer, 1980, S.7) Wenden wir uns mit diesem Zitat Lutz Niethammers, der sich neben Alexander von Plato als Pionier der deutschsprachigen Oral History etabliert hat, zunächst der keimenden Oral-History-Forschung in Deutschland der 1980er-Jahre zu. Die Demokratisierung der von herrschaftlichen Quellen geprägten Historiographie im Sinne einer „Geschichte von unten“, die sich von Großbritannien aus seit den 1960ern weltweit verbreitete (vgl. u.a. Thomson, 2007; Ehalt, 1984), ist offenbar Niethammers primärer Argumentationsansatz, diese „Forschungstechnik“ aus dem angloamerikanischen Raum in die deutsche Geschichtsforschung zu transferieren. Er spricht explizit von der Bemühung der Sozialgeschichte, diejenigen ins „Geschichtsbild zu holen, die nicht im Rampenlicht gestanden haben“ und nimmt damit gleichzeitig eine eindeutige Zuordnung von Oral History in die Sozialhistorie

vor (1980, S.7). Hinsichtlich einer möglichen Rekonstruktion von vergangener „Lebenswirklichkeit“ weist er auf die dürftige Quellenlage hin, spricht sogar von „Blindstellen“, was die mentalen sowie emotionalen Aspekte aus dem Erleben der Menschen betrifft. Als Conclusio nennt er die „neue Forschungstechnik“ als geeignete „Quellengruppe“, um auch diese offenen Fragen beantworten zu können (1980, S.8).

Die allerersten Anfänge des als Oral History bezeichneten, modernen Forschungsfelds in den 1940er-Jahren kennzeichnet jedoch auch noch ein anderer inhaltlicher Ansatz. Zu Beginn stand zunächst die Erforschung des Alltags, der Lebens- und Gefühlswelt als Intention im Vordergrund, bereits ähnlich, wie sie Niethammer später als Ziel formulierte. Laut Rebecca Sharpless fokussierte der US-amerikanische Völkerkundler B. A. Botkin Zeitzeugengespräche von früheren Sklavinnen und Sklaven für seine Arbeit „Lay my Burden down: A Folk of History of Slavery“. Die Einleitung zu diesem Werk beinhaltet den Wunsch, Antworten zu erhalten, die nur durch den Mund dieser Menschen zu hören sein konnten (Sharpless, 2006, S.21). Konträr zu diesem alltags-/mentalitätshistorischen Ansatz entwickelte sich etwa zur selben Zeit eine von Allan Nevins, Historiker an der Columbia University in New York und ehemaligem Journalisten, erarbeitete Methode, Schlüsselfiguren aus Politik und Wirtschaft zu befragen, um Informationen über Hintergründe von politischen Entscheidungen zu erheben. Durch die Befragung hochrangiger US-Militärs erhofften sich später Militärhistorikerinnen und -historiker Aufschlüsse über den Ablauf der Zweiten Weltkriegs (Sharpless, 2006). In den USA konzentrierten sich Oral-History-Aktivitäten zunächst tatsächlich betont auf diesen Ansatz der Geschichte „von oben“ (Starr, 1980). Das Interesse lag in der Nachfolge Nevins' an Tonaufzeichnungen von Gesprächen mit „weißen, männlichen Eliten“, wie es Alistair Thomson bezeichnet (2007, S.21). Der kausale Ursprung beider Ansätze dürfte jedoch der gleiche sein, nämlich das Fehlen oder der fehlende Zugang zu schriftlichen Quellen. Darüber hinaus hat die neue Technik, vor allem das Tonbandgerät, ihren nicht zu unterschätzenden Anteil an der Entstehung von Oral History als Methodik. Unter Historiographen dürfte es schon zuvor Usus gewesen sein, bei unzulänglicher Faktenlage Zeitzeugen zu befragen (Wierling, 2003).

Die Anfänge der Oral History in Großbritannien konzentrierten sich in den 1950ern stärker als in den USA bereits auf den „Kleinen Mann“. „Gelebte Erfahrung“ stand im Vordergrund des Forschungsinteresses, mit Blick auf die Erfassung von Quellenlücken hinsichtlich der Arbeiter- und Frauengeschichte oder der Black History. Thomson weist in diesem Zusammenhang auf die Nähe der Oral-History-Forschung zur Volkskunde hin (2007).

Um die auf „Geschichte von unten“ fokussierte, britische Oral History machte sich zu Beginn vorrangig Paul Thompson, Sozialhistoriker an der Universität von Essex in Großbritannien, verdient. Mit „The Voice oft the Past“ legte er 1978 ein bis heute gültiges Grundlagenwerk der Oral-History-Forschung vor (Thompson, 1978, ²1988, ³2000). Darin unterstreicht Thompson die soziale Absicht („social purpose“) jeglicher Befassung mit der Geschichte (2000, S.1). Die Beziehung zwischen dem Fach Geschichte und der Gesellschaft sollte seiner Ansicht nach nicht einseitig bleiben, wie es in der herrschaftlich-politisch geprägten Historiographie der Fall ist. Durch Oral History kommt ein reger bi- oder sogar multilateraler Austausch in Gang, zwischen Information und Interpretation, zwischen Lehrern und Studenten, zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Klassen und Generationen, zwischen Bildungsinstitutionen und der Welt draußen (Thompson, 1978/³2000).

Beidseitiger Austausch bei Oral History

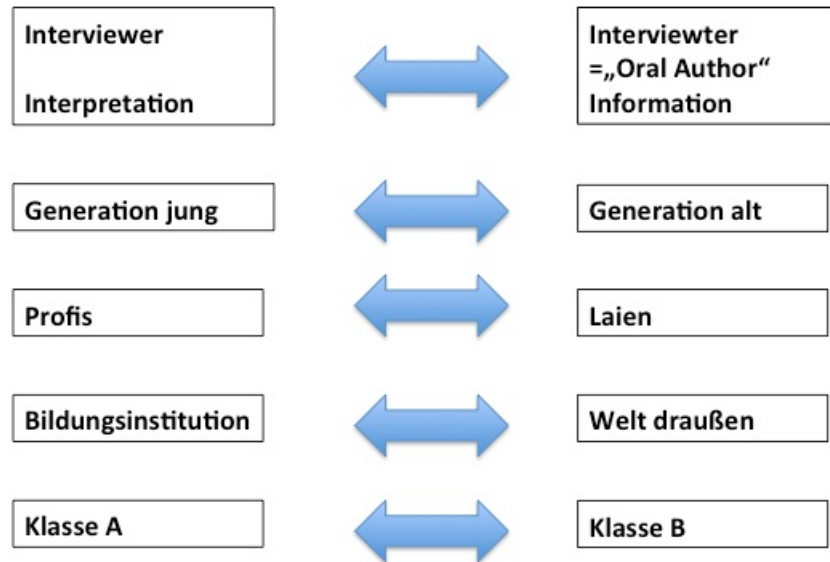


Abb.1: Beidseitiger Austausch bei Oral History; Alexandra Gruber (2014) nach Thompson (1978/2000)

„Oral History is a history built around the people“, weist Thompson auf die Funktion als Bindeglied hin. „It thrusts life into history itself and it widens its scope“ (2000, S.23). Dieses ausgeprägte soziale Moment der Oral History, das Thompson hier als zentralen Aspekt hervorhebt, wird wohl auch in der Argumentation für den Transfer von Oral History in den Unterricht in den Vordergrund treten.

In den 1980ern kündigten die europäischen Pioniere der Oral History einen Perspektiven-, eigentlich eher Paradigmenwechsel, für die Historiographie an. Im Sinne von Thompsons Vision der Annäherung von Geschichtswissenschaft an die „Welt“ würden die Menschen beginnen, sich mit ihrer persönlichen Geschichten und den Geschichten noch lebender Generationen zu beschäftigen:

„Auf der anderen Seite bahnt sich für viele, die sich für Geschichte interessieren, ein Perspektivenwechsel an: Man denkt sich nicht mehr so leicht in die Pupille Gottes oder des Weltgeistes hinein; es

fällt schwerer, sich in die Position der Mächtigen zu versetzen und die gesellschaftlichen Probleme von oben als Ordnungs-, Herrschafts-, oder Integrationsfragen zu analysieren. Wir beginnen uns vielmehr für uns selbst und unsere Herkunft der eigenen Lebensbedingungen, Verhaltensweisen, Deutungsmuster und Handlungsmöglichkeiten zu interessieren.“ (Niethammer, 1980, S.9)

Tatsächlich sah Niethammer hier auf zutreffende Weise eine Entwicklung vorher, einen wahren „Hype“ in Richtung Popularisierung von Historie. Henke-Bockschatz spricht treffend von einer „Konjunktur der Zeitzeugen (2014, S.17), aber auch Kritik kam auf: „Wir ertränken uns selbst in unnötiger Information“, wie die Historikerin Barbara Tuchman kritisch zu ihrer Meinung nach inflationären Oral-History-Projektstätigkeit in den USA anmerkte (Sharpless nach Tuchman, 2006, S.30). Sie weist dabei auf die endlosen Sammlungen von Geschichten aus dem Mund des „kleinen Mannes“ hin, deren Analyse Gefahr läuft, sich in historisch irrelevanten Alltagsdetails zu verlieren. „Sich in den kleinen Fragen der Geschichte zu verlieren“, diese Gefahr ist auch aus der Sicht von Alexander von Plato, verdientem Vertreter der deutschen Oral History, „durchaus gegeben“ (von Plato, 1991/2012, S.88).

Auf die bereits erwähnte Kritik positivistischer Historikerinnen und Historiker rund um die „völlige Subjektivität“ von Oral History reagierten Vertreter der Disziplin mit einer Demonstration, wie man „Abweichungen der Erinnerung, die Bedeutung des Rückblicks und den Einfluss des Interviewers auf den Erinnerungsprozess bestimmen konnte.“ (Thomson, 2007, S.23) Um Oral History auf wissenschaftlich feste Beine zu stellen, entlieh man das Prinzip der repräsentativen Stichprobe aus der Soziologie und aus der Geschichtswissenschaft selbst die Regeln für die kritische Quellenbetrachtung (Thomson, 2007), denn, wie von Plato feststellt, brauchte es für die Interpretation/Analyse der neu entstandenen Quellen aus Zeitzeugenaussagen kein neuartiges Rüstzeug. Die altbewährten Methoden der historiographischen Quellenauswertung reichten dazu grundsätzlich aus (2000). Den Kritikern von Oral History wurde entgegengehalten, dass „die schriftlichen Quellen“ – von denen viele als Aufzeichnungen mündlicher Vorgänge entstanden sind – nicht weniger selektiv und mit Werturteilen behaftet sind.“ (Thomson, 2007, S.23) Bezüglich der Quellenkritik schlägt Grele (1980) vor, dass für Oral History dieselben Praxisgrundsätze gelten sollten wie für alle anderen Quellengattungen

der Historiographie. Der Grundsatz lautete für ihn, möglichst genau zu prüfen, Belege zu liefern und die neu entstandene Quellenlage durch sorgfältigen Vergleich abzuwägen. Das persönliche Urteilsvermögen sei im Bereich Oral History in gleicher Weise gefragt wie bei anderen Quellengattungen (1980). Niethammer brachte die Frage der Auswertung auf den Punkt, wenn er meinte, die Hermeneutik sei nichts Oral-History-Spezifisches, sondern entspräche dem Standardrepertoire historischer Quellenkritik (1985/2006).

Hinsichtlich der als Kompetenzbereich zu erwerbenden De- und Rekonstruktionsfähigkeit von Quellen durch Schülerinnen und Schüler im Unterricht kann die Quelle Oral History folglich eine wertvolle, sowie buchstäblich lebendige Rolle spielen.

Die Validität von Zeitzeugenbefragungen wurde in den USA bereits seit den 1960ern in Frage gestellt. Als Folge davon sah sich die Oral History Association gezwungen, Vorgaben zu entwickeln (Sharpless, 2006). Das „National Colloquium of Oral History“ beschloss, den bereits eingebürgerten Terminus „Oral History“ beizubehalten. In der Folge versuchten die Teilnehmer des Colloquiums die konstitutiven Elemente von Oral History zu manifestieren. Die Ton(band)aufzeichnung wurde dabei als Standardinstrumentarium definiert, ebenso wie die Transkription des Interviews (Sharpless, 2006, S.24-25). 1968 erschienen die ersten „Goals and Guidelines“ der US-amerikanischen Oral History Association (OHA) (Sharpless, 2006, S.26). Über den Empfehlungscharakter kamen die Versuche zur Festsetzung eines operativen Rahmens für Oral History jedoch nie hinaus. Obertreis zufolge gibt es im angloamerikanischen Bereich zumindest Ansätze zur Nivellierung der angewandten Forschungstechnik, seitens der deutschsprachigen Oral-History-Forschung sei bisher jedoch kein umfassender Versuch eines Regelwerks zur Oral History erschienen. (Obertreis 2013).

Seit den 1980er-Jahren stellt sich die Interdisziplinarität als eine der Eckpfeiler der Oral History dar. Man übernimmt Forschungstechnik und Erfahrungen aus anderen Disziplinen. Thomson (2007) nennt „Entlehnungen“ aus der „qualitativen Soziologie, der Anthropologie, biografischer und naturwissenschaftlicher Studien sowie der Psychologie des Lebensrückblicks.“ (Thomson 2007, nach Yow, Valerie,

1997, S.25). Wie Obertreis bemerkt, wurde die Grundkonzeption des Interviews aus der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung übernommen, wobei dort das Interesse des Interviewers soziologischer Art war (Obertreis, 2013). Diesbezüglich kann wieder eine direkte Verbindung zum Unterricht gezogen werden, der „Sozialkunde im Unterrichtsfach Geschichte entsprechend. Oral History stützt sich in mehrerlei Hinsicht auf die qualitative Sozialforschung. Hinzu kommt der Blick über die Grenzen des Fachs hinaus zu kultur-, sprach- und kommunikationswissenschaftlichen Studien sowie beim Thema Erzählforschung, zu volkskundlichen Schriften, die zu Erinnerung, Erzählidentität usw. forschen (Thomson, 2007). Besonders die Theorien zum Phänomen des Erinnerns und dessen Ausprägungen, ausgehend von den Arbeiten Maurice Halbwachs' zum kollektivem/individuellem Gedächtnis aus den 1920er-Jahren (1925) bis zu den beiden deutschsprachigen Doyens der Gedächtnisforschung, dem Ägyptologen Jan Assmann und der Literaturwissenschaftlerin Aleida Assman, fanden Einzug in die Oral-History-Theorie (Obertreis 2012; genauere Ausführungen zu „Erinnerung/Gedächtnis“, siehe auch Kapitel „Erinnerung, ein volatiler Faktor“, S.49).

Der Ansatz des „kollektiven“ Gedächtnisses (Assmann 1999/2012) sollte auch für die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe ein grundlegender Baustein bei der Erforschung mündlich erzählter Erinnerungen sein. Eine didaktische Umsetzung von Oral History sollte auf jeden Fall die Bewusstseinsbildung bei Schülerinnen und Schülern bezüglich der Unterschiedlichkeit von „Memory and Fact“ (Portelli 1991/2012, S.156) beinhalten. Der italienische Oral-Historian Alessandro Portelli veranschaulicht diese Diskrepanz anhand eines Ereignisses in der umbrischen Stadt Terni aus dem Jahr 1949: Der Tod von Luigi Trastulli. Er zeichnet nach, wie sich dieses Ereignis nach dem Ableben des 21-jährigen Mannes bei einem Zusammenstoß von Stahlarbeitern und der Polizei anlässlich eines ungenehmigten Aufstandes gegen den Beitritt Italiens zur NATO in der erzählten Erinnerung der Zeitzeugen sozusagen verselbstständigte. Portelli selbst sagt in der Einleitung zu diesem Essay: „Its importance lies, rather, in the fact that it became the ground upon which collective memory and imagination built a cluster of tales, symbols, legends and imaginary reconstructions.“ (1991/2012, S.155) „Nicht der Realität entsprechende“ Erzählungen, also jene, die nicht mit kurz nach

dem Ereignis schriftlich festgehaltenen Fakten übereinstimmten, wie eben die unzähligen Versionen von Trastullis Tod, seien, so Portelli, sehr wertvoll: „They allow us to recognize the interests of the tellers, and the dreams and desires beneath them.“ (1991/2012, S.155) Die mündlichen Quellen seien, was die Fakten betreffe, zwar wenig verlässlich, diese vermeintliche Schwäche sei jedoch eine Stärke, denn die Fehler, Erfindungen und Mythen führten direkt zu der eigentlichen Bedeutung und Intention des Erzählten. Portelli betont, dass bereits die mediale Aufbereitung durch Zeitungen kurz nach dem Ereignis faktische „Fehler“ aufweise. Die Intention der Blätter bezüglich der Adressaten bzw. ihr politischer Hintergrund ist deutlich zu erkennen. Die Strategien der kollektiven Erinnerung, die in das individuelle Erinnern der Zeitzeugen einfließen, reichen von der „Verlegung“ des Ereignisses in ein anderes Jahr, nämlich 1953, bis zur Anreicherung des Geschehenen durch kulturelle Symbolik (eine Wand, an der Trastulli gleichsam „hingerichtet wurde“, ein Jeep, als offensichtliches Symbol der USA usw.)

In seiner Conclusio merkt Portelli an, die Erinnerung manipulierte faktische Details und chronologische Abläufe, um drei wesentliche Funktionen zu erfüllen:

- 1) Die Symbolische Funktion. Der Tod des jungen Stahlarbeiters steht für die Erfahrungen der Arbeiterklasse nach dem Zweiten Weltkrieg. Faktisch nicht vorhandene Elemente wurden offenbar zu den Erzählungen hinzugefügt, um die Symbolik des Ereignisses zu verstärken.
- 2) Die Psychologische Funktion. Die Dynamik, die Gründe und der Ablauf des Ereignisses wurden manipuliert, um die Erniedrigung und den Selbstbewusstseinsverlust der demonstrierenden Arbeiter, die offenbar damit verbunden war, abzuschwächen.
- 3) Die Formale Funktion. Die – fälschliche – Einordnung des Ereignisses ins Jahr 1953, in dem großangelegte Protestaktionen stattfanden, entsprach offenbar der Intention der befragten Arbeiter, einen Angelpunkt ihres Lebens zu markieren.

Um Schlüsselereignissen im Rückblick einen Sinn zu geben, wird die Erinnerung adaptiert. Das, was aus den mündlichen Berichten um Trastullis Tod in Erfahrung zu bringen sei, sei kaum ein Zuwachs an Fakten, vielmehr sei es das Gedächtnis selbst (Portelli 1991/2012). „Kein Gedächtnis vermag eine Vergangenheit als

solche zu bewahren. Sondern nur das, was von ihr bleibt, was die Gesellschaft in jeder Epoche mit ihren gegenwärtigen Bezugsrahmen rekonstruieren kann.“ (Assmann 1999/2012, nach Halbwachs, S.179; hzdetaillierte Ausführungen zu Gedächtnis und Erinnerung siehe Kapitel „Erinnerung, ein volatiler Faktor“, S.49)

Neben dem Einfluss der Gedächtnisforschung brachten die 1990er-Jahre eine Internationalisierung von Oral History. Die internationalen Verbindungen zwischen den nationalen Forschungszellen wurden 1996 mit der Gründung der International Oral History Association institutionalisiert (Thomson, 2007). Der rasante Fortschritt der digitalen Technologie würde auch die Oral History gehörig verändern, war sich Thomson bereits 2007 gewiss. Tatsächlich boten die technischen Möglichkeiten vor allem Neuerungen hinsichtlich der Aufzeichnung der Gespräche, etwa via Video, sowie die Möglichkeit, die Interviews auch via Internetverbindung zu führen. Dank veränderter Speichermöglichkeiten (Stichwort: digitale Cloud) sind die Aufzeichnungen der Interviews einfacher durch Forscher, aber auch durch Interessierte abruf- und archivierbar (Thomson, 2007). Gerade die offene Zugänglichkeit zu den „Zeitzeugnissen“ impliziert die Notwendigkeit, sich bereits in der Schule kritisch mit diesen „Quellen“ zu befassen.

2.2 Themenfelder und Forschungsziele

Der Inhalt der meisten Oral-History-Projekte konzentriert sich auf einen zuvor festgelegten Forschungsschwerpunkt. Exemplarisch für eine mögliche Fokussierung von Oral-History nennt Starr (1980) etwa eine politische Bewegung, wie eine Wahlkampagne, oder eine Einzelpersonlichkeit, von der als Schlüsselpersonlichkeit eine Menge Informationen erwartet werden, oder eine Institution, wie ein Unternehmen oder ein Ministerium, oder die Administration eines Präsidenten (in den USA seit Hoover als Oral-History-Projektaufnahme üblich). Zu den jeweils geplanten thematischen Schwerpunkten, so Starr, würden die passenden Interviewpartner ausgewählt werden.

Egger bemerkt, die englischsprachig Literatur zur Oral History sei beinahe unüberschaubar. Er versucht, einige der wichtigsten Projekte zusammenzutragen

und kommt letztendlich auf den Schluss, die Oral History in den USA verfolge das schwerpunktmäßige Ziel der Verarbeitung der eigenen Zeithistorie, und dabei explizit der Kriegserfahrungen. Beispielsweise nennt er Projekte über den Zweiten Weltkrieg, über den Korea-, Vietnam- und Irakeinsatz von US-Soldaten. Darüber hinaus seien auch Minderheiten- und Migrationsgeschichte Forschungsfelder der Oral-History-Forschung in den USA (2013, S.15). In Großbritannien ist, wie bereits erwähnt, die Geschichte „von unten“ stärker betontes Subjekt wissenschaftlicher Oral History als in den USA. Beispielsweise lief 2005 bis 2007 ein Projekt der Britischen Oral History Society mit dem Titel „Food Storys“, das sich mit der Ernährungskultur des 20. Jahrhunderts in Großbritannien auseinandersetzte (Member projects, 14.7.2015). Die „Millennium Memory Bank“ der British Library beinhaltet nach einem fertiggestellten Oral-History-Projekt titels „The Century speaks“ über 6.000 Interviews, in denen lokal ansässige Menschen lebensgeschichtlich über das 20. Jahrhundert erzählten. Die Interviews können als Soundfiles von sämtlichen Usern der Website der British Library abgerufen werden. Zu den abgefragten Themen zählen unter anderem „Live and House and Home, Living together, Who we are Belonging; Crime and Law; Growing up and Getting older; Technology; Money; Going Places; Beliefs and Fears“ (Millennium Bank der British Library, 14.7.2015).

Die deutschsprachige Oral-History-Forschung konzentriert sich bisher stark auf die Erinnerungsforschung zum Nationalsozialismus und der Shoah. Eine ähnliche Fokussierung zur Aufarbeitung der eigenen Vergangenheit sei laut Egger in Polen feststellbar (2013). Zu Wort kommen überwiegend die Opfer, selten auch Täter und Mitläufer wie in Gerhard Botz' Sammelband „Schweigen und Reden einer Generation. Erinnerungsgespräche mit Opfern, Tätern und Mitläufern des Nationalsozialismus“ (2007). Nach 1989, nach dem Aufbrechen der diktatorischen Regimes im Osten (etwas der DDR) kam es zu einer wahren Konjunktur von Oral History im Sinn von Aufarbeitung der lange Zeit offiziell nur als staatspolitisch existenten Vergangenheit. Im Rahmen dieses „Oral-History-Booms“ kamen Opfer, ebenso wie unbeteiligte Bevölkerung, aber auch Verantwortliche aus den Entscheidungsreihen der Regimes zu Wort (Obertreis 2012).

Alexander von Plato zufolge nützt man heute individuelle Erinnerungen aus Zeitzeugenerzählungen als eigenständige Quellen für spezifische Fragestellungen

zur Verarbeitung historischer Erfahrungen durch das Subjekt. Es geht um den subjektiven Umgang mit früheren Erlebnissen und Erfahrungen, nicht um die „richtige, sprich faktische Erinnerung“. Man verwendet die auf qualitativen und hermeneutischen Erkenntnissen basierenden Ergebnisse der Oral History daher heute auch nicht mehr als Belege für bereits bestehende historiographische Thesen, wie es früher auch der Fall war (von Plato, 2000). Dennoch kann Oral History auch für die Rekonstruktion von Fakten und Ereignisabläufen dienen, wo keine anderen Quellen vorhanden sind, wo Lücken im historiographisch nachgezeichneten Ereignisablauf klaffen oder auch, wo ein Korrektiv des bisherigen Quellenbestands notwendig ist (von Plato, 2000). Der Hauptzweck der Untersuchungen liegt jedoch in einer sozialwissenschaftlichen Orientierung:

„Die Verarbeitung von Geschichte, das kollektive Gedächtnis oder auch kollektive Mythen über die Vergangenheit, die Beziehung zwischen großer Politik bzw. politisch-gesellschaftlicher historischer Veränderung und Lebenslauf bzw. Lebensgeschichte oder biographische (Neu)Konstruktion sind die Felder, in denen subjektive Erinnerungszeugnisse und besonders die mündlichen Zeitzeugenerzählungen eine notwendige Rolle spielen müssen.“ (von Plato, 2000, S.25)

Im Fokus der Fragestellung steht die „Wirkung des Früher auf das Heute“ (von Plato, 2000), von Lebensgeschichten und Geschichtsbildern, wie es Obertreis ausdrückt (2012, S.7). Oral Historians untersuchen die aus heutiger Sicht konstruierte Vergangenheit (von Plato 1991, S.84). Wenn möglich, müssen, von Plato zufolge, die Ergebnisse mit anderen Quellen wie Tagebüchern, Fotoalben, Videos (derselben Ereignisse) verglichen werden, denn erst die Entdeckung von Abweichungen ermöglicht auch eine kausale Interpretation der Konstruktion subjektiver Vergangenheit (1991).

Die „Erfahrungsgeschichte“, wie von Plato das methodische Set der Oral History nennt, steht dabei vor dem großen Problem, dass sie, wie alle Wissenschaften, die sich mit dem Subjekt und dessen Beziehung zur Gesellschaft befassen, mit einer ‚Unschärferelation‘ zu tun hat, zwischen den Einzelnen (mit ihren Erinnerungen, persönlichen Erklärungen, Lebensläufen) auf der einen Seite und den Gruppen, Milieus oder ganzen Gesellschaften auf der anderen Seite. Diese

„Unschärferelation“ wird nicht vollständig aufgehoben werden können, da immer nur entweder das eine oder das andere wirklich „scharf“ gesehen werden kann, jeweils beeinflusst durch das wissenschaftliche Instrumentarium der Oral History selbst (von Plato, 2000, S.28).

Zu den möglichen Themen und Fragestellungen von Oral History im Geschichtsunterricht im Sinne dieser hier kurz skizzierten wissenschaftlichen Konzeption wird im Rahmen dieser Arbeit noch die Rede sein (siehe Kapitel „Forschungsgegenstand schulischer Oral History“, S.43-48, und Kapitel „Herausforderung an die Projektplanung“, S.71 ff.).

2.3 Terminologische und inhaltliche Definitionsversuche

2.3.1. Grenzüberschreitung als inhaltlicher Aspekt

Einer der „Väter“ der Oral-History-Forschung, Paul Thompson, bezeichnet Oral History als „Instrument“ der Geschichtswissenschaft (2000). Die konkrete Einbettung der Oral History in die Historiographie hängt aus seiner Sicht von deren Forschungsabsicht ab. Er vermerkt Folgendes dazu:

„It can be used to change the focus of history itself, and open up new areas of inquiry; it can break down barriers between teachers and students, between generations, between educational institutions and the world outside; and in the writing of history – wheter in books, or museum, or radion and film – it can give back to the people who made and experienced history, through their own words, a central place.“ (Thompson S.23)

In anderen Texten ist aufgrund der ausgeprägten Interdisziplinarität von einem eigenen „Forschungsfeld“ (Obertreis, 2012) oder einer Forschungsrichtung (von Plato, 1991/2012) die Rede. Gleichzeitig wird Oral History jedoch auch als „ein Zweig“ oder „Teil“ der Geschichtsforschung geführt, weil sie zum Großteil dort anzusiedeln bzw. dort einzuordnen ist (Obertreis 2012; von Plato 1991/2012).

Niethammer widmet der ausgeprägten Grenzüberschreitung hin zu anderen Disziplinen in dem Band „Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis

der ‚Oral History‘, dem ersten deutschsprachigen Sammelwerk zu Oral History (1980), einen ganzen Abschnitt. Die einzelnen Beiträge behandeln die Nähe zu Soziologie, Pädagogik, Volkskunde und zu Feldern, die weit über die akademischen Mauern hinaus reichen (Niethammer, 1980). Auch von Plato weist auf die Vielzahl an außeruniversitären Trägern von Oral History hin. Oral History sei zu einem der wichtigsten Bindeglieder zwischen Laien- und professioneller Geschichtsforschung geworden. Die neue Beachtung und Betrachtung von „Sozialkultur“, „Alltagsleben und Lebenswelt“ sowie „Subjektivität“ habe Laien zur Auseinandersetzung mit der Vergangenheit motiviert. In diesem Zusammenhang ist wohl auch die durch von Plato propagierte, „hervorragende didaktische Verwertbarkeit“ von Oral History als unmittelbarer Form des Umgangs mit Geschichte zu erwähnen (2000, S.84).

2.3.2 Definitionen und Neologismen

Mit der „vertrackten“ Terminologie (Geppert ,1994, S.303) bzw. den Versuchen zur Definition von Oral History haben sich bereits einige Forscherinnen und Forscher auseinandergesetzt. In der deutschsprachigen Historiographie muss man sich das Scheitern bei der Suche nach einem deutschen Terminus eingestehen. Weder eine einheitliche Übersetzung konnte sich durchsetzen, noch eine neue Begrifflichkeit. Mittlerweile hat sich der aus dem angloamerikanischen Raum übernommene Begriff Oral History durch die jahrelange Verwendung und in Ermangelung eines besseren bzw. eindeutigeren Terminus auch in der deutschsprachigen Forschung etabliert.

Statt von Oral History wäre es von Plato zufolge sinnvoller von „Erfahrungsgeschichte“ oder „Erfahrungswissenschaft“ zu sprechen, schon allein, um der Komplexität des Gegenstands eher zu entsprechen (1991/2012, S.74). Der Vorschlag, der sich nicht durchsetzen konnte, beinhaltet jedoch auch eine semantische Zurückdrängung der bisher begriffskonstituierenden, mündlichen Quelle (das aufgezeichnete Gespräch, dessen Archivierung und Interpretation) zugunsten von Subjektivität.

Von Plato zufolge fehlt in der Historiographie eine Verbindung zwischen der Darstellung des Subjekts und den institutionellen, ökonomischen oder kulturellen

Hegemonialstrukturen (1991). Die beiden getrennten Stränge der Geschichtsrepräsentation könnten sich theoretisch via „den Begriff *Erfahrungswissenschaft*“ einer Synchronisierung annähern, merkt er an (1991, S.84).

Die deutsche Übersetzung als „Mündliche Geschichte“ ist für Vorländer problematisch (1990, S.7), wohingegen das von Steinbach vorgeschlagene „Erinnerte Geschichte“ den „Filter der Erinnerung“ enthalte (1990, S.7), der ein wesentliches Element der Disziplin rund um die Zeitzeugenbefragung darstelle. Dem Begriff fehlt jedoch eine konstitutive Säule des Oral-History-Terminus, nämlich die Mündlichkeit. Vorländer nennt diesen Aspekt „die äußere Form“ (1990, S.8) und unterstreicht, dass auch das gezielte Nachfragen ein merkmalttragendes Element ist. Er schlägt dementsprechend „Mündlich erfragte Geschichte“ vor (1990).

Alexander Geppert befasste sich bereits 1994 ausführlich mit den „methodischen Problemen“, sprich der Konfusion rund um Terminologie, Definition und Ein-/Zuordnung von Oral History. Nach kritischer Durchsicht einiger Oral-History-Definitionen, darunter jener der international wirkenden Oral History Association (OHA), legt er versuchsweise eine eigene Definition mit folgendem Wortlaut vor:

„'Oral History' ist eine geschichtswissenschaftliche Methode, mündliche Erinnerungsinterviews mit Beteiligten und Betroffenen historischer Prozesse durchzuführen und (in der Regel) gleichzeitig in reproduzierfähiger Weise auf einem Tonträger festzuhalten, um auf diese Weise retrospektive Informationen über mündliche Überlieferungen, vergangene Tatsachen, Ereignisse, Meinungen, Einstellungen, Werthaltungen oder Erfahrungen zu sammeln und auszuwerten.“ (Geppert, 1994, S.313)

2.3.3 Methodencharakter von Oral History

Eine Definition der zugrundeliegenden Methodik von Oral History fehlt noch, hierbei sind sich die Autorinnen und Autoren einig. Das Thema wird zwar häufig angeschnitten, abgesehen von einem Überblick von Wierling (2003), gibt es jedoch keine detaillierte Festschreibung des gesamten Projektablaufs inklusive Interpretation und Analyse (Obertreis, 2012; Henke-Bockschatz, 2014). Die

fehlenden Forschungsstandards wurden schon in den Anfängen deutschsprachiger Oral-History-Forschung beklagt (Grele, 1980). Dennoch gibt es bis dato einzig *Empfehlungen* für die Durchführung von Oral History oder einzelner Teilaspekte, wie etwa des Interviews oder der Interpretation (Obertreis 2012). Das Fehlen eines Regelwerks ist einer der Hauptkritikpunkte an einer Disziplin, die schon seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts existiert.

Egger versteht Oral History als „eine Methode der Geschichtswissenschaften zur Gewinnung von Zeitzeugenaussagen“ (2013, S.18). Obertreis spricht ebenfalls von einer wissenschaftlichen Methode (2012), der Pionier der deutschsprachigen Oral History Niethammer etwa bevorzugt in seinen Schriften die Bezeichnung Forschungstechnik.

Für den methodischen Charakter von Oral History spricht, dass diese schablonenartig anwendbar ist. Von Herrschaft über prominente Schlüsselfiguren („von oben“) bis zum Alltag des „kleinen Mannes“ („von unten“) können durch Oral History verschiedene Themen und Fragestellungen abgedeckt werden. Kurz gesagt könnte man Oral History als spezielle Kategorie der Quellenkritik verstehen, in der die Generierung der Quelle im Unterschied zur übrigen historischen Quellenarbeit enthalten ist (Egger 2013; Vorländer 1990).

Oral History als eine (einzelne) Methode zu bezeichnen ist jedoch zu kurz gegriffen, bei der Komplexität und auch Zeitintensität der unter dieser Begrifflichkeit durchgeführten wissenschaftlichen Projekte. Vielmehr scheinen die Einzelteile, wie etwa die Auswahl von geeigneten Zeitzeugen, das Interview und die Interpretation voneinander zu unterscheidende Methodenbausteine zu sein, wobei dafür, wie ausgeführt, keine verbindlichen methodischen Anweisungen seitens der Geschichtswissenschaft vorgegeben sind.

„Oral History ist keine Einheit, sondern stellt den Rahmen der Erhebungsmethoden und Auswertungen dar“, äußert sich Egger in ähnlicher Weise (Egger, 2013, S.16). Diese Definition und den obigen Ausführungen folgend liegt für mich die Begrifflichkeit „Methodenset“ als Zusatz von Oral History nahe.

2.3.4 Quellencharakter von Oral History

Das Zeitzeugen-Interview selbst mag eine aus verschiedenen Disziplinen entlehnte, definierbare Methodik sein, die Essenz von „mündlicher“ oder „erinnerter“ oder „erfahrener“ Geschichte, kurz von Oral History, ist allerdings die Interpretation/Analyse einer gewissen Anzahl solcher Interviews. Die Schlussfolgerung aus dieser Überlegung würde dafür sprechen, Oral History eher als Quellengattung denn als Methode zu betrachten, freilich als die einzige, von der Historiographin/vom Historiographen selbst angeregte.

Im Sinne dieser Überlegungen zum Quellencharakter von Oral History erklärt Starr zumindest die Transkriptionen von Zeitzeugen-Interviews zu „selbsterzeugten Primärquellen, die wir in Ermangelung eines besseren Begriffs ‚Oral History‘ nennen“ (1980, S.28). „Unter Oral History wird sowohl die Produktion als auch die Bearbeitung mündlicher Quellen im Rahmen der Zeitgeschichtsforschung verstanden“, findet Uwe Kaminsky im „Handbuch Medien im Geschichtsunterricht“ eine quellenorientierte Definition (2011, S. 451). Interessant daran ist auch, dass sich Oral History innerhalb des von Barricelli, Pandel und deren Team herausgegebenen, mehrbändigen didaktischen Grundlagenwerks für den Geschichtsunterricht unter „Medien“, genauer unter „akustische Medien“, und nicht im Band „Methoden“ findet (2011).

In der Forschung wird bezüglich der aufgezeichneten Interviews häufig von „selbst gemacht“ oder „generiert“ gesprochen (vgl. etwa von Plato, 2000; Egger 2013), eine nicht ganz eindeutige Begrifflichkeit, die impliziert, dass die Historikerin/der Historiker die Quelle selbst erschafft. Dies ist jedoch nicht der Fall, sie/er regt vielmehr die Entstehung der Quelle aktiv und meist ziel- bzw. thesenorientiert an, wobei die Richtung der Erzählung zweifelsohne bewusst oder unbewusst beeinflusst wird.

Für Holl sind die Quellen der Oral History im klassischen Sinn eigentlich die Menschen selbst, wenn sie formuliert „Der Vorteil dieses Zugangs zur Vergangenheit liegt auch in der Möglichkeit, Fragen zu stellen an eine ‚Quelle‘, die

direkt ‚antworten‘ kann.“ (Holl, 1990, S.77). Die Quelle ist also der Zeitzeuge selbst, daraus folgend beginnt die Quellenkritik bereits beim Interview.

Aus Lutz Niethammers Perspektive gestaltet sich der Frage-Antwort-Frage-Komplex, der dem Oral-History-Interview zugrunde liegt, jedoch weitaus komplexer (1985/1991). Durch die unter den Quellentypen einzigartige, nämlich dialogische Genese eröffnen sich Niethammer zufolge bisher unbeachtete Perspektiven auf die Vergangenheit. Er betont den Aspekt des Erkenntnisinteresses des Historikers, der sich durch die Interviewsituation ergibt, und (ko)notiert dazu: „Die Antworten stellen Fragen“ (1985/1991, S.36-37). Im Aufwerfen neuer geschichtswissenschaftlich relevanter Fragen erkennt auch Obertreis eines der Kernpotenziale für Oral History im Dienst der Historiographie (S.11). Von Plato spricht in dem Zusammenhang von einer „entscheidenden Rolle der mündlichen Quelle, [...] die mindestens eine wesentliche heuristische Rolle, die zu weiteren Fragen führt“ einnimmt (1991, S.74).

Weder allein die Mündlichkeit noch die Erfahrung, die im Sinn von Subjektivität zunächst von Niethammer (1985) und später von Alexander von Plato (siehe u.a. von Plato, 1991/2012) als Kern für die deutsche Bezeichnung „Erfahrungsgeschichte“ angeregt wurde, bestehen als Alleinstellungsmerkmale von Oral History (siehe etwa Gerichtsprotokolle, Tagebücher). Auch die narrative Struktur der mündlichen Überlieferung (Henke-Bockschatz, 2014) kann Oral History nicht für sich allein nenne, verfügen Literatur und Geschichtserzählung doch auch über dieses Merkmal. Einzig die aktive Anregung von Quelleninhalten kann Oral History für sich allein beanspruchen. Dementsprechend weist Oral History als Quellentypus Überschneidungsmerkmale zu anderen Quellen auf und versteht sich als Kombination der konstitutiven Attribute: aktiv angeregt, narrativ, autobiographisch/subjektiv erfahren und mündlich (siehe Abb. 2, S.27).

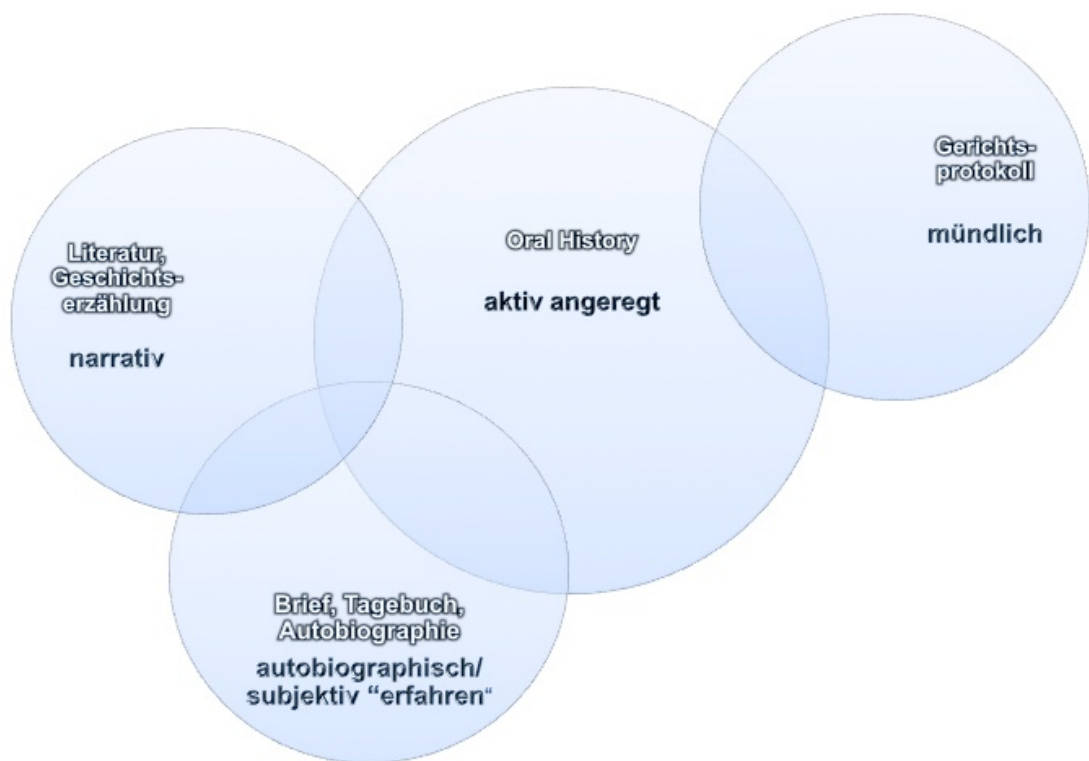


Abb. 2: Einordnung von Oral History als Quellentyp; Gruber, Alexandra (2014)

3 Transfer von Oral History in den Unterricht

„Die Zeitzeugenbefragung im Unterricht befindet sich in Korrespondenz mit dem fachwissenschaftlichen Vorgehen der Oral-History-Forschung. Obwohl beiden das Interesse an lebensgeschichtlichen Perspektiven und Informationen gemeinsam ist, handelt es sich bei der Zeitzeugenbefragung im Unterricht um keine Fortsetzung der Oral History mit anderen Mitteln, sondern um einen didaktisch eigenständigen Vorgang, der zwar im Sinne der Wissenschaftsorientierung Forschungsansätze der Oral History berücksichtigt und einbezieht, aber der nicht das Konzept der Oral History übernimmt und im Unterricht elementarisiert verwendet und sozusagen kleinarbeitet“ (Dehne, 2003, S.440)

Gleichsam als Antithese zu Dehnes hier zitiertem Ansatz soll in diesem Abschnitt demonstriert werden, wie das Methodenset von Oral History im Unterricht für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung durch didaktische Reduktion der unterrichtsrelevanten Elemente lernziel- und kompetenzorientiert implementiert werden kann. Der Überzeugung von Alexander von Plato oder Gerhard Henke-Bockschatz folgend (2001; 2014; vgl. auch Kaminsky, 2011) soll hier aufgezeigt werden, dass es eben genau um den Transfer eines verkürzten Konzepts der wissenschaftlichen Oral History gehen muss, jedenfalls, wenn man von schulischer Oral History spricht. Die Einladung von Zeitzeugen in die Schule, wie sie Dehne wohl vor Augen hat, stellt eine davon zu unterscheidende Methodik dar, wobei die Unterschiede in Kapitel „Ein Zeitzeugenvortrag ist kein Oral-History-Projekt“, S.37, besprochen werden.

Von Plato kritisiert den praktizierten Ist-Zustand an Schulen, wenn er meint: „Es ist ein weit verbreiteter Irrtum, dass Zeitzeugenbefragungen und deren Interpretation in Wissenschaft, Pädagogik und Journalismus dasselbe seien.“ (2008, S.82). Die Aussage ist als Kritik an der pädagogischen (und journalistischen) Praxis im Umgang mit Zeitzeugen zu lesen, die unter der Begrifflichkeit Oral History vollzogen wird, denn von Plato beobachtet, dass beim Zusammentreffen von Schülerinnen und Schülern mit Zeitzeugen Identifikation und Empathie zu sehr im Vordergrund stehen. Bei der schulischen Arbeit mit Zeitzeugen gehe es – ganz anders als in der Oral History – letztendlich meist um die Bestätigung und die Illustration der historischen Ereignisgeschichte, die zuvor bereits aus anderen

Quellen gewonnen wurde, kritisiert er. Zu kurz kommt bei all der Authentizität und Ehrfurcht vor dem Alter und dem, was die Zeitzeugen erlebt haben, allerdings der Aspekt des kritischen Be- und Hinterfragens sowie der Diskurs über die gehörten Inhalte und nicht zuletzt die Interpretation. Folglich fehlt damit so manchem unter Oral History firmierenden Unterrichtsprojekt die eigentliche Essenz der „Erfahrungsgeschichte“ nach von Plato (2008).

3.1 Transfer mittels didaktischer Reduktion

Die im Folgenden abgebildete Tabelle soll zeigen, wie der Transfer des Methodensets der wissenschaftlichen Oral History zu schulischer Oral History vonstatten gehen kann, ohne die Essenz des ursprünglichen Gegenstands aus den Augen zu verlieren. Dazu wurden die aus meiner Perspektive konstitutiven Elemente von wissenschaftlicher Oral History isoliert und auf eine Übertragung auf die Schule hin geprüft. Vorweg muss im Hinblick auf das begrenzte Zeitbudget im Geschichtsunterricht gesagt werden, dass einige der „Gegenstände“ von Oral History wohl drastisch verkürzt werden müssen, manches wird dementsprechend auch nur kursorisch abgehandelt werden können. Die Gewichtung der einzelnen Schritte obliegt wohl der Lehrperson in Abstimmung mit den vorab definierten Lernzielen eines solchen Projekts.

Gegenstand von (wissenschaftlicher) Oral History	Transfer mittels didaktischer Reduktion	Transfer mittels neuer didaktischer Methodik	für die Umsetzung im Schulunterricht nicht geeignet
Projektablauf/-aufstellung	x		
Thema/Fragestellung	x		
Auswahl von Zeitzeugen	x		
Interview-Setting	x		
Gesprächsführung/ Interviewleitfaden	x		
technische Aufzeichnung	x		
Transkription		x	(x)

Gegenstand von (wissenschaftlicher) Oral History	Transfer mittels didaktischer Reduktion	Transfer mittels neuer didaktischer Methodik	für die Umsetzung im Schulunterricht nicht geeignet
Repräsentativität			x
Quellenkritik	x		
Vergleich mehrerer Interviews	x		
Vergleich mit anderen Quellen (der Lebensgeschichte)			x
Vergleich mit anderen Quellen (der Historiographie)	x		
Ergebnispräsentation	x		
Themenfokus Alltagsgeschichte, Geschichte „von unten“	x		

Abb.3: „Konstitutive Elemente von Oral History und Einsatz im Geschichtsunterricht“, Alexandra Gruber (2015)

Bei näherer Betrachtung stellt sich heraus, dass nur wenige Elemente einer neuen didaktischen Methodik bedürfen, wie die Transkription des Zeitzeugen-Interviews. Diese lässt sich schon allein aus Zeitgründen gewiss nicht wissenschaftlich fundiert anstellen. Stattdessen muss wohl eine Art Nacherzählung oder eine Aufzählung der wichtigsten inhaltlichen Abschnitte, wie sie unter anderem Henke-Bockschatz (2000) vorschlägt, durchgeführt werden. Ein Vergleich mit anderen Quellen der Lebensgeschichte der Zeitzeugen (Fotos, Briefe, Tagebücher usw.), wie ihn von Plato für die Wissenschaft fordert (1991), scheint für die Schule nicht unbedingt notwendig, vor allem deshalb, weil auch die Erinnerung nicht in dem Ausmaß kritisch betrachtet werden kann, wie bei der professionellen Oral History. (Zur Thematik der Erinnerung siehe auch Kapitel, „Erinnerung, ein volatiler Faktor“, S.49). Naturgemäß kann in der Schule auch nicht auf Repräsentativität im Sinn einer möglichst großen Anzahl an Interviews abgezielt werden, wiewohl die

Durchführung von mehreren, vergleichbaren Gesprächen (mit identem Katalog an Zusatzfragen) eine Grundlage eines qualitativen Oral-History-Projekts sein sollte.

3.2 Potenzial von Oral History im Unterricht

Hinsichtlich des Potenzials, hier gleichbedeutend mit Nutzen und Chancen von Oral History für Schülerinnen und Schüler, ergibt sich nach Durchsicht einiger, die aktuelle Geschichtsdidaktik auf grundlegende Weise formenden Kompetenzmodelle (Pandel, 2005; Gautschi, 2009, FUER, 2008/2015) und der darauf fußenden Kompetenzorientierung der aktuellen (Oberstufen)-Lehrpläne aus der Sicht der Verfasserin eine Zweiteilung in:

1. didaktisch-pädagogisches Potenzial
2. soziales Potenzial

Während das didaktische Potenzial in erster Linie die Unterstützung des Erwerbs von historischen und/oder methodischen Kompetenzen, deren spezifische Selektion hier im Hinblick auf das Potenzial von Oral History unterschiedlichen Modellen und/oder Lehrplänen entnommen ist, umschließt, zählen zum sozialen Potenzial diverse Formen des sozialen, aber auch des sozialwissenschaftlichen (sozialkundlichen!) Zugewinns. Ersterer (sozialer) ergibt sich etwa durch die Gruppenarbeit zur Erarbeitung von Oral-History-Interviews und deren Ergebnissen oder durch die persönliche Begegnung mit schulfremden Personen aus anderen Generationen, zweiterer (sozialkundlicher) ist etwa bei der Reflexion zum Konstrukt „Erinnerung“ zu erwarten. Zwischen diesen beiden hier explizit für das Potenzial von Oral History spezifizierten Potenzial-Bereichen³ gibt es naturgemäß mehrdimensionale Überschneidungen. Beiden Kategorien sind darüber hinaus Faktoren zuzuordnen, die den Zugang zum Fach Geschichte und

³ Im aktuellen Lehrplan für den Pflichtgegenstand Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, AHS Oberstufe (2004) sind die für diese Arbeit getrennten historischen und sozialen Kompetenzen in einem Atemzug als zu erwerbende Kompetenzen aufgezählt:

„- Sachkompetenz (Verstehen und politisches Wissen um institutionelle Regeln, Entscheidungsprozesse, internationale Abhängigkeiten und Verknüpfungen usw.);
- Methodenkompetenz (Fähigkeit der Anwendung analytischer Instrumente und Verfahren; Recherche aus unterschiedlichen Quellen usw.); - Sozialkompetenz (sensibles Gruppenverhalten, Argumentieren eigener Positionen, Verantwortungsbewusstsein, Reflexionsfähigkeit usw.).“

Sozialkunde/Politische Bildung erleichtern bzw. die den Reiz und die Motivation erhöhen, sich mit Vergangenen zu befassen (=Motivatoren).

Der Einfachheit halber werden die Vorteile, so sie aus der Literatur und aus meiner eigenen Befassung mit der Thematik zu isolieren sind, hier aufgezählt, ohne jedoch an dieser Stelle en detail darauf einzugehen. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden dann einzelne, aus meiner Sicht als Schlüsselfaktoren von schulischer Oral History anzusehende Aspekte, aufgegriffen und epistemologisch betrachtet.

3.2.1 Didaktisches Potenzial

- Narrativität als Kernkompetenz jedes Geschichtsunterrichts (vgl. auch Pandel, 2013; Barricelli, 2005; Baricelli 2013)

Durch aktives Zuhören und Hinterfragen ergibt sich eine Auseinandersetzung mit dem Erzählten und auch mit der Dynamik des Erzählens selbst (vgl. Henke-Bockschatz, 2014). Die Narrativität ist zweifelsfrei nicht nur der didaktischen, sondern auch der sozialen Seite des Potenzials von Oral History zuzuordnen. (Ausführlichere Angaben zu Narrativität und Oral History siehe auch unter Kapitel „Historische Kernkompetenz Narrativität“, S.57)

- Handlungskompetenz

Oral History als didaktisch-pädagogisches Methodenset vermag die Ansprüche der modernen Geschichtsdidaktik auf mehreren Ebenen zu erfüllen. Als ein Beleg dafür dient hier eine Passage aus dem österreichischen Lehrplan für die AHS-Oberstufe:

Handlungskompetenz meint in diesem Sinne vor allem die politikrelevante Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler. Diese Kompetenz sollen sie in einem Unterricht erwerben, der praktisches, forschendes, problemlösendes, soziales, kommunikatives, projektartiges, produktorientiertes Lernen umfasst. (Lehrplan für den Pflichtgegenstand Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, AHS Oberstufe, 2004, 14.7.2014)

Ganz augenfällig beinhaltet ein Oral-History-Projekt sämtliche der hier angeführten Lernformen, die letztendlich zum Erwerb von Handlungskompetenz im Sinn von eigenständiger, selbstverantwortlicher Handlungsfähigkeit führen.

- Methodenkompetenz/Quellenkritik

Die kritische Reflexionsfähigkeit stellt eines der übergeordneten Ziele des Geschichtsunterrichts dar (Dmytrasz, Ecker, Ecker, Öhl, 2012). Das Zeitzeugeninterview als Kernstück von „Oral History im Unterricht“ muss als selbst aktivierte Quelle in seinen Mechanismen und Inhalten kritisch hinterfragt und auf seinen Erkenntnisgehalt überprüft werden. Oral History trägt dieserart zum Erwerb von Methodenkompetenz bei, welche die Dekonstruktion der Quelle und letztendlich vor allem auch die (Re-)Konstruktion der einzelnen Analysebausteine zu einem Ergebnis umfasst. Der Vorgang des Zusammensetzens der einzelnen Bausteine, die sich durch die gezielte Analyse von Zeitzeugeninterviews ergeben, zeigt deckt sich etwa mit der Definition von „Re-Konstruktion“, wie sie die deutsche Forschungsgemeinschaft FUER bietet:

„Die Re-Konstruktion ist ein synthetischer Akt, in dem, aufgrund einer historischen Frage, unter Nutzung historischer Methoden, Geschichten konstruiert werden. Dazu erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit Quellen. In Akten der Interpretation werden „Vergangenheitspartikel“ erschlossen. (FUER, 2003/2015)

- Handlungs- und Produktionsorientierung

Die aktive Erarbeitung von Inhalten steht bei einem Oral-History-Projekt Vordergrund, schließlich bewegen sich die Schülerinnen und Schüler auf (vor)wissenschaftlichen Bahnen. Darüber hinaus wird im Rahmen des Geschichtsunterrichts, ein wenig provokant formuliert, auch endlich etwas erarbeitet, das nicht schon längst feststeht (Anm. der Verfasserin, in Anlehnung an Pandel, 2013, S.101). Am Ende eines Oral-History-Projekts sollte, wie in der wissenschaftlichen Vorlage, nämlich ein Produkt in Form einer Ergebnispräsentation stehen. Dennoch sei darauf hingewiesen, dass auch Instruktionen der Lehrperson Bestandteil eines Oral-History-Projekts sein werden müssen, da die reine selbstständige Erarbeitung sämtlicher Teilelemente den unterrichtspraktikablen Rahmen sprengen würde (zum Potenzial von Oral History für das eigenständige Arbeiten vgl. auch Henke-Bockschatz, 2014).

3.2.2 Soziale Kompetenzen und soziales Wissen

- Soziale Kompetenz

Demokratische Handlungskompetenz erfordert dem AHS-Oberstufenlehrplan zufolge (2004) neben Sach- und Methodenkompetenz auch Soziale Kompetenz, wie etwa „sensibles Gruppenverhalten, Argumentieren eigener Positionen, Verantwortungsbewusstsein oder Reflexionsfähigkeit“. Durch verschiedene, im Rahmen eine Oral-History-Projekts zu implementierende Sozialformen, allen voran die Kleingruppenarbeit, in deren Rahmen wichtige Schritte wie die Durchführung und Analyse des Interviews stattfinden, wird der Erwerb dieser Kompetenz gefördert. Darüber hinaus werden das persönliche Interview, aber auch die Vorarbeiten hierfür, wie die selbstständige Anbahnung des Zeitzeugengesprächs, zur Erweiterung der sozialen Fähigkeiten beitragen.

- Sozialkundliche Beschäftigung mit Erinnerung/Gedächtnis

Die Auseinandersetzung mit Gedächtnis und Erinnerung darf wohl dem Erkenntnisgewinn in Sozialkunde ebenso zugeordnet werden wie der Methodenkompetenz, mit der Quelle Zeitzeugenerzählung kritisch verfahren zu können. (Näheres zu Gedächtnis/Erinnerung siehe Kap. „Erinnerung, ein volatiler Faktor, S.49)

- Unmittelbarkeit/Authentizität/persönliche Begegnung

Der „unmittelbare Zugang zur Geschichte“ in Person von Zeitzeugen stellt laut Literatur einen wichtigen Motivationsfaktor für Schülerinnen und Schüler dar (vgl. etwa Henke-Bockschatz, 2014 oder Siegfried, 1995). Henke-Bockschatz etwas formuliert: „In Gestalt des Zeitzeugen bekommt Geschichte ein Gesicht“ (2014, S.10). Mit solcherart Gleichsetzung von Zeitzeugen und der Geschichte selbst sollte jedoch vorsichtig umgegangen werden, da die Erzählungen der Zeitzeugen eindeutig nicht „d i e Geschichte“ sind, was jedoch oft suggeriert wird. Ebenso verhält es sich mit der „Authentizität“ im Sinn von „Echtheit“ – die Menschen sind es wohl, ebenso wie ihre Erinnerungen, aber die erzählten Inhalte nicht unbedingt, jedenfalls im Sinn von richtiger Realitätswiedergabe (vgl. auch Kapitel „Erinnerung, ein volatiler Faktor“, S.49). Im Sinn der Thesen von Platos sollte auch der Begrifflichkeit „persönliche Begegnung“ (vgl. etwa McLellan, 2001; Dehne, 2003)

weniger Bedeutung als im schulischen Kontext üblich zugemessen werden, da, wie erwähnt, durch Ehrfurcht vor den Zeitzeugen die Kritikfähigkeit leidet (von Plato, 2008). Nichtsdestotrotz ist die persönliche Begegnung mit Zeitzeugen ein integrativer und wichtiger Bestandteil des Methodensets von Oral History und der soziale Aspekt auf jeden Fall ein vordergründiger. Der Vorteil der Unmittelbarkeit bezieht sich jedoch auf die persönliche Erzählung des Zeitzeugen, sozusagen „in Echtzeit“, und nicht auf die Geschichte selbst.

- Lebensweltlicher Bezug

Im Unterschied zur Befassung mit Politischer Geschichte werden mit Oral History zumindest teilweise Fragestellungen zur Alltagsgeschichte sowie naturgemäß durch die Person des Zeitzeugen zur „Geschichte von unten“ verbunden sein. Zu beiden thematischen Bereichen der Geschichtsforschung können Schülerinnen und Schüler Bezüge zu ihrer Lebenswelt herstellen. Die unter anderem dadurch entstehende persönliche Bedeutung der Inhalte stellt für die Lernenden wiederum einen Motivationsfaktor dar (Buck, 2012; Näheres siehe Kapitel „Lebensweltbezug“, S.69).

- Wechselseitiger Austausch

Wie bereits im ersten Abschnitt festgestellt kommt es im Rahmen von Oral History zu einem regen bilateralen Austausch auf mehreren sozialen Ebenen (siehe Abb.1, „Beidseitiger Austausch“, S.13). Das wichtigste Moment des Austausches ist wohl das persönliche Interview, von dessen Vielschichtigkeit noch die Rede sein wird (siehe Kapitel „Das narrative Interview, S. 62ff.). Die Interviewerin/der Interviewer tritt in Dialog mit der/dem Interviewten, die/der von Thompson (2000) treffend als „Oral Author“ bezeichnet wird. Eine weitere Ebene des Austausches wird durch die Öffnung der Schule nach außen geschaffen (vgl. auch Henke-Bockschatz, 2014). Es entsteht schließlich ein Dialog zwischen schulfremden und schulinternen Personen, schon durch das Interview selbst und danach möglicherweise auch bei einer Ergebnispräsentation für die Öffentlichkeit. Hinzu kommt die wechselseitige Beziehung zwischen zwei Generationen, die sich durch das Oral-History-Interview zwischen Schülerinnen und Schülern und den Interviewten ergibt.



Abb.4: „Potenzial von schulischer Oral History“; Alexandra Gruber (2015)

3.3 Ein Zeitzeugenvortrag ist kein Oral-History-Projekt

In Österreich dient unter anderem die Website erinnern.at (für Gedächtnis sowie Gegenwart von Nationalsozialismus und Holocaust) als Plattform für die Organisation von Zeitzeugen-Besuchen im Rahmen des Schulunterrichts. Überlebende und Opfer von Nationalsozialismus und Holocaust stehen für Zeitzeugengespräche mit Schülerinnen und Schülern ab der 8. Schulstufe zur Verfügung (erinnern.at, 16.7.2015, Zeitzeugen). Aus der Tatsache, dass das österreichische Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) dieses Zeitzeugenprojekt finanziell und organisatorisch unterstützt, (erinnern.at, 16.7.2015, Zeitzeugen), lässt sich die Bedeutung ablesen, die man gerade der Einbeziehung von Zeitzeugen der Shoah in den Unterricht beimisst. In einem Erlass mit Empfehlungen zur Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust (9. Jänner 2014) bringt das Ministerium eine ausdrückliche Empfehlung bezüglich Zeitzeugeneinsatz zum Ausdruck:

„erinnern.at stellt über das ZeitzeugInnen-Seminar den Kontakt zu ZeitzeugInnen verschiedener Opfergruppen her. An Schulen berichten sie über das Erlebte und tragen damit im Unterricht zur Vertiefung der zeitgeschichtlichen Inhalte bei. Eine gute inhaltliche Vor- und Nachbereitung im Unterricht wird empfohlen.“

Vorträge und die Befragung von einzelnen, via die Datenbank von erinnern.at in die Schule eingeladenen Zeitzeugen sollen „neben der Verwendung von Literatur und schriftlichen ZeitzeugInnen-Berichten sowie archivierten Videodokumentationen über ZeitzeugInnen und Besuch von Ausstellungen und Gedenkstätten zur Vertiefung der zeitgeschichtlichen Inhalte beitragen“ (erinnern.at, Zeitzeugen, 16.7.2015).

Dass hier unter dem Menüpunkt „ZeitzeugInnen“ der Begriff „ZeitzeugInnen-Gespräche“ durch nachgestellte Klammern mit „Oral History“ gleichgesetzt wird, scheint symptomatisch für eine offenbar landläufig vorhandene, begriffliche Unsicherheit im Bezug auf die Arbeit mit Zeitzeugen - nicht nur im österreichischen Schulunterricht. Dies nimmt nicht wunder, schließlich ist nicht einmal die historiographische Methodik rund um die Quelle „Zeitzeuge“ eindeutig

fass- bzw. innerhalb eines allgemeingültigen Regelsystems reproduzierbar (wie im ersten Teil der Arbeit herausgearbeitet). Dass die Begrifflichkeit „Oral History“ Verwirrung stiften kann, erkennt etwa auch Alexander von Plato, der aus diesem Grund dafür plädiert, besser von „Erfahrungsgeschichte“ oder „Erfahrungswissenschaft“ statt von „Oral History“ zu sprechen, um die Dimension der methodischen Vielfalt und nicht nur die darin eingebettete Quelle durch die Begrifflichkeit abzubilden. Er fügt hinzu:

„Der Begriff ‚Oral History‘ hat sich jedoch durchgesetzt und wird deshalb häufig [...] dann genutzt, wenn das Untersuchungsziel allgemein die Erforschung subjektiver Erfahrungen oder deren Verarbeitung ist. In einem solchen Forschungszusammenhang wird sich niemand auf die Nutzung mündlicher Quellen reduzieren lassen.“ (von Plato, 1991, S.74)

3.4 Arrangements mit Zeitzeugen im Unterricht

Was die Einbindung von Zeitzeugenerinnerungen in den Geschichtsunterricht und deren unterschiedliche mediale Ausformungen betrifft, sind auch didaktische Grundlagenwerke teils uneins. So definiert etwa Michael Sauer (2001, S.234) die schulische „Oral History“ „als Methode durch die Befragung von Zeitzeugen etwas über Geschichte zu erfahren“. Wenn dieser Ansatz auch etwas verkürzt im Vergleich zu dem in dieser Arbeit beschriebenen Transfer der historiografischen Oral-History-Methodik anmutet, so hebt er doch eindeutig die aktive Befragung, also das dialogische Element, hervor. Seiner eigenen Definition folgend ordnet Sauer der „Arbeit mit Zeitzeugen“ zwei unterschiedliche Ausprägungen zu:

1) den Besuch von Zeitzeugen in der Schule und 2) das als wesentlich arbeitsintensiver eingestufte, jedoch an Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten reichere „Zeitzeugenprojekt“ (Sauer, 2001, S.235). Den Einsatz von bereits aufgezeichneten Interviews/Berichten sowie den Zeitzeugenvortrag grenzt Sauer damit aus der methodischen Befassung mit Zeitzeugen aus.

„Unter Oral History wird sowohl die Produktion als auch die Bearbeitung mündlicher Quellen im Rahmen der Zeitgeschichteforschung verstanden“, versucht Uwe Kaminsky in Pandels „Handbuch Medien im Geschichtsunterricht“ eine konkretisierte Definition und grenzt damit ebenso wie

Sauer das fremdaufgezeichnete Interview (schriftlich, Audio, Video) aus dem „Oral-History-Begriff“ aus. Eine Erweiterung stellt bei ihm die „Produktion der Quelle“ dar, was bedeutet, dass auch das auf Einladung zustande gekommene, vorbereitete Zeitzeugengespräch außerhalb der Grenzen von schulisch betriebener „Oral History“ liegt (2005, S.451). Gerhard Henke-Bockschatz betrachtet ähnlich wie Kaminsky in seiner Monographie „Oral History im Geschichtsunterricht“ (2014) das didaktisch reduzierte Gesamtpaket auf Basis der historiographischen Methodik, von der eigenständigen Auswahl der zu Interviewenden über den Leitfaden für Interviews, das selbstständig durchgeführte Gespräch bis hin zur kritischen Analyse und die Präsentation von Ergebnissen als Oral History. Dieser projektorientierten Arbeitsweise stellt er bewusst andere Formen der Zeitzeugenerinnerung gegenüber, die von den Schülerinnen und Schülern nicht selbst erfragt wurden. Dabei hebt er das Zeitzeugenvideo hervor, das aufgrund seines Vorkommens in einer Reihe für das Fernsehen produzierter „Geschichts-Dokumentationen“ zu einer regelrechten Konjunktur in der Öffentlichkeit gelangte. Den diesbezüglich meist unreflektierten Blick der Schülerinnen und Schüler in eine analytisch-kritische Betrachtungsweise zu verwandeln betrachtet Henke-Bockschatz als Aufgabe des Geschichtsunterrichts. (2014, S.8).

Da es jedoch schon allein aus Gründen des Zeitmangels nicht möglich sei, immer das gesamte Methodenset der schulischen Oral History durchzuspielen, schlägt er für eine verkürzte Implementierung durchaus auch eine Methodenselektion vor. Wenn aber einzelne Zeitzeugen für ein Gespräch mit der ganzen Lerngruppe eingeladen werden, sollte zumindest auf eine kritisch-analytische Vorbereitung geachtet werden, z.B. genaue Informationen über die Person eingeholt sowie ein Themen- und Fragenkatalog entwickelt werden. Am besten solle man die Führung der Interviews zunächst einer Kleingruppe vor dem Klassenpublikum überlassen, erst im zweiten Teil des Gesprächs auch Fragen des Auditoriums miteinbeziehen (2014, S.72). Als weitere verkürzte Variante eines Oral-History-Projekts schlägt Henke-Bockschatz vor, zwei oder drei Zeitzeugen einzuladen, um dabei verstärkt auf Abweichungen, Ergänzungen, Schwerpunkte der einzelnen Erzählungen zu achten, das heißt, auch dem Phänomen Erinnerung im Zuge der Forschungsarbeit nachzuspüren (2014). So, wie von Henke-Bockschatz dargestellt, könnte man

Einladungen von Zeitzeugen zu Gesprächen mit dem Klassenverband als Einstieg oder auch als Vorstufe eines zu einem späteren Zeitpunkt oder einer höheren Schulstufe angesetzten Oral-History-Projekts betrachten.

Für Brigitte Dehne scheint wiederum die Befragung von einzelnen Zeitzeugen im Klassenverband als einzige Form der schulischen Arbeit mit Zeitzeugen Berechtigung zu haben (2003). Sie lehnt, wie bereits erwähnt (S.28), einen Transfer der historiographisch etablierten Oral-History-Methodik ab, mit der Begründung, in der Schule müsse der Fokus auf der Person Zeitzeuge liegen: „So gilt bei der Zeitzeugenbefragung das vorrangige Interesse der jeweiligen Person mit deren Erlebnissen und Erfahrungen, in der Oral History hingegen richtet sich das Interesse auf den aus der Person gewonnenen Text und den Erhalt spezieller, aber zu verallgemeinernder historischer Erkenntnisse.“ (2003, S.440) Eines der zentralen Elemente der Befassung mit Zeitzeugen, nämlich das Ergebnis der Befragung im Sinn von historischer Erkenntnis, will Dehne den Schülerinnen und Schülern damit vorenthalten, offenbar, um den Eindruck des persönlichen Zusammentreffens mit Zeitzeugen nicht zu schmälern. Sie bezieht sich damit wohl in erster Linie auf die Begegnung mit Opfern des Nationalsozialismus, die sozusagen einen Sonderstatus in der schulischen Befassung mit Zeitzeugen einnehmen, weil hier die Zielsetzung, zumindest bisher, tatsächlich stark auf der „Sichtbarmachung des Subjektcharakters unter den Bedingungen von Ausgrenzung, Verfolgung, Vertreibung und Vernichtung“ besteht (Kaminsky, 2005, S.452).⁴

Zusammenfassend über diesen Abschnitt zum Thema „Unsicherheit bezüglich der schulische Definition von Oral History“ möchte ich mit Blick auf die historiographische „Vorlage“ nochmals auf deren Komplexität hinweisen, die zwar eindeutig im Kern aus der Zeitzeugenerinnerung besteht, aber keineswegs NUR daraus (siehe von Plato, 1991). Vielmehr konstituiert sie sich auch in der Schule aus dem hier bereits zitierten Methodenset, das neben dialogischen und sozialen Elementen auch den nachbereitenden, kritischen Umgang mit der Quelle beinhaltet. Ein schulisches „Oral-History-Projekt“, als solches auch von Kaminsky

⁴ Näheres zur „Begegnung mit dem Subjekt“ siehe auch Kapitel „Das narrative Interview“, S.63

bezeichnet, (2005, S.452 ff.), versteht sich daher als eine über einen längerfristigen Zeitraum erarbeitete, persönlich erfahrene, komplexe, exemplarisch anwendbare Arbeitstechnik, die sich schablonenartig über unterschiedliche thematische Fragestellungen aus dem Bereich der Zeitgeschichte legen lässt. In diesem Punkt unterscheidet sich die in den schulischen Bereich transferierte Oral History, wie sie in dieser Arbeit vorgestellt wird, von anderen Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Zeitzeugen(erzählungen).

Kurz zusammengefasst sind dies in *Abgrenzung zum Oral-History-Projekt*:

- schriftlich aufgezeichnete Zeitzeugenaussagen
- fremdaufgezeichnete Audioaufnahmen
- fremdaufgezeichnete Videoaufnahmen⁵
- Vorträge von eingeladenen Einzelpersonen vor größerem Publikum
- Zeitzeugen-Gespräche mit eingeladenen Einzelpersonen im Klassenverband.

Für Lehrpersonen im Geschichtsunterricht wäre zweifelsohne ein Bewusstsein dieser differenzierten Möglichkeiten der Implementierung von Zeitzeugenerinnerungen in den Unterricht von Vorteil, denn es wird definitiv einen Unterschied im Hinblick auf Planung und Zielorientierung geben, ob Zeitzeugenvideos als unterstützende Quellen in den Unterricht integriert und natürlich entsprechend kritisch bearbeitet werden, oder ob im Rahmen eines längerfristigen Oral-History-Projekts auf einen komplexeren Kompetenzerwerb

⁵ An dieser Stelle sei auf den regelrechten „Archivierungs-Boom“ hingewiesen, der sich der Bewahrung des zeithistorischen „Vermächtnisses“ von Zeitzeugen mittels Videoaufnahmen widmet. Allen voran zählt die „USC Shoah Foundation“, Los Angeles, mit einem aktuellen Bestand von 52.000 Zeitzeugen-Videos, größtenteils aus Erinnerungen von Holocaust-Überlebenden und -zeugen, zu den größten internationalen Video-Archiven überhaupt (<https://sfi.usc.edu>). Dieses Archiv nutzen auch eigens für den Schulunterricht zusammengestellte „Zeitzeugen-Sammlungen“ wie die DVD „Das Vermächtnis“ (<http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/zeitzeuginnen/das-vermaechtnis/die-zeitzeuginnen>) oder „Zeugen der Shoah“ der FU Berlin (www.zeugendershoah.de/projekt/index.html). Ebenfalls Opfer- und Zeugenberichten der Shoah widmet sich das Video-Archiv der Gedenkstätte Yad Vashem mit 12.000 digitalisierten Videos und 24.000 weiteren Zeitzeugenaufnahmen (http://www.yadvashem.org/yv/en/about/visual_center/usc.asp). Für den deutschsprachigen Raum sei das österreichische Projekt „MenschenLeben. Lebensgeschichtliche Erzählungen aus Österreich“ erwähnt, ein Oral-History-Forschungsprojekt, das die Österreichische Mediathek Wien durchführt, mit lebensgeschichtlichen Zeitzeugenerinnerungen von „der Monarchie über die Erste Republik, den Zweiten Weltkrieg und die ‚wilden 50er-Jahre‘ bis zur Gegenwart“ (http://www.mediathek.at/ueber_die_mediathek/wissenschaftliche_projekte/aktuelle_projekte/menschenleben), für Deutschland unter anderem das Archiv „Deutsches Gedächtnis“, in dem zur Zeit rund 500 lebensgeschichtliche Videointerviews archiviert werden, die überwiegend aus Forschungsprojekten des Instituts für Geschichte und Biographie der Fernuniversität Hagen stammen (<https://www.fernuni-hagen.de/geschichteundbiographie/>).

abgezielt wird. Henke-Bockschatz weist darauf hin, dass die Selektion von Art und Umfang von Zeitzeugenerzählungen im Unterricht vor allem von der didaktischen Absicht abhängen (2014, S.72).

An dieser Stelle sei ein entscheidender Vorteil des systematisch durchgeführten Oral-History-Interviews im außerschulischen Bereich gegenüber dem Zeitzeugenauftritt auf Einladung in der Schule aufgezeigt. Dorothee Wierling weist hinsichtlich der Reproduktion von Erinnerung darauf hin, dass Zeitzeugen, die sich auf einen Vortrag vorbereitet haben, bei der Selektion von Inhalten bestimmten „Drehbüchern“ folgen, die sowohl durch biographische Sinngebung als auch durch soziale Zugehörigkeit determiniert sind. Gerade bestimmte Erwartungen, die z.B. durch vorab gewünschte Themen induziert werden, „verstärken die Macht des Drehbuchs“, das jene Inhalte unterstreicht, die bereits gesellschaftlich verankert und öffentlich etabliert sind (2008, S.32). Zudem lässt die persönliche Anwesenheit der Zeitzeugen, die meist Dramatisches erzählen, denn es handelt sich bei den Eingeladenen häufig um Menschen, die ungeheure Repressalien erlitten haben, etwa um Shoah-Opfer oder Opfer des DDR-Regimes (Wierling, 2008), schon allein aus Pietätsgründen keine kritische Befragung während und als Intervention des Erzählens zu.⁶ Demgegenüber intendiert das Oral-History-Interview einen „Kontrollverlust“ des Zeitzeugen, will durch gezieltes Fragen und Intervenieren eine Abweichung vom vorgegebenen Drehbuch hin zu einer subjektiveren Erinnerungsdarstellung kommen. Dabei zielt der Interviewer darauf ab, Erinnerungsteile herauszuarbeiten, die nicht zum Drehbuch passen (Wierling, 2008).

Folgende Grafik verdeutlicht den Nutzen der verschiedenen Ausformungen der Auseinandersetzung mit Zeitzeugenberichten entlang der beiden als motivierende Faktoren im Unterricht isolierten Achsen „persönliche, interaktive

⁶ Wierling schildert dazu eine Begebenheit im Rahmen eines Vortragsprogramms über Oral History im Zusammenhang mit der Repression in der DDR, bei dem unter anderem Studenten anwesend waren: *„Nach drei Vorträgen über den Umgang mit solchen Zeitzeugen, über den Einsatz des Interviewmaterials im Museum und über die Deutung des Stalinismus im Kalten Krieg kam die Zeitzeugin selbst ausführlich zu Wort. [...] Nicht nur hatte die Zeitzeugin selbst nichts von dem aufgenommen, was gesprochen worden war – auch das Publikum wagte nicht, ihre im krassen Gegensatz zum bisher Vorgetragenen stehenden Aussagen und Deutungen in irgendeiner Weise in Frage zu stellen.“* (2008, S.29).

Kommunikation“ und „Unmittelbarkeit der Inhaltsgenerierung/spontanes Erinnern (der Zeitzeugen)“.

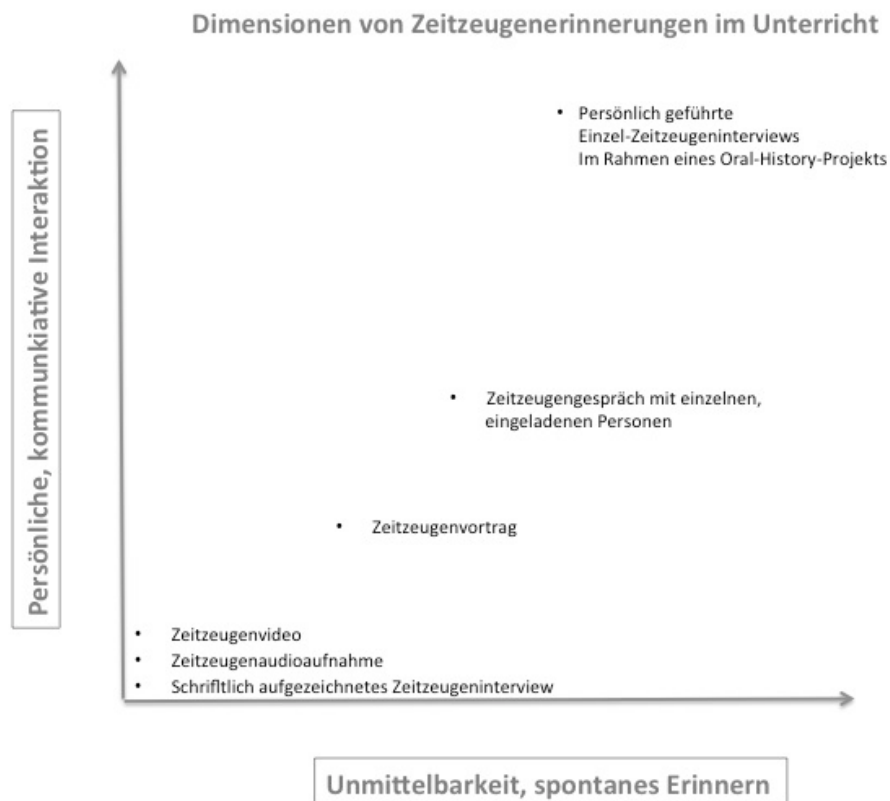


Abb. 5: „Dimensionen von Zeitzeugenerinnerung im Unterricht“; Gruber, Alexandra (2014)

So sehr Unmittelbarkeit und die Authentizität bei Zusammentreffen mit Zeitzeugen eine Motivation für die Schülerinnen und Schüler darstellen, so ergibt sich gerade durch diese besondere „Qualität der Zeitzeugenquelle“ ein Spannungsfeld, denn die Lernenden müssen neben der emotionalen Komponente der persönlichen Begegnung dennoch auch die erforderliche Distanz zu den Gesprächspartnern und ihren Berichten aufbringen (Siegfried, 1995, S. 107-108).

3.5 Forschungsgegenstand schulischer Oral History

Das Bewusstsein ebendieses Spannungsfelds zwischen den Polen Unmittelbarkeit/Authentizität sowie notwendiger kognitiver Distanz zu den Gesprächspartnern/dem inhaltlichen Output lässt Wierling am gängigen Bild des typischen Zeitzeugen des 20. Jahrhunderts rütteln (2008). Den einstigen Gründern

der Disziplin Zeitgeschichte, so sagt sie, sei es nach 1945 um „die durch Krisen und Gewalt geprägte erste Hälfte des 20. Jahrhunderts“ gegangen. Daher stammt auch die noch heute, naheliegend im deutschsprachigen Raum stärker als im angloamerikanischen verankerte, Vorstellung von Zeitzeugen, die Opfer und Täter, Überlebende und Mitlebende von Kriegen und Massenmorden sind. Dieses von Wierling als „dramatische Zeitzeugenschaft“ bezeichnete Phänomen konnte sich in Deutschland lediglich mit der repressiven Diktatur der DDR fortsetzen (2008, S.28). Andere historische Erfahrungen, die sich *nicht* auf derart dramatische Ereignisse wie Shoah, Zwangsarbeit, Kriegsgefangenschaft oder Ähnliches beziehen, würden für eine Zeitzeugenschaft „in der Regel zu trivial“ erscheinen, schreibt Wierling (2008, S.29).

Korrespondierend mit dieser Deutung erhärtet sich aus meiner Sicht der Verdacht, Zeitzeugen(erzählungen) der Shoah stünden im österreichischen Geschichtsunterricht häufig als pars pro toto für Oral History. Diese subjektive Beobachtung kann sich zwar nicht auf repräsentative empirische Befunde über die Projektgestaltung mit Zeitzeugen an Österreichs Schulen stützen⁷, die Indizien sprechen diesbezüglich jedoch eine klare Sprache, wie eben jener oben bereits erwähnte, allein auf den Holocaust zugeschnittene Erlass des österreichischen Bildungsministeriums zur Einbindung von Zeitzeugen, das „Zeitzeugen-Angebot“ von erinnern.at oder auch nur das Google-Suchergebnis mit den Begriffen „Zeitzeuge Österreich Schule“, das sich größtenteils auf das Zusammentreffen mit Zeitzeugen der Zeit des Zweiten Weltkriegs und den Jahren danach bezieht.

Mit fortschreitender zeitlicher Entfernung von den 40er-Jahren des 20. Jahrhunderts sind wir jedoch allmählich mit dem „Aussterben der Zeitzeugen“ konfrontiert, eine Begrifflichkeit, die Wierling häufig im Kontext öffentlicher Medialität wiederfindet. Sie liest daraus die Befürchtung ab, die Beglaubiger der großen Katastrophen des 20. Jahrhunderts würden uns abhandeln

⁷ Elisabeth Wutzlhofer legt in ihrer Diplomarbeit „Oral History im Geschichtsunterricht“ (2004) eine, nicht-repräsentative Umfrage unter 40 Betreuungslehrerinnen und -lehrern in Wien und Niederösterreich vor, deren Ergebnis meinen Eindruck bestätigt: Lehrpersonen, die bereits mit Zeitzeugen im Unterricht gearbeitet hatten, behandelten zu 86 Prozent das Thema „2. Weltkrieg – 3. Reich“, gefolgt von „Familiengeschichte“ mit 45 Prozent und „regionalgeschichtlichen Themen“ mit 23 Prozent. Der „Vortrag im Unterricht“ war übrigens mit 83 Prozent die dominierende Einsatzform.

kommen. Es sei die Vorstellung gegenwärtig, nachfolgende Generationen hätten nicht mehr die Möglichkeit, unmittelbaren Zeugen der besonders dramatischen Ereignisse, besonders der 1. Hälfte des 20. Jahrhunderts, unmittelbar zu begegnen und wir könnten nicht mehr diesen tiefen Eindruck erhalten, den einzig die persönliche Begegnung schafft (2008). In der gängigen Vorstellung verkörpert der Zeitzeuge des 20. Jahrhunderts unmittelbar das „historische Drama“, „es geht in der Tat weniger um das, was er sagt, sondern, wie er es erzählt und insbesondere, dass seiner Person noch der Hauch der Zeit anhaftet, aus der er kommt“ (Wierling, 2008 S.30).

Da jedoch Zeitgeschichte ursprünglich als „Geschichte der Mitlebenden“ (Wierling 2008 nach Rothfels,1953) definiert ist, liegt es nahe, nun auch den Fokus der Zeitzeugenschaft auf die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts zu verschieben, sich verstärkt der Oral History als Forschungsfeld zu widmen und abzurücken von einem Bild des Zeitzeugen, der von einer respektgebietender Aura umgeben ist. Für Oral History im lokalen Umfeld bietet sich thematisch etwa die Erforschung von Alltagsgeschichte oder von Einstellungen zur Politik und politischen Einschnitten an, aber auch an dramatischen Ereignissen fehlt es nicht. Ereignisreiche Jahre wie etwa 1968 oder 1989, Migrationsbewegungen und Gastarbeiterschaft oder der Jugoslawienkrieg und seine Auswirkungen bieten wohl genug „Dramatik“, um sich davon „aus erster Hand“ erzählen zu lassen.

In Deutschland hat der seit 1973 im zweijährigen Turnus durchgeführte „Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten“ eine „Art Schrittmacherfunktion“ im Bezug auf die Inhalte von Oral-History-Projekten im schulischen Kontext (Kaminsky, 2005, S.452). Das Interesse für die „eigene“ Geschichte bei Kindern und Jugendlichen zu wecken, ist eine der Zielsetzungen des Wettbewerbs, das „forschende Lernen“ und der „lebensweltliche Bezug“ stehen im Mittelpunkt der Methodik: „Jugendliche setzen sich mit Geschichte auseinander, die vor der eigenen Haustür stattgefunden hat – und die oft bis in die Gegenwart nachwirkt“ (<http://www.koerberstiftung.de/bildung/geschichtswettbewerb.html>, 20.7.2015). Im Zusammenhang mit der sozialhistorischen Ausrichtung des Wettbewerbs wurden bereits in den 1980er-Jahren erstmals Zeitzeugenerinnerungen als ein zentraler Zugang

eingeführt. Dies entspreche der Perspektive einer „Geschichte von unten“, die „handelnden Personen nicht länger als Objekte historischer Untersuchung zu betrachten, sondern als Subjekte selbst zum Sprechen zu bringen“, erklärt Siegfried die bedeutende Rolle von Oral History im Rahmen des größten bundesdeutschen Geschichtswettbewerbs (1995, S.112). Anhand von themenbezogenen Ausschreibungen wie „Alltag im Nationalsozialismus“, „Umwelt hat Geschichte“, „Helden: verehrt – verkannt – vergessen“, „Anders sein. Außenseiter in der Geschichte“ oder „Vertraute Fremde. Nachbarn in der Geschichte“ sollten die jungen Menschen bei vergangenen Wettbewerben selbstständig in ihrem lokalen Umfeld forschen. Umfragen zufolge ist für die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler dabei vor allem der unmittelbare Zugang zur Geschichte eine Schlüsselerfahrung (Siegfried, 1995).

Auch in Österreich wird seit 2012 jährlich der „Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten“, (<http://www.theodorkoernerfonds.at/geschichtswettbewerb>; 20.7.2015) ausgeschrieben. Zur Aufgabenstellung 2015 „Arbeit, Armut und Sozialstaat: 1945/1955/2015/2055“ wurde in einem Erlass des Bundesministeriums für Bildung und Frauen folgende Zielformulierung für die Teilnehmer formuliert: „Ziel der Arbeiten sollte es sein, anhand von Interviews im Bekannten-, Freundes- und Familienkreis und mit ExpertInnen sowie durch Quellen-, Literatur- und Internetrecherche die Entwicklung von Arbeits- und Sozialpolitik im 20. Jahrhundert bis heute zu erforschen und zu dokumentieren, die wichtigsten Gründe für diese Entwicklungen eigenständig zu interpretieren und kreativ durch eine Zukunftsvision zu ergänzen“ (Erlass „Geschichtswettbewerb“, 25.9.2014/20.7.2015). Auf das Interview als Recherche-Methode wird offenbar hohes Augenmerk gelegt, wenn auch nicht explizit von Oral History die Rede ist. Für den Einsatz korrekter Methodik, so die Ausschreibung, hätten die Lehrkräfte Sorge zu tragen. Die Ausschreibung selbst bietet keinen Leitfaden für die richtige, wissenschaftlich basierte Vorgehensweise bei der Durchführung der vorgeschlagenen Interviews (Geschichtswettbewerb Aufgabenstellung, 2014).

Bezüglich der themenorientierten Forschungsinhalte und -ziele von Oral-History-Projekten im Klassenzimmer bieten sich für Uwe Kaminsky vier Gegenstandskategorien an (2005): Zunächst nennt er die bloße „Erweiterung des

Fragehorizontes“, die aus der in dieser Arbeit herausgearbeiteten Sicht jedoch nur eine Teilaufgabe innerhalb eines Oral-History-Projekts sein kann.

Der zweite inhaltliche Bereich betrifft die „Rekonstruktion der Lebens- und Arbeitswelt“. Untersuchungsgegenstände sind dabei Arbeitsabläufe bzw. die Organisation des Alltags verschiedener Gruppen, z.B. von Hausfrauen, Fabrikarbeiterinnen und -arbeitern oder des bäuerlichen Alltags. Ebenso kann die Freizeitgestaltung etwa von Jugendlichen zu einer bestimmten Zeit erfragt und in der Folge rekonstruiert werden. Dem Einfluss der heutigen Arbeits- und Freizeitsituation auf die wiedergegebene Erinnerung sei dabei besonderes Augenmerk seitens der forschenden Schülerinnen und Schüler zu schenken, denn vor dem Hintergrund sozialer und wirtschaftlicher Veränderungen kommt es zu einer Beeinflussung der Bewertung früherer Alltagssituationen (Kaminsky, 2005). Ein wichtiges Forschungsziel besteht also in der Erhebung von beeinflussenden Faktoren auf die Erinnerung. Durch eine derart erkenntnistheoretische Ausrichtung kann die Lehrperson auch ein mögliches Abdriften der alltagsgeschichtlichen Erinnerungen „auf eine Ebene „der Banalitäten und Anekdoten“ verhindern (Henke-Bockschatz, 2014, S.14).

Als dritte Kategorie nennt Kaminsky die „Historische Lebenslaufforschung“ in Form der Untersuchung individueller Lebensläufe aus einer bestimmten Gesellschaft/Personengruppe (z.B. örtlich eingegrenzt, etwa der Schulstandort oder die Heimatgemeinde; die Arbeiternehmerinnen und -nehmer eines bestimmten Unternehmens usw.), um daraus für diese Gruppe gültige Periodisierungen innerhalb eines Zeitabschnitts herauszufinden. Dabei ergeben sich jeweils Abweichungen von allgemeingültigen historisch-politischen Phasen, je nach Betroffenheit durch verschiedene äußere Faktoren wie Arbeitslosigkeit, Entbehrungen durch Krieg und Migration u. Ä.

Die vierte Kategorie repräsentiert, ebenfalls lebensgeschichtlich erfragt, die Herausarbeitung von „Erfahrungsmustern“ einer definierten Gruppe, die das gesellschaftliche Bewusstsein zu bestimmten äußeren, als historisch betrachteten Zäsuren widerspiegeln, aber auch zu biografischen Ereignissen innerhalb einer Gruppe, die aus historiographischer Sicht heute kaum als bedeutend erachtet werden. Selbstredend ist gerade bei den beiden Lebenslauf-Kategorien (3 und 4) der Aspekt der sich verändernden und veränderten Erinnerung zumindest als Teilaspekt in die Analyse miteinzubeziehen (Kaminsky, 2005, S.457).



Abb.6: „Gegenstand von Oral History im Schulunterricht“; Alexandra Gruber nach Kaminsky (2005, S.456-457)

Es liegt nun im Aufgabenbereich der Lehrperson, möglicherweise auch in Zusammenarbeit mit den Schülern (Wood, 2001), aus diesem Überbau der inhaltlichen Möglichkeiten von Oral History eine konkrete Fragestellung für ein „Oral-History-Projekt“ zu entwickeln, wobei sich die von Kaminsky definierten Kategorien überschneiden werden. Schon allein, um Zeitzeugen in der Nähe habhaft zu werden, empfiehlt sich unbedingt ein lokaler Bezug, ausgerichtet auf einen Ort oder einen Stadtteil. Die lokale Komponente sollte in Bezug zu einem überregionalen/internationalen, historischen Thema gesetzt werden (Henke-Bockschatz, 2014; Wood, 2001). Für diese grundlegende Forschungsfragestellung können Lehrpersonen zahlreiche Anleihen nehmen, etwa bei bereits bestehenden Projekten aus dem schulischen Bereich oder bei der didaktischen Fachliteratur, die ausgearbeitete Planungsmodelle für Oral History bereithält.⁸

⁸ Näheres zur didaktischen Fachliteratur siehe „Herausforderungen an die Projektplanung“, S.71, und „Leitfäden Oral History im Schulunterricht (kleine Auswahl)“, S.93

3.6 Erinnerung, ein volatiler Faktor

„Jedermann erfindet früher oder später eine Geschichte, die er für sein Leben hält“
(Max Frisch, Mein Name sei Gantenbein)

„The most naive policeman knows that a witness should not always be taken at his word [...]“ (Ritchie, 2003, nach Marc Bloch, S.26) Skepsis bezüglich der Zuverlässigkeit von Zeugen ist, sollte man meinen, zumindest bei Rezipienten von Kriminalgeschichten, als Allgemeingut vorauszusetzen (Henke-Bockschatz, 2014, S.17). Dem zum Trotz wird dennoch landläufig zu wenig Skepsis aufgebracht, wenn es um eine andere Spezies als die des Tatzeugen eines Verbrechens geht, nämlich um Zeitzeugen. Diese würden heute gern als „Propheten der Wahrheit“, insbesondere im Rahmen von so genannten „historischen TV-Dokumentationen“, instrumentalisiert, weist Sauer (2003, S.235) kritisch auf die unreflektierte massenmediale Darstellung hin. Ähnlich unreflektiert wie der beliebte Regiegriff zum glaubwürdigen Zeitzeugen scheint unter anderem als Folge dieser Praxis auch die öffentliche Rezeption.

„Der Zeitzeuge ist in den Medien erwünscht als passives Geschöpf, dem etwas widerfuhr [...] Der Zeitzeuge beglaubigt nicht – wie der Tat- oder Augenzeuge – Geschehnisse, die außerhalb von ihm stattgefunden haben. Er [...] autorisiert eine bestimmte Sicht gleichsam von innen [...] und nicht von außen als deutender Beobachter“ (Hecke-Bockschatz nach Sabrow 2008, 2014, S.18).

In diesem Zusammenhang ist auch die im aktuellen Lehrplan für die AHS-Unterstufe und Hauptschule verankerte, kritische Auseinandersetzung mit der aktuellen Geschichtskultur zu betrachten (Kühberger, Windischbauer, 2012), an deren Bildung unter anderem genannte TV-Dokumentationen beteiligt sind, die gerne mit auf den Erzählstrang der jeweiligen Filmemacher „zurechtgeschnittenen Zeitzeugenerzählungen“⁹ operieren.

⁹ Dazu vgl. auch Wierling (2008, S.31): *„Seit den neunziger Jahren hat sich das Fernsehen der Zeitzeugen angenommen und dabei die Gruppe erheblich ausgeweitet. [...] In letzter Zeit müssen dagegen immer mehr Kinder oder gar Enkel der Zeitzeugen-Promis herhalten [...], die Aura und Authentizität durch ihre Blutsverwandtschaft mit diesen beanspruchen. [...] Hinzu kommen kleine Leute, die vor der Kamera den einfachen Soldaten, die einfache Hausfrau oder das Flüchtlingskind geben. Sie werden in der Regel [...] wie alle anderen Zeitzeugen – vor schwarzem Hintergrund kontextlos und effektiv ausgeleuchtet [...]“*

3.6.1 Erinnerung und Wahrheit: ein Paradoxon

Zunächst muss im Bezug auf Gedächtnis und Erinnern festgestellt werden, dass es ein Paradoxon darstellt, den Begriff Wahrheit auf den Vorgang des menschlichen Erinnerns zu übertragen. Das hieße, an das Erinnern einen Maßstab anzulegen, der nicht möglich ist, wie Henke-Bockschatz feststellt (2014, S.35) oder anders gesagt: Wahrheit und Erinnerung bewegen sich nicht innerhalb desselben hermeneutischen Systems und sind daher auch nicht verknüpfbar. Einen Wahrheitsanspruch an Erinnerung kann es demzufolge nicht geben. Damit entfällt einerseits jenes teils von Populärmedien propagierte Paradigma von der „Wahrheit der Zeitzeugenaussage“, andererseits aber auch die defizitäre Bewertung von Zeitzeugenerinnerungen aufgrund von darin enthaltenen „Unwahrheiten“ wie etwa Abweichungen von Erkenntnissen, die durch andere Quellen ermittelt wurden.¹⁰ „False memory“, so der Sozialpsychologe Harald Welzer, gebe es nicht, vielmehr habe das falsche, also nicht der faktischen Realität entsprechende Erinnern Methode, sei eine der Identitätsbildung sowie der Praktikabilität des Denkens zuträgliche Funktion. „Erinnert wird also so, wie es im jeweiligen Augenblick zu gebrauchen ist“, so Welzer denn evolutionär betrachtet dient das Gedächtnis der Bewältigung der Anforderungen der Gegenwart (2008, S.17 und 20). Ob Erinnern „richtig“ ist, misst sich dementsprechend nicht an wissenschaftlichen oder rechtlich relevanten Kriterien. Viele „Erinnerungskonflikte zwischen Wissenschaftlern und Zeitzeugen“ gehen auf die Negation dieser Tatsache zurück (2008, S.20). Folglich müssen wohl andere Maßstäbe an das Erinnern gelegt werden, die hier erläutert werden sollen.

3.6.2 Das kommunikative Gedächtnis

Ausgehend vom epistemologischen Ansatz von Maurice Halbwachs (1925), der u. a. die Abhängigkeit der kollektiven Erinnerung von verschiedenen sozialen Rahmen beschrieb, erarbeitete Jan Assmann das Konzept zweier kollektiver Gedächtnisformen, die des kommunikativen und die des kulturellen Gedächtnisses (1988, S.176).

¹⁰ vgl. auch Welzer (2008), S.20

Ersteres, das kommunikative Gedächtnis, baut auf den Inhalten der Alltagskommunikation auf. Die unspezifische Kommunikation, aus der dieses kommunikative Gedächtnis entsteht, zeichnet sich durch „Unspezialisiertheit wie Rollenreziprozität“ aus (1988, S.176). Gemeint ist, dass sich dabei die Rolle des Erzählenden und der ZuhörerIn/des Zuhörers willkürlich, dialogisch abwechseln und im Normalfall keiner Person eine bestimmte Rollenzuschreibung zukommt. Diese alltägliche Kommunikation ist zudem gekennzeichnet durch Beliebigkeit und Rahmenlosigkeit. Daraus entwickelt sich das jeweils individuelle Gedächtnis (=kommunikatives Gedächtnis), das sich sowohl „sozial vermittelt“, als auch „gruppenbezogen“ darstellt, weil es sich „aus der Kommunikation mit anderen konstituiert“ (Assmann, 1988, S.176).

Als „Kurzzeitgedächtnis“ der Gesellschaft ist das kommunikative Gedächtnis an lebendige Träger gebunden und verfügt daher über einen eingeschränkten Zeithorizont von etwa 80 bis maximal 100 Jahren (Assmann, 1988; Moller, 2010). Das kommunikative Gedächtnis kennt also im Gegensatz zum kulturellen Gedächtnis keine „Fixierung der Inhalte“ (Welzer, 2011, S.14).¹¹ Während das kulturelle Gedächtnis als festgelegt, geformt, verbindlich, institutionalisiert, konkret und rekonstruierbar beschrieben wird, ist das kommunikative Gedächtnis „geschmeidig“, wie es Welzer ausdrückt (2008, S.17) bzw. ein flüchtiges oder volatiles Konstrukt und Produkt der jeweiligen Gegenwart eines Individuums.

Das kommunikative Gedächtnis ist der sozialwissenschaftlichen Theorie zufolge stets Produkt sozialer Interaktion. Exemplarisch für soziale Bezugsrahmen nach Halbwachs (1925) stehen Gruppen wie Familie, Schulklasse, Religionsgemeinschaft, Nachbarschaft u.a. Durch attributive Zuschreibungen für diese sozialen Bezugssysteme sowie deren (angenommene) Handlungserwartungen an den Einzelnen wird das individuelle Gedächtnis konstruiert (Moller, 2010, S.3-5). Als Beispiel dafür nennt Moller etwa

¹¹ Nach Assmann definiert Welzer (2011, S.14) wie folgt: „Während das ‚kommunikative Gedächtnis‘ durch Alltagsnähe gekennzeichnet ist, zeichnet sich das kulturelle Gedächtnis durch Alltagsferne aus. Es stützt sich auf Fixpunkte, die gerade nicht mit der Gegenwart mitwandern, sondern als schicksalhaft bedeutsam markiert werden und durch ‚kulturelle Formung‘ (Texte, Riten, Denkmäler) und institutionalisierte Kommunikation (Rezitation, Begehung, Betrachtung) wachgehalten werden.“

übergeordnete Attributzuschreibungen für die eigene Familie ¹², wie etwa gastfreundlich oder als hilfsbereit. Dem Glaubenssatz über die Beschaffenheit der sozialen Gruppe Familie entsprechend werden auch die Erinnerungen daran geformt.¹³ Das durch soziale Bezugssysteme determinierte Gedächtnis, aus dem sich die Erinnerung speist, bildet laut Assmann den Gegenstand von Oral History (Assmann, 1988, S. 177).

3.6.3 Die vielfältigen Quellen der Erinnerung

Das Referenzsystem von Assmanns mittlerweile klassischen Definition des „kommunikativen Gedächtnisses“ ist im Sinne der Begrifflichkeit die kommunikative Gruppen- bzw. Gesellschaftssituation. Welzer weist darauf hin, dass dabei die Referenzebene des Individuums selbst ausgeklammert ist und nutzt zwecks Erweiterung um diese individuelle Dimension den Begriff des autobiographischen oder episodischen Gedächtnisses, das in den letzten Jahrzehnten vor allem von der Entwicklungspsychologie erforscht worden ist (2011). Darunter ist die „Gesamtheit der expliziten, intentionalen Akte des Erinnerns zu verstehen, bei denen man sich auch bewusst ist, dass man sich erinnert.“ (Welzer, 2011, S.24)

Zunächst sei dazu die neurowissenschaftliche Gedächtnisforschung zitiert, deren Befunde dem menschlichen Gehirn zwar eine durchaus hohe qualitative Gedächtnisleistung, jedoch beträchtliche Schwächen bei der Präzision des Abgespeicherten attestieren (Welzer nach Schacter, 2011, S.21). Für den Feinschliff, das zusammenhängende Erinnerungskonstrukt, werden stets Versatzstücke montiert, nämlich aus allerlei Gedächtnisquellen und auch aus zweiter Hand (Welzer nach Piaget, 2011, S.20).

¹² Der Sozialpsychologe Harald Welzer und sein Forschungsteam gehen in der Studie „Opa war kein Nazi“ (2015) speziell auf den sozialen Bezugsrahmen Familie im Hinblick auf Gedächtniskonstruktion ein. Die Weitergabe von Ereignissen innerhalb der Familie bezeichnet er als „gemeinsame Praxis, die die Familie als Gruppe definiert, die eine spezifische Geschichte hat“ (Welzer, 2015, S.19-20)

¹³ Bezüglich der Erinnerung an die NS-Zeit wird bei internalisierten Familienzuschreibungen wie „hilfsbereit“ oder „mitmenschlich“ etwas die Beteiligung an Verbrechen oder Diffamierungen von vornherein aus dem Gedächtnis verbannt (Moller, 2010, S.6)

„Gedächtnis repräsentiert mithin nicht nur die Spuren von faktischen Geschehnissen, sondern vor allem, was in der kommunikativen Existenz von Personen eine Rolle gespielt hat. Anders gesagt: Man kann sich nicht nur an Dinge erinnern, die einem tatsächlich widerfahren sind, sondern auch an solche, über die man nur gesprochen hat, die man geträumt oder sich lediglich vorgestellt hat. Das autobiographische Gedächtnis ist also eine biopsychosoziale Einheit, die je nach Maßgabe gegenwärtiger Erfordernisse auf Erinnerungsbestände potentiell jeder Art zugreift.“ (Welzer, 2008, S.17)

„Jeder Mensch“, so Sabine Moller, „ist ein potenzieller Zeitzeuge“ (2010, S.2), denn jede/r Einzelne hat auf komplexer Sinnesebene Geschehenes erlebt, was als „Primärerfahrung“ bezeichnet wird. Die Selektion der Eindrücke, die bekanntlich bereits bei der Wahrnehmung stattfindet, setzt sich folglich auch bei der Speicherung ins Langzeitgedächtnis fort. Welche Auswahl ein Individuum dabei trifft, hängt vom Hintergrund seiner bisherigen sozialen Erfahrungen ab (Moller nach Schmidt, 2010, S.2; Welzer, 2011). Nur ein Teil der Erinnerung ist überdies aus der Vergangenheit Behaltenes, ein anderer setzt sich aus den sozial bedingten Glaubenssätzen der Gegenwart zusammen oder vielmehr noch aus den seit jener Erfahrung „aufgestapelten“ Glaubenssätzen (Moller, 2010, S.2; Wierling, 2008).

Es sei kein internes System des Organismus, aus dem sich Erinnerung zusammensetzt, so Welzer, vielmehr stütze sich das Gedächtnis stark auf externe Quellen und Daten (2008).¹⁴ Die Erinnerung aus zweiter Hand beruht auf dem Phänomen, dass sich der/die Erinnernde bestimmter Zusammenhänge genau bewusst ist, sich jedoch in der Quelle täuscht. Auf diese Weise können Inhalte von Filmen und Büchern, Fernsehberichterstattung usw. als Quelle angenommen und – fälschlich – als Primärerfahrung erinnert werden.¹⁵ Bezüglich dieser unbewussten Aneignung von externen Quellen sei, so Welzer, die visuelle

¹⁴Welzer schildert eine Begebenheit bei einem wissenschaftlichen Vortrag über den Luftangriff auf Dresden im Februar 1945. Die anwesenden Zeitzeugen im Publikum beklagten sich über das Fehlen einer aus ihrer Sicht persönlich erinnerten Tatsache: Tiefflieger hätten in den Straßen Jagd auf Menschen gemacht. Die Zeitzeugen ließen sich durch keine Argumentation davon abbringen, dass diese Erinnerung nicht auf realen Fakten beruht, schließlich hatten sie noch immer die „silbrig-schimmernden Mustangjäger“ vor Augen. (2011 S.40)

¹⁵Als Beispiel für „Quellenamnesie“ berichtet Welzer vom früheren US-Präsidenten Ronald Reagan, der mit Tränen in den Augen erzählte, er wäre in einem beschädigten Bomberflieger gewesen, als der Pilot die Besatzung aufforderte abzuspringen, weil die Maschine getroffen worden sei. Ein verletzter Soldat hätte aber nicht abspringen können, worauf der Pilot gemeint habe: : „Macht nichts, dann bringen wir die Kisten zusammen runter“. Nur Reagan selbst war nicht dabei gewesen, denn diese Episode stammte aus einem Film aus dem Jahr 1944 (2011, S.43)

Perzeption am stärksten von „Fehleinordnungen“ betroffen, was auf den Umstand zurückzuführen ist, dass sich die neuronalen Verarbeitungssysteme für visuelle Wahrnehmung und imaginäre Vorstellungen überlappen. Dementsprechend können etwa Traumbilder als real erinnert werden, man hat sie ja schließlich „genau vor Augen“ (2008, S.18). Ein ähnlicher Effekt ergibt sich, wenn sich massenmedial repräsentiertes Bildinventar über eigene, lebensgeschichtliche Erinnerung legt (Welzer, 2008), ein Phänomen, das sich etwa auch bei Zeitzeugenerinnerungen aus der NS-Zeit immer wieder zeigt.

„[...] die Leute erinnern sich also nicht an die eigenen Erlebnisse und Erfahrungen einer bestimmten Zeit, sondern an die Darstellungen dieser Zeit, die in verschiedenen Medien gesendet oder geschrieben wurden“, so von Plato (2008, S.80). Er weist aber gerade im Zusammenhang mit der „Medialität von Erinnerung“ auch darauf hin, dass Zeitzeugenerzählungen jedoch durchaus auch neue, haltbare faktische Erkenntnisse für die Historiographie beisteuern (2008) und damit auch dazu beitragen, zur Füllung „weißer Flecken“ auf der geschichtswissenschaftlichen Landkarte beizutragen.

Bei erzählter Erinnerung hat zweifelsohne zudem die Erfüllung der echten oder auch nur angenommenen Erwartungshaltung der Gesprächspartner/Zuhörer einen Anteil an der inhaltlichen Selektion und Ausformung von erzählter Erinnerung. Welzer nennt das Phänomen „Suggestibilität“ (2008, S.18). Von Plato nimmt an, dass etwa Zeitzeugen, die in den Schulunterricht eingeladen werden, vorrangig auf die Wirkung ihrer Erzählungen auf die Schülerinnen und Schüler abzielen und es ihnen zudem darum geht, dass ihr Publikum sich empathisch mit ihrem subjektiven Schicksal beschäftigt. Die Lehrpersonen würden diese emotionale Identifizierung noch unterstützen, in von Platos Augen eine „schlechte Praxis“ (2008, S.82). Der Befund, Erinnerung sei durch externe Erwartungen und Suggestionen beeinflussbar, wird übrigens durch eine Reihe an Studien belegt, in deren Rahmen den Probandinnen und Probanden meist fremde Erinnerungen „untergejubelt“ wurden (z.B. in Form von Fotos oder Ereignisskizzen), die jeweils ein Teil der Befragten bereit war, als eigene Erinnerung anzuerkennen (Welzer, 2011). Ebenso wie Suggestionen wirkt sich auch das Wissen über den Ausgang einer Situation/der Geschichte verzerrend aus (Welzer, 2008). Nachdem bereits

bekannt ist, wer der Sieger eines Wettkampfs sein wird, wird auch dessen Verlauf anders erzählt werden, als er eigentlich während der Situation wahrgenommen wurde. Diese Verzerrung im Hinblick auf den Ausgang spielt auch bei der Erzählung von historischen Begebenheiten eine nicht zu unterschätzende Rolle.

Nicht zuletzt sei auf die gesteuerte, politische Einflussnahme auf Wahrnehmung und Gedächtnis hingewiesen. Die Lesart bzw. Deutung der Geschichte durch den Staat manifestiert sich etwa durch Denkmäler, Gedenktafeln, offizielle Gedenktage und -zeiten, öffentliche Schriften, den Lehrplan des Geschichtsunterrichts u.a. Moller zitiert als Beispiel die historische Programmatik des DDR-Regimes, die sich durch „Helden der Arbeiterklasse sowie die Hervorhebung des antifaschistischen Widerstands“ manifestierte (2010, S.8). In Österreich könnte man die noch in der Gegenwart vorhandene Fortsetzung der nationalsozialistischen und späteren US-amerikanischen Propaganda mit einer stark negativ behafteten Vorstellung „des Russen“ nennen, die sich häufig wie eine „Gedächtnisschablone“ über die Erinnerung zu legen scheint.

3.6.3 Erinnerung kritisieren lernen

Der kritische Umgang mit Quellenmaterial, zunächst durch Dekonstruktion der Zeitzeugeninterviews und später durch Re-Konstruktion der daraus erhaltenen Ergebnisse zählt zu den konstitutiven Bestandteilen des schulischen Einsatzes Oral History. Diese beiden (Teil-)Kompetenzen sind in Österreich im Lehrplan des Fachs Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung für die Unterstufen (2008) verankert. Oral-History-Interviews zählen zu historischen Quellen, anhand derer den Schülerinnen und Schülern verdeutlicht werden soll, dass jede Darstellung der Vergangenheit eine Konstruktion ist (Kühberger; Windischbauer, 2012)

.

Zwecks Erwerbs von Dekonstruktionskompetenz wird im Rahmen von schulischen Oral-History-Projekten eine Auseinandersetzung mit der Erinnerung als Kernelement jeder Befassung mit Zeitzeugen stattfinden müssen. Wierling betont, die/der Oral-History-Interviewende habe auch im Bestfall (siehe Interviewbedingungen) nur Zugang zu einem „winzigen Ausschnitt der subjektiven Erlebnisgeschichte eines Zeitzeugen“ (2008, S.32), vergleichbar mit der Spitze

eines Eisbergs. Gerade im schulischen Rahmen aber wird es schon aufgrund der zeitlichen Begrenztheit nicht möglich sein, sämtliche der „zahllosen Filter“ (Wierling, 2008, S.32), die bei der Archivierung ins Gedächtnis und bei erzählendem Erinnern zum Einsatz kommen, in die analytische Betrachtung von Zeitzeugeninterviews einzubeziehen. Vielmehr wird eine Selektion je nach Fragestellung des Gesamtprojekts stattfinden müssen. So könnte etwa bei der Interviewanalyse besonderes Augenmerk auf die „politische Lenkung“ von Erinnerung gelegt werden oder auf faktische Abweichungen zwischen mehreren Zeitzeugenerzählungen und eine Analyse der möglichen Gründe dafür.

In Hinblick auf die Vielschichtigkeit und die Komplexität dieses Bereichs ist wohl besonders darauf zu achten, die theoretische Präsentation des Konstrukts Erinnerung stark didaktisch reduziert vorzulegen sowie die Erarbeitung eher auf eine praktische Lernebene zu überführen. Als Handlungsperspektive heißt das für die Schule, wo möglich, auf dem methodischen Weg praktischer Übungen und (Selbst)experimente an die Erinnerung heranzugehen. Eine Erarbeitung möglicher Abweichungen von Erinnerung von der Realität ist etwa durch Videoaufzeichnung kurzer, als Rollenspiel vorgeführter Handlungssequenzen möglich. Die Erinnerungsaussagen der Protagonisten können mit den Filmen verglichen werden. Danach werden Muster der Abweichung und in Folge der Determinierung von Gedächtnis/Erinnerung unter Anleitung der Lehrperson erarbeitet.

Zur Erfahrung, wie sehr soziale, individuelle und externe Determinanten eine erinnerte Erzählung bestimmen, ist etwas die Durchführung einer erweiterten Version des Spiels „Stille Post“, wie es auch Welzer für seine empirische Forschung des „Kommunikativen Gedächtnisses“ eingesetzt hat, vorstellbar (2011). Hier wird das Phänomen sichtbar, sich unbewusst Geschichten zu eigen zu machen, indem man sie verkürzt, verdichtet, importiert und rationalisiert“ (Welzer, 2008, S.20).

Aller „Unzulänglichkeiten“ von Erinnerung zum Trotz ist es wichtig, die Zeitzeugenerzählung in die Kategorie „historische Quelle“ einzuordnen und damit darauf hinzuweisen, dass sie genauso verlässlich oder unzuverlässig wie andere Quellensorten ist (Ritchie, 2003, S.20), die genauso der kritischen Betrachtung unterzogen werden müssen.

3.7 Historische Kernkompetenz Narrativität

Folgt man Hans-Jürgen Pandels Ausführungen (2013), so ist Narrativität die Kerndimension der Geschichtswissenschaft, jenes Merkmal oder „Spezifikum“, durch das sich das Fach abzugrenzen vermag und woraus es seine Legitimation zieht. Es geht dabei darum, die Fäden der Einzelereignisse aus der Vergangenheit aus der Perspektive der Zukunft, in welcher sich die Historiographin/der Historiograph befindet, zu einem semantisch sinnvollen Erzählstrang zu verbinden. Mit der deutschen Übersetzung „Erzählung“ ist der Begriff der Narration (engl. narration) nicht in seiner Gänze erfasst, da die Historie als damit untrennbar verbundener Gegenstand fehlt, sowie das Selektieren, Gewichten und In-Bezug-Setzen von Einzelereignissen, das weit über das alltägliche, praktisch überall vorhandene Erzählen hinausgeht (Baricelli, 2012). Es entsteht eine Narration, im Sinn von historischer Geschichte, im Gegensatz zu jenen Geschichten, welche die tägliche menschliche Kommunikation prägen.

Die Narration in der Bedeutung von Sinnbildung im Nachhinein ist nur dem Historiographen möglich, der aus seiner zukünftigen Perspektive einen Überblick über Vergangenes hat. Die Zeitgenossen, wie etwa der Chronist, können ohne Wissen um deren zukünftigen Ausgang die Geschichte nicht narrativ darstellen. Als Beleg für die nur in der Retrospektive mögliche Narrativität meint Pandel, kein Chronist hätte im Jahr 1618 schreiben können: „Jetzt bricht der 30-jährige Krieg aus.“ (2013, S.92) Er betrachtet die Geschichtsschreibung, die nichts anderes als Narration ist, als „die zentrale Aufgabe des Historikers“ (2013, S.93).

Pandels Auffassung von Narration beinhaltet das Verbot, beliebig zu konstruieren und etwas hinzuzuerfinden. Die Historikerin/der Historiker muss sich auf Quellen und damit in kritischer Weise in bestem Gewissen und Wissen auf jene Ereignisse beziehen, die tatsächlich stattgefunden haben. Der Zeitzeuge hingegen ist nicht an einen derartigen Berufsethos gebunden. Er wird, weil er sich auf die höchst unsichere Quelle der eigenen Erinnerung als Referenz bezieht, auch Erzählinhalte erfinden und neu konstruieren, ob bewusst oder unterbewusst. Baricelli fasst die Narration weiter als Pandel und erklärt auch Laien mit der Intention, Historisches

zu erzählen, wie etwa Journalistinnen und Journalisten, Schülerinnen und Schüler und natürlich Zeitzeugen, zu möglichen Trägern von Narration, auch, wenn sie sich nur teils oder nicht an die historiographischen Regeln von Narrativität halten (2012). Im Fall von Zeitzeugen wird man vom Laienstatus, sprich der Nichtkenntnis historiographischer Grundsätze, ausgehen müssen. Bei Schülerinnen und Schülern sollte zumindest ansatzweise der Weg in Richtung historiographischer Narrativität eingeschlagen werden können. Wenn Pandel schreibt, der Historiker wisse im Gegensatz zum Zeitzeugen, wie die Geschichte ausgegangen ist, dann zieht er dabei nicht in Betracht, dass auch der Zeitzeuge nach einem gewissen zeitlichen Abstand den Ausgang kennt oder zumindest zu kennen glaubt, nur ist er als Laie, wie bereits erwähnt, weder dem „Referenzialitätsgebot“ (zur Quelle) noch dem „Fiktionalitätsverbot“ verpflichtet (2013, S.95). Beispielsweise konnte der Zeitzeuge 1939 noch nicht wissen, dass eben der Zweite Weltkrieg begonnen hatte, er wird das Datum aber höchstwahrscheinlich 60 Jahre später mit dem Begriff in Verbindung setzen.

Neben der Retrospektivität führt Pandel weitere wichtige Merkmale der Narration an. Zunächst muss die zeitliche Abfolge der Ereignisse deutlich kommuniziert werden. Ohne diese so genannte Temporalität, die richtige zeitliche Reihenfolge von Ereignissen, ergibt die Narration keinen Sinn (2012). Die Konstruktion einzelner Quellenaussagen zu einer Geschichte verlangt zudem stets eine Selektion (Merkmal: Selektivität). Zuletzt nennt Pandel historische und sozialwissenschaftliche Theorien als Bezugssysteme, durch die sich Ereignisse erst als brauchbar für die Geschichte der Historikerin/des Historikers identifizieren lassen (2012, S.97).

Durch Narration werden historische Ereignisse in eine sinnvolle Façon gebracht. Die innere „story grammar“ der Narration des Historikers ist Baricelli zufolge durch einige typische Merkmale gekennzeichnet (2012, S.259-260):

Er beginnt seine Aufzählung mit der willkürlichen Setzung von „Anfang und Schluss“ einer Geschichte. Dafür gibt es keine Richtlinien, nur bereits vorhandene Narration, die in der Folge wieder verwendet wird, wie etwa Jahrhundertübergänge als „Landmarks“ oder bestimmte Ereignisse (z.B. „Hitlers Machtergreifung 1933). Ursprünge und Anfänge, aber auch Anlässe, Ursachen

und Auslöser (Kausalitäten) können zwecks Sinngebung und Einordnung nur retrospektiv eingesetzt werden. Auch der Zeitzeuge wird bei einer Jahre nach einem Ereignis stattfindenden Erzählung eine Strukturierung durch sinnstiftende Zäsuren und erklärende Mittel vornehmen, denn beides sind erzählimmanente Faktoren. Die markanten lebensgeschichtlichen Stationen können dabei mit der gängigen historiografischen Darstellung übereinstimmen oder auch davon abweichen. Wie die individuellen Zäsuren gesetzt werden, stellt schließlich sogar auch Forschungsgegenstand von Oral History dar.

Die Historikerin/der Historiker benötigt für ihre/seine Narration weiters ein „Referenzsubjekt“, das neben einer Person/Personen auch eine Stadt, eine Nation usw. sein kann und die Erzählperspektive bestimmt (Baricelli, 2012, S.260). Der Zeitzeuge hingegen ist sich selbst Referenzsubjekt und seine „innere“ Erzählperspektive auch bereits festgelegt.

Die Ereignisse werden in eine Ordnung gebracht, aber das allein macht noch keine Erzählung, die durch eine bestimmte Struktur determiniert ist. Baricelli führt die aristotelische Dramatheorie ins Feld, die sich auch auf das Erzählen anwenden lässt: Exposition (Vorstellung des Themas), Komplikation, Höhepunkt (Peripetie), Problemlösung und Auflösung oder Scheitern bilden die typische „Erzählkurve“. Auch diesbezüglich wird der Zeitzeuge ähnlich verfahren, schließlich ist auch für ihn das Erzählen eine kulturelle Kompetenz. Er wird zumindest ein erzählerisches Zentrum (vgl. auch Pandel, 2012) ansteuern oder auch eine Pointe, um eine Dramatik bzw. einen Unterhaltungswert bei den Rezipientinnen und Rezipienten zu erreichen.

Zuletzt nennt Baricelli „Redefiguren“, also rhetorische Mittel wie die Metapher¹⁶ oder die Synekdoche („Heraushebung eines exemplarischen Teils zur Kennzeichnung des Ganzen“)¹⁷ (2012, S.263) als typisches Kennzeichen von Narrativität. Im Zeitzeugengespräch werden allein aufgrund der Mündlichkeit weniger ausformulierte Wendungen vorkommen, manche häufig gebrauchte Tropen aus der historischen Narrationstradition könnten jedoch durchaus bekannt sein, also auch Einzug in das Erzählte finden.

¹⁶ Beispiel für narrative Metaphorik: „Blüte der Macht“, „Aufstieg und Fall“

¹⁷ Beispiel für narrative Synekdoche: viktorianisches Zeitalter, Zeitalter der Türkenkriege

3.7.1 Narrativität im Unterricht

Narrativität hat auch im Rahmen der Geschichtsdidaktik eine Kernfunktion inne. Im Unterricht muss sie laut Baricelli bewusst erfahrbar sein – ein Forderung, für die sich das Methodenset von Oral History in hohem Ausmaß zu eignen scheint. Auf Schülerinnen- und Schülerseite ist Baricelli zufolge eine *narrative Kompetenz* zu erwerben, die mittlerweile als übergeordneter Rahmen für sämtliche anderen Kompetenzen des historischen Lernens anerkannt ist (2013). Henke-Bockschatz spricht mit Blick auf Oral History von einem analytischen Umgang mit der mündlichen Erinnerung, der „Teil der aktiven und passiven narrativen Kompetenz ist, der Fähigkeit, selbst triftige Erzählungen über vergangenes Geschehen zu konstruieren und die Erzählungen der anderen kritisch zu hinterfragen.“ (2014, S.45). Je älter die Schüler sind, desto eher verfügen sie Henke-Bockschatz zufolge auch über die notwendige Reife sowie über die Möglichkeit, auf ihre eigenen Erfahrungen zurückzugreifen, um erfassen zu können, was gelebte Erinnerung ist. In dem Zusammenhang gibt er die Empfehlung ab, Oral History erst in der 11./12. Schulstufe durchzuführen, damit die Schülerinnen und Schüler auch in der Lage sind, deren komplexen Erfahrungswert zumindest teilweise zu erfassen (2014). Diese Einordnung in eine hohe Schulstufe ist auch aus meiner Sicht unbedingt notwendig, um gewisse Kompetenzen, wie eben die Methodenkompetenz als hinlänglich bekannt voraussetzen zu können.

3.7.1.1 Passive Narrativität

Beim Erzählen verbindet der Zeitzeuge die aus seiner Sicht faktischen Elemente zu einer narrativen Sinneinheit, dies liegt in der Natur des Erzählens, wenn auch manche diese Fertigkeit besser und manche schlechter beherrschen. Die Volkskundlerin Katherine Borland schildert ein Interview mit ihrer Großmutter, in dem diese die Vergangenheit für die Enkeltochter, die sie mit wissenschaftlicher Absicht befragt, aufbereitet, strukturiert, gewiss selektiert, schon allein im Bewusstsein, dass ihre Erzählung aufgezeichnet wird. Borland bezeichnet die für die Zuhörerinnen und Zuhörer gestaltete Zeitzeugenerzählung als „Narratives performed for us“ (2006, S.211).

Zur „Passiven Narrativität“ erklärt Henke-Bockschatz die Reflexion von Zeitzeugenerinnerung im Hinblick auf deren Erzählcharakter. Die bewusste und analytische Auseinandersetzung wird dazu beitragen, auch den eigenen Kompetenzerwerb der Narrativität zu fördern.

Zwecks Betrachtung von Zeitzeugen-Interviews sollten auch Hintergrundfragen zur Narration gestellt werden, wie: Wie gut kann sie/er erzählen? Ist alles verständlich? Werden erzählerische Elemente eingesetzt? Wie steht es um die narrative Chronologie (zeitliche Reihenfolge?) Welche Ideologie steckt dahinter? Was sollte mit dem Text verschwiegen werden? Welche Aspekte stehen im Vordergrund, also wurden selektiert? (vgl. auch Pandel, 2013). Anhand einer schriftlichen Nacherzählung anstelle der ohnehin für den Schulunterricht ohnehin sehr aufwändige Transkription könnten die vorhandenen oder auch nicht vorhandenen erzählerischen Aspekte auch produktionsorientiert überprüft und gleichzeitig eine aktive Erzählhandlung vorgenommen werden (vgl. auch Baricelli, 2012).

Im Hinblick auf das Nachfragen während des Interviews sollten die Schülerinnen und Schüler reflektieren, ob sie den Sinn des Erzählten erfassen können, ob die zeitliche Reihenfolge klar ist und die Geschichte nachvollzogen werden kann, denn „A narration describes and explains at once (Baricelli nach Danto, 2013, S.258). Zudem sollte, wohl in Verbindung mit Unterrichtseinheiten zu Erinnerung und Gedächtnis, darauf hingewiesen werden, dass die Quellengattung „Zeitzeugenerzählung“ nicht der des „historiographischen Texts“ entspricht, also keinesfalls mit historischer Erkenntnis zu verwechseln ist.

3.7.1.2 Aktive Narrativität

Für Schülerinnen und Schüler gibt es Anleitungen genug, wie Quellen zu dekonstruieren sind, wie allerdings die Konstruktion, die so genannte Sinnbildung, funktioniert, dafür stehen Pandel zufolge bisher keine genauen Instruktionen zur Verfügung. „Die Quellenorientierung muss dringend durch eine Historiographieorientierung ergänzt werden“ postuliert er daher (2013, S.94). Die Konstruktion der isolierten Erkenntnisse zu einem sinnvollen, verschriftlichten Ergebnis muss am Ende eines Oral-History-Projekts stehen, im Sinne der

Zusammenführung der „drei großen Verständigungsbegriffe einer modernen kulturwissenschaftlich informierten Geschichtsdidaktik: ‚Sinn‘, ‚Erinnerung‘ und ‚Erzählung‘“ (Barricelli, 2012, S.255) wird durch Zusammenführung der Erkenntnisse aus den Zeitzeugen-Interviews UND durch die vergleichende Gegenüberstellung von anderen Quellen damit aktiv auch auf Schülerseite erreicht – für Schüler angesichts der Komplexität der geforderten Fähigkeiten gewiss keine leichte Aufgabe, wie auch Baricelli anmerkt (2012). Die Kenntnis von der Bauart einer Erzählung, wie sie etwa auch im Deutschunterricht erarbeitet wird, sowie „narrative Eloquenz“ (Baricelli, 2012, S.273) sollte durch verschiedene Übungen im Rahmen von „narrativen Settings“¹⁸ schon lange vor der Durchführung eines Oral-History-Projekts stetig erarbeitet werden. Damit auf bereits vorhandener narrativer Kompetenz aufgebaut werden kann, empfiehlt sich, wie oben erwähnt, die Durchführung von Oral History erst in den oberen Schulstufen der Sekundarstufe II (11., 12., in BHS 13. Schulstufe). Kaminsky (2011) bezeichnet ein Oral-History-Projekt ohne Darlegung von Ergebnissen als gescheitert. Bei der Durchführung sämtlicher Einzelelemente des Oral-History-Projekts solle dieses Ergebnis immer als Ziel im Auge behalten werden. Er rät den Lehrpersonen jedoch dazu, die Messlatte an die Interpretation niedrig anzulegen, keinesfalls große Erkenntnisse zu erwarten. „Ergebnisse des forschenden Lernens liegen auf vielen Ebenen jenseits der kognitiven Erkenntnis“, weist Kaminsky auf den Erwerb anderer Teilkompetenzen hin (2011, S.462). Dennoch darf das Ziel nicht die Nacherzählung des einzelnen Interviews sein (dies stellt ein Etappenziel dar), sondern muss eine sinnhafte Interpretation mehrerer Zeitzeugenerzählungen und anderer historiographischer Quellen im Vergleich dazu sein. Um die für die Schüler wahrscheinlich schwer zu fassende Komplexität einzuschränken, empfiehlt es sich, die Anzahl der Interviews pro Klasse gering zu halten und nur wenige, aussagekräftige historiographische Quellen zum Vergleich vorzulegen. Darüber hinaus müssen die Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern bei diesem abschließenden Schritt der Ergebnisniederschrift unterstützend zur Seite stehen. Dazu empfiehlt sich etwa die gemeinsame Erstellung einer Narration im Klassenverband.

¹⁸ Baricelli schlägt hinsichtlich der Herausbildung von narrativer Kompetenz einige Methoden vor, wie etwa die Ordnung von in einzelne Papierstreifen „zerschnittenen“ Erzählungen, das Finden von Bildunterschriften für Fotografien, Erzählen aus verschiedenen Perspektiven, Rollenspiele oder die Betrachtung unterschiedlicher Schulbuchtexte zum selben Thema (2012, S.275-76)

3.8 Das narrative Interview

3.8.1 Die Situativität des Zeitzeugen-Interviews

Basierend auf der Annahme, dass jede Kommunikation situativ ist, muss es folglich auch das Zeitzeugeninterview sein. Diese Feststellung ist trotz ihrer erkenntnistheoretischen Banalität von Wert bezüglich der Annahmen über Oral History und deren Ergebnisse. Ohne hier im Detail auf die theoretischen Grundlagen von Kommunikation einzugehen, sei explizit darauf hingewiesen, dass der Inhalt eines Zeitzeugeninterviews stets aus der jeweiligen sozialen Situation entsteht. Der Sozialpsychologe Welzer führt dazu zwei grundsätzliche Paradigmen der Kommunikation an: 1) Nach Watzlawick: Man kann nicht kommunizieren (auch beim bloßen Zuhören nicht) und 2) Man kommuniziert so, wie man erwartet, dass der andere es erwartet (2000, S.248). Dadurch wird konkretisiert, was Oral-History-Forscher weder durch den Versuch neutralen Frageverhaltens, noch durch Regeln der Fragestellung, noch durch empathisches Zuhören (all dies sei nachstehend beschrieben) erreichen können: als interviewende Person keinen Einfluss auf die gemeinsame Geschichte (von Interviewerin/Interviewer und Interviewter/Interviewtem) zu nehmen.

Aus jedem Zeitzeugeninterview entsteht eine neue Geschichte (vgl. auch Schreiber (2008), denn es handelt sich jeweils um eine „einmalige, nicht replizierbare Situation (Welzer, 2000, S.249). Der kommunikative Austausch zwischen Interviewerin/Interviewer und Interviewter/Interviewtem liegt auch für den Schöpfer des Grundlagenwerks „The Voice of the Past“, Paul Thompson, in der Natur von Oral History, denn er betont: „The essential nature of the method is both, creative and co-operative“ (2000/1978, S.190).

Zwar wird es sich möglicherweise um „Stegreiferzählungen“ (Schütze, 2012/1983) handeln, die ein narratives Interview zu initiieren vermag, allerdings keineswegs um neutral gehaltene, wie ursprünglich in der Oral History intendiert. Keine Kommunikation existiert unabhängig von ihren Adressaten. Bereits die Vorbedingungen, wie Gemeinsamkeiten, ein „common ground“ (ähnliches Wissen, selbe Herkunft usw.), Sympathie zwischen den Gesprächspartnern oder der

Rahmen, sprich das Setting des Interviews (Schreiber, 2008), beeinflussen die Kommunikation. Hinzu kommen Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung und kulturelles Normensystem jedes Gesprächspartners (Andersen, 2006; Ecker, 1997), Faktoren, die in ihrer vorausweisenden Wirkung der Kommunikationssituation ebenfalls bereits von Beginn an inhärent sind.

„Wir können uns als ForscherInnen also nicht auf eine scheinbar objektive Position zurückziehen, wenn wir im sozialen Feld arbeiten, wenn wir mit anderen Menschen sprechen und zu ihnen eine Beziehung herstellen. Wir sind mit unseren Gefühlen, mit den bewussten und unbewussten Teilen unserer Psyche, in den Prozess der Forschung involviert“. (Ecker, 1997)

Feldforscherinnen und Feldforscher sind direkt an der „gemeinsamen“ Geschichte beteiligt, indem sie ihre eigene Lebenswelt mit jener der Erzählenden vergleichen, ebenso verfahren sie mit den eigenen Wertvorstellungen, was in der Folge zu einer Selektion der Wahrnehmung des Erzählten führt. In dem Zusammenhang spricht Ecker von einer „Gegenübertragung“ der Gefühlssituation der Interviewerin/des Interviewers auf die Interviewte/den Interviewten. Es handelt sich bei Übertragung (durch den Oral Author) und Gegenübertragung (durch die Interviewerin/den Interviewer) um eine wechselseitige Identifikation mit der jeweils vermittelten Gedanken- und Gefühlswelt des anderen. Während die/der Interviewte nicht auf diesen Aspekt achten wird, kann die Interviewerin/der Interviewer versuchen, durch eine selbstreflektierte Haltung während des Gesprächs Gegenübertragungsmechanismen gering zu halten (Ecker, 1997). Neutralität gibt es zwar nicht, aber größtmögliche Zurückhaltung, davon geht auch von Plato aus (2000).

Für die Schule bedeutet die Situationsgebundenheit des Interviews, dass Schülerinnen und Schüler genaue Instruktionen in Richtung Gesprächsführung brauchen, etwa für die Fähigkeit, sich in Geduld zu üben (z.B. bezüglich Gesprächspausen), aktiv zuzuhören, zu versuchen, nicht zu werten, nicht zu interpretieren, nicht zu moralisieren und Empathie zu zeigen (Lange, 2006). Gerade die Einfühlung in die meist wesentlich älteren, zuvor nicht vertrauten Zeitzeugen sei für die Schülerinnen und Schüler dieserart meist erstmalig und daher beträchtliche Herausforderung weist Henke-Bockschatz (2014) auf einen

wichtigen sozialen Lernfaktor des Zeitzeugeninterviews hin. In dem Zusammenhang empfiehlt er auch, den Schülern unbedingt Offenheit den Geschichten der Zeitzeugen gegenüber zu kommunizieren, auch wenn etwas erzählt wird, was man selbst ablehnt (2014).

Die Hintergründe für diese „Gesprächsvorgaben“ sollten durchaus thematisiert und erklärt werden, allerdings wäre es zu weit gegriffen, näher auf die Mechanismen der Kommunikation und die Thesen der Sozialpsychologie einzugehen, angesichts der ohnehin schon hohen Komplexität eines Oral-History-Projekts.

3.8.2 Die Methodik des Zeitzeugen-Interviews

Ähnlich, wie es bei schriftlichen Quellen Berührungspunkte mit der Literaturwissenschaft gibt (Hermeneutik), weist die Oral-History-Quelle Nähe zu sozialwissenschaftlichen Disziplinen wie Soziologie, Volkskunde und Anthropologie auf (Obertreis, 2012). Das Verfahren, das als Methodik zur Quellengewinnung dient, das Interview (auch als „Zeitzeugenbefragung“ terminologisiert), entstammt dabei der Historiographie selbst, sondern ist anderen wissenschaftlichen Disziplinen wie der Sozialwissenschaft, aber auch wissenschaftsfremden wie dem Journalismus, der gerichtlichen Befragung usw., entlehnt.

In der wissenschaftlichen Oral History hat sich das so genannte *(halb)offene narrative Interview* bewährt, das typischerweise lebensgeschichtlich angelegt ist und üblicherweise aus drei aufeinanderfolgenden Phasen besteht (Schütze, 2012/1983), wobei sich die Autorinnen und Autoren nicht durchgängig einig sind über die Beschaffenheit der Fragen für Phasen zwei und drei:

- 1) Autobiographische Erzählaufforderung, zur gesamten Lebensgeschichte oder zu einer Phase der Lebensgeschichte (z.B. Berufskarriere, Migration). Auf eine offene Aufforderung, autobiographisch zu erzählen hin, wird die darauffolgende Narration des Oral Author nicht mehr unterbrochen.
- 2) Nachfragen zu den bereits in der ersten Phase berührten inhaltlichen Punkten, wobei von Plato nur Fragen zu und Klärung von zuvor nicht verständlichen Punkten damit meint (2000). Schütze spricht hier hingegen

bereits von weiterführenden Fragen¹⁹ zu den Inhalten, die zuvor aus der Sicht des Interviewers zu kurz berührt wurden, ob nun aus Unwichtigkeit für den Erzähler oder auch, weil der berichtende Gegenstand möglicherweise schmerzhaft oder moralisch und/oder aus Rechtsgründen zu rechtfertigen oder selbst nicht mehr klar erinnert oder in seinen Kausalitäten undurchsichtig oder stigmatisierend ist (Schütze, 1983/2012, S.101).

- 3) Einsatz eines vorher erarbeiteten Fragenkatalogs, wobei situativ Fragen zum vorher Erzählten zum Einsatz kommen (von Plato, 2001).

Während von Plato für die dritte Phase postuliert, Fragen nach Einstellungen und Einschätzungen, nach Daten von Ereignissen möglichst zu vermeiden (2001, S.23), spricht Schütze 20 Jahre zuvor von „Aufforderungen zur abstrahierenden Beschreibung von Zuständen, immer wiederkehrenden Abläufen und systematisierenden Zusammenhängen sowie [...] [zu] theoretischen Warum-Fragen und ihrer argumentativen Beantwortung.“ (2012/1978, S.101) Vor dem theoretischen Hintergrund von Erinnerung/Gedächtnis ist es im Hinblick auf ein möglichst spontanes Erzählen wahrscheinlich ratsamer, auch in Phase drei möglichst wieder Narration anzuregen:

„Anekdoten und Erzählungen zu evozieren, Beschreibungen von Menschen, Fremden, Familienangehörigen, Kollegen, Vorgesetzten, routinierten Tagesabläufen, Konflikten, Beziehungen oder überhaupt konkrete Erzählungen von bestimmten Tagen, als man z.B. zum ersten Mal zur Arbeit ging, die spätere Frau zum ersten Mal traf oder eben verhaftet und verschleppt wurde usw. (2001, S.23)

Die zunächst frei dargestellten autobiographischen Inhalte werden sich Schütze zufolge erfahrungsgemäß auf einer „sozialen Verlaufskurve“ bewegen, wobei sich der Verlauf (des erinnerten Lebens) durch verkettete Ereignisse ergibt, z.B. folgt auf einen Schicksalsschlag ein Schulabbruch, dadurch kann nicht der gewünschte Beruf erlernt werden usw. Dabei sind negative wie positive schicksalshafte Verkettungen von außen als Erklärung von Lebensverläufen zu erkennen: „Verlaufskurven stehen für das Prinzip des Getriebenwerdens durch

¹⁹ Schütze (1983/2012 S.101) gibt genaue Anleitungen zu den ans bereits Erzählte anknüpfenden Fragen: Dabei wird die letzte Stelle des unverständlichen Inhalts, dem die Nachfrage gelten soll, kurz paraphrasiert. Darauf folgt eine offene Frage wie: „Ja und dann habe ich das Weitere nicht richtig mitbekommen. Ob Sie von diesem Punkt an das noch einmal erzählen könnten?“

sozialstrukturelle und äußerlich-schicksalhafte Bedingungen der Existenz (Schütze, 1983/2012, S.105).

Die Fragen sollten so formuliert sein, dass sich die Erzählerinnen und Erzähler frei fühlen und sich in ihrem Erzählrang entfalten können: „Allow them to talk about their feelings as well as their activities“ (Anderson, Dana, 2006, S.130). Ein wichtiger Aspekt wird in diesem Zusammenhang sein, zu versuchen, durch einfühlsame Reaktionen und behutsames Fragen im situativen Kontext auch auf die Gedanken hinter den konventionellen Geschichten zu stoßen (Anderson, Dana, 2006).

Im Rahmen von schulischer Oral History ist die offene Frage: „Erzählen Sie aus ihrem Leben“ zu weit gefasst, nicht nur aus Zeitgründen. Man wird versuchen müssen, eine bestimmte Lebensphase oder ein Lebensthema zu erfragen, freilich offen, wie in der Wissenschaft üblich. Eine spezifisch themengerichtete Fragestellung, etwa nach einem politischen Ereignis, wird oft zu wenig Antworttiefe erreichen bzw. möglicherweise nicht genug „Erzählertrag“ bringen, die lebensgeschichtliche Ausrichtung sollte daher wohl in reduzierter Weise beibehalten werden (Kaminsky, 2011). Zum Thema „Externes Nachfragen“ in der dritten Interviewphase (vgl. Interviewkonzept: von Plato, 2000; Henke-Bockschatz, 2000b, S.32²⁰) sollte gemeinsam ein Fragenfundus ausformuliert werden Aufgrund der Tatsache, dass die hochkomplexe Interviewsituation eine Herausforderung für einen Schülerinnen und Schüler darstellt, empfiehlt es sich, die Zeitzeugeninterviews in Kleingruppen durchzuführen (Kaminsky, 2011): Etwa könnten zwei Schüler die Fragestellung übernehmen, während ein dritter für die technische Aufzeichnung und Notizen während des Gesprächs zuständig ist. In Richtung Erarbeitung des eigentlichen Interviews ist wohl einiges an Vorbereitung im Unterricht nötig, von der Übung des aktiven Zuhörens bis zum Rollenspiel (Rox-Helmer, 2000; Lange, 2000)²¹.

²⁰ Henke-Bockschatz übernimmt in seinem Beitrag „Frage- und Dokumentationstechnik“ (2000b) das Dreiphasenmodell des narrativen Interviews für den Unterricht, mit „Eingangsphase, Nachfragephase und Externer Nachfragephase“, wobei er von Plato folgend für Phase zwei nur Fragen zum Nichtverständnis des zuvor Erzählten vorsieht, in Phase drei werden dann situationsspezifisch Zusatzfragen aus dem vorbereiteten Katalog vorgetragen.

²¹ Dirk Lange liefert dazu mit seinem Beitrag „Methoden der Gesprächsführung. Interaktions- und Kommunikationsübungen“ (2000) ein Instrumentarium, das die Lernziele Aktives Zuhören, Verbalisieren, nichtadäquate Verhaltensweisen sowie die Methodik für den Erwerb der notwendigen Interview-Kompetenzen beinhaltet.

Wo vom Forscher eine hohe soziale Fähigkeit verlangt wird (vgl. auch Ecker 1997), wird es auch für die Schülerinnen und Schüler eine Herausforderung darstellen, eine (fremde) Person dazu anzuregen, in einem lebensgeschichtlichen Interview zu fabulieren. Da Wertvorstellungen und Weltanschauungen aufgrund der Jugend der Schülerinnen und Schüler noch nicht sehr tief verankert sein werden, könnten diese gegenüber echten Feldforscherinnen und -forschern“ jedoch sogar einen Vorteil in der Interviewsituation haben, zumindest, was die Unbefangenheit im Gespräch sowie die Offenheit/Toleranz gegenüber den erzählten Inhalten betrifft.

3.9 Lebensweltbezug

„For whoever listens to a witness becomes a witness“

(Excerpt from a speech given by Elie Wiesel at Yad Vashem, www.yadvashem.org/yv/en/remembrance/multimedia.asp; 21.7.2015)

In seinen Studien über das Familiengedächtnis arbeitete Harald Welzer jene Kriterien heraus, über die Geschichten verfügen müssen, um (innerhalb der Familie) tradierbar zu sein: „[...] sie müssen mit eigenen Erfahrungen der Zuhörer assoziierbar sein und schließlich muss die Erzählsituation selbst Erlebnischarakter, d.h. emotionale Bedeutung für die Zuhörer haben.“ (2002, S.196) Über das Familiengedächtnis hinaus gefolgert würde das bedeuten: Um, auf freiwilliger Basis, eine Narration zu schaffen, braucht es den Bezug zur eigenen Lebenswelt.

Der Lebensweltbezug zählt zu den grundlegenden epistemologischen Problemstellungen der Historiographie, dargestellt durch die Frage nach dem Bezug von Vergangenheit zur Gegenwart (Buck, 2012). Durch die Befassung mit Geschichte werden prinzipiell lebenspraktische Orientierungsbedürfnisse erfüllt (Buck, 2012 nach Rüsen, 1983, S.28). Wie bereits im Kapitel „Historische Kernkompetenz Narrativität“ (S.57) erwähnt, passiert historische Erkenntnis ohnehin immer in der Gegenwart. Dementsprechend lässt sich Narrationskompetenz im Unterricht als die Fähigkeit definieren, Geschichte aus der eigenen Gegenwart/Lebenswelt heraus zu konstruieren. Im Fall des Zeitzeugen-Interviews tritt die eigene Lebenswelt in einen wechselseitigen Austausch mit der erzählten Vergangenheit. Dementsprechend wird der Interviewende durch Übertragung selbst zum Zeugen (siehe obiges Zitat), die Geschichte des Zeitzeugen wird Teil seiner Lebenswelt und seine Lebenswelt Teil der erzählten Geschichte. Schlussfolgernd *i s t* die Lebenswelt der Schüler ein grundlegendes Element eines schulischen Oral-History-Projekts, genauer betrachtet, sogar eines mit nicht zu unterschätzendem inhaltlichem Einfluss („siehe auch Kapitel „Die Situativität des Zeitzeugen-Interviews“, S.62)

Daran schließt sich die Aussage von Thomas M. Buck an, der Gegenwartsbezug von Oral History sei schon allein durch die aktive Erarbeitung von Geschichte gegeben (2012). Darüber hinaus ist bei Oral History der Zusammenhang zwischen Vergangenem und der eigenen Lebenswelt deutlich nachvollziehbar, was Buck zufolge als wichtiger lernpsychologischer und motivationaler Faktor gilt (2012, S.293).

Im Sinn des historischen Grundprinzip der Alterität muss jedoch auch die Offenheit für das Andere, das nicht mit der eigenen Lebenswelt Korrespondierende, seine Berechtigung haben (Buck, 2005, S.297), was aber keinen Widerspruch zum Lebensbezug darstellt. So arbeitet Schultz-Hageleit heraus, der Bezug zur Lebenswelt entstehe durch das, was interessiert. Dies sei nicht unbedingt Vergleichbares, oft sei auch gerade das Fremde/Befremdliche das, was Interesse hervorrufe (2005). Thematisch vermögen die „allgemeinen menschlichen Grunderfahrungen wie Liebe, Hass, Angst, Tod, Arbeit, Krankheit, Religiosität sowie Mentalitäts- und Kulturgeschichte“ (Buck, S.295) wohl viele Schüler mehr als „Geschichte von oben“ zu fesseln, auch unterschiedliche technische Alltagsbedingungen können den persönlichen Bezug zur Vergangenheit erleichtern und als Motivatoren in die didaktische Narration integriert werden (Schultz-Hageleit, 2005). Oral History scheint durch die alltagshistorisch geprägte Zeitzeugenerzählung geradezu *d e r* Träger von eben genannten „lebensnahen“ Themen zu sein. Es sind jedoch nicht nur die Inhalte, über die Lebenswelt-Bezug hergestellt wird, dieser könne auch durch Interaktion zwischen „meiner Gegenwart und Geschichte“ hergestellt werden, so Schultz-Hageleit, womit sich der Kreis zur weiter oben in diesem Kapitel angeführter Handels- und Produktionsorientierung von Oral History schließt.

4 Herausforderungen an die Projektplanung

4.1 Allgemeines zur Planung

Für die Planung von Oral-History-Projekten im Geschichtsunterricht steht Lehrpersonen Unterstützung in Form einer Fülle an praxisorientierter Literatur zur Verfügung. Vorherrschend sind hier Werke, die eine schrittweise Anleitung geben, häufig inklusive methodischer Anregungen zum Erwerb bestimmter Fähigkeiten und Wissens, die, wie in dieser Arbeit herausgearbeitet, für die wissenschaftsbasierte Durchführung von Oral History notwendig sind.

Speziell in den USA haben schulische Oral-History-Initiativen eine lange und intensive Tradition, vielfach inspiriert von dem bereits 1966 gestarteten „Fox Fire Program“, in dessen Rahmen Schüler in Rabun Gap, Georgia, über Jahre hinweg lokale Geschichte via Oral History erforschten (Kuhn, McLellan, 2006). Zu den großen Momenten von schulischer Oral History in der Tradition dieses lokalhistorisch ausgerichteten Programms zählen Kuhn und McLellan jene, in denen Schüler die lokalen Erzählungen und vertrauten Orte und Plätze in Verbindung bringen mit Ereignissen aus der amerikanischen Geschichte, die sie zuvor nur aus Büchern kannten (2006, S.475).

Gemessen an der Fülle an Leitfäden zur Durchführung von schulischer bzw. Laien-Oral-History lässt sich ein Vorsprung des englischsprachigen Raums (zu den USA gesellt sich diesbezüglich Großbritannien und Australien) konstatieren. Neben gedruckten Leitfäden wie etwa dem Band „Oral History Projects in Your Classroom“ (Wood, 2001), herausgegeben von der US-amerikanischen Oral History Association (OHA), oder dem „Oral History Handbook“ der OHA of Australia (Robertson, ⁵2006) finden sich unzählige Webguides im Internet, herausgegeben von universitären Instituten und von Laienorganisationen, wie etwa volkskundlichen Vereinen (vgl. auch Shopes, Webguides to doing Oral History, 2012). Im deutschsprachigen Raum ist der Trend zur Oral History im Unterricht, wie auch die wissenschaftliche Methodik, erst mit einiger Verspätung angekommen. Abgesehen von den Vorgaben zum deutschen „Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten“ (vgl. auch S.44) existiert

praxisorientierte Literatur erst seit etwa 15 Jahren (Rox-Helmer, 1999). Mittlerweile sind einige Leitfäden für Lehrpersonen, insbesondere Gerhard Henke-Bockschatz' Monographie zu „Oral History im Geschichtsunterricht“ (2014), Monika Rox-Helmers „Auftakt“ zur deutschsprachigen Leitfadensliteratur „Zeitzeugenbefragung: Mehr als „Erzähl doch mal? Oral History in der Sekundarstufe II“ aus dem Jahr 1999 und das darauffolgende Sonderheft „Oral History“ aus der Reihe Geschichte Lernen (2000) erhältlich. Zu den weiteren, am Prozess von Oral History orientierten Aufsätzen zählt etwa Uwe Kaminskys „Oral History“ im Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (2005). Weitere Publikationen zur praktischen Durchführung von Oral-History im Unterricht finden sich im Anhang dieser Arbeit unter „Leitfäden Oral History im Schulunterricht“ (S.91).

4.1 Schulische Oral History: Prozessablauf

Sämtlichen Leitfäden gehen von einem schrittweisen Prozess schulischer Oral History aus. Dabei werden je nach Publikation verschiedene Einzelschritte und deren methodisch-didaktische Durchführung thematisiert. Nach Durchsicht mehrerer Werke habe ich folgenden Prozessablauf herausgearbeitet, der die wichtigsten der genannten Teilschritte aufnimmt:

- Zeitbudget
- Vorbereitung und Themenfindung
- Erarbeitung von Vorwissen
- Zuhören und Interviewen
- Erarbeitung des Interview-Ablaufs
- Zeitzeugenauswahl und Interview-Setting
- Interview (und Reflexion)
- Aufbereitung und Präsentation der Interview-Inhalte
- Analyse und Interpretation der Inhalte
- Präsentation der Analyse-Ergebnisse

Auf den folgenden Seiten findet sich eine tabellarische Gegenüberstellung einiger ausgewählter Leitfäden für den Prozessablauf, den hier genannten Schritten eines Oral-History-Projekts folgend.

	Rox-Helmer (1999)	Wood (2001)	Kaminsky (2005)	Henke-Bockschatz (2014)	Fink (2014)
Zeitbudget	12-15 Unterrichtseinheiten à 50 Minuten hoher zusätzlicher Arbeitsaufwand für Lehrpersonen wie Schülerinnen und Schüler	• zweiwöchig: einfacher Fokus, eher als Vorübung, um Schülerinnen und Schülern die Basis von Oral History zu präsentieren; Nachbarn oder Verwandte werden befragt. • vierwöchig: ähnlich wie zweiwöchige Einführung in die Oral History, hinzu kommt die Vorbereitung des Themas mittels Recherche • neunwöchig erlaubt größere Flexibilität, mehrere Gruppen, die mehrere Zeitzeugen befragen Interview-Übungen im Unterricht Teil-Ergebnisse könnten der Öffentlichkeit präsentiert werden • ganzes Semester beste Integration in den Standard-Lehrplan, Themenausrichtung am Projekt, auch fächerübergreifend sorgfältige Auswahl der Zeitzeugen; Gastsprecher, Filme zur Erweiterung der Vorrecherche öffentliche Präsentation des Endergebnisses: Website, Ausstellung, Video, Power Point usw.	keine Angabe	keine Angabe zu notwendigen Unterrichtseinheiten, jedoch zum externen Zeitaufwand: Vorgespräch: mind. 0,5 Stunden Interview selbst mindestens 2-3 Stunden ev. Folgegespräch: mind. 1,5 Stunden Zeitaufwand für Transkription/Zusammenfassung, Aufbereitung der Interviews (Anm. der Autorin: mind. 10 Stunden außerschulischer Zeitaufwand)	keine Angabe

	Rox-Helmer (1999)	Wood (2001)	Kaminsky (2005)	Henke-Bockschatz (2014)	Fink (2014)
Vorarbeiten und Themenfindung	unreflektierte Zeitzeugenbefragung zum Einstieg: Verwandte oder Bekannte, um Interviewerfahrung zu sammeln, thematische Aspekte lassen sich zur Grundfragestellung des Oral-History-Projekts weiterentwickeln Erarbeitung der politischen Grundlagen sowie des Alltagslebens zum Thema: verschiedene Quellen	Ein Oral-History-Projekt sollte einen spezifischen Fokus aufweisen, den die Lehrperson vorgibt oder gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet. Dabei werden ein gemeinsames Forschungsthema oder in Gruppen unterschiedliche Facetten eines Themas bearbeitet. Das Thema muss erforschbar sein, Zeitzeugen in der Umgebung greifbar. Folgende Kategorien, die sich auch überschneiden können, kommen thematisch in Frage: • ein Ereignis (eine Naturkatastrophe, eine politische Kampagne, bestimmte Feierlichkeiten, die Mondlandung) • eine gesellschaftliche Haltung (Rassismus, Atomgegner) • ein Thema (eine lokale Musiktradition, ein Hobby, ein Geschäftszweig, lokale religiöse Einrichtungen, eine bestimmte Nachbarschaft) • Individuen (Lebensgeschichte von Menschen eines bestimmten Alters, Geschichte verschiedener Personen einer Familie) • eine historische Ära (Jugoslawienkrieg(e), Kreisky-Ära, 1968) Vorab-Recherche in der Schulbibliothek und im Internet; Quellenforschung: Fotografien, Tagebücher, Briefe, Zeitungen (Zeitungsarchive der Bibliotheken) Einladung von Gast-Zeitzeugen, Gast-Experten; Filme, Musik und Kunst der betreffenden Zeit	Thematisch gibt es folgende Verwendungsmöglichkeiten der mündlichen Quelle: • Rekonstruktion von Lebens- und Arbeitswelt • Rekonstruktion individueller Lebensläufe zur Erforschung lebenslaufbestimmender Wende- und Höhepunkte (von Gruppen) • Erarbeitung von Erfahrungsmustern (öffentliche Diskussion bestimmter Themen, Einstellung(swandel) gegenüber Normen)	Am besten lokaler Bezug, da Zeitzeugen verfügbar sein müssen, dieser Bezug verknüpft mit überregionalen zeithistorischen Themen. Thementypologie: • eigene Lebensgeschichte der Schüler • Herkunft der eigenen Familie im Zusammenhang mit Migration • jüngere Geschichte des Orts oder eines Stadtteils • Geschichte der Schule • Lebensgeschichten ausgewählte Personen, die von lokaler Bedeutung sind/waren • Familiengeschichten • Ort oder Gemeinde zu bestimmter Zeit (Krieg, Wirtschaftswunder, Flut) • Aspekte der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte des Ortes • Herkunft und Lebensbedingungen von Immigranten • signifikante Veränderungen in der Umgebung • nationale und internationale Trends im Spiegel des Heimatorts (Gab es auch Hippies? Urlaubstrends? 1968er?) • Geschichte örtlicher Organisationen (Vereine, Kirchen)	Von Vorteil sind Themen, zu denen die Schüler einen zeitlichen und räumlichen Bezug haben.

	Rox-Helmer (1999)	Wood (2001)	Kaminsky (2005)	Henke-Bockschatz (2014)	Fink (2014)
Erarbeitung von Vorwissen	Zur Erarbeitung des thematischen Hintergrundes empfiehlt sich Quellenarbeit in Gruppen. Politische Geschichte und Grundlagen des Alltagslebens der Zeit müssen ergründet werden. Die Quellen sollen keinen oralen Charakter haben, damit Interviews nicht überflüssig erscheinen. Aus der Arbeitsphase heraus sollten erkenntnistheoretische Fragen erstellt werden.	Eine Wissens-Basis erarbeiten: Vorab-Recherche in der Schulbibliothek und im Internet; Quellenforschung: Fotografien, Tagebücher, Briefe, Zeitungen (Zeitungsarchive der Bibliotheken) Einladung von Gast-Zeitzeugen, Gast-Experten Filme, Musik und Kunst der betreffenden Zeit. Je mehr die Schüler über das Thema wissen, desto mehr werden sie darüber auch in ihrem Umfeld sprechen und auch schon auf mögliche Zeitzeugen stoßen.	Die Frage zum Vorwissen muss vor einem Oral-History-Projekt gestellt werden. Wichtiger als die konkreten Kenntnisse ist das Bewusstsein über das Unbekannte: Was könnte noch erfragt werden? Theoretische Phasen im Vorfeld haben sich als schwierig erwiesen, aber grobe Sachkenntnisse sowie vorbereitende Reflexion zum Thema sind nötig.	Aneignung von historischem Fach- und Überblickswissen bezüglich des Themas, um das Interview professionell führen zu können.	Ziel der Erarbeitung von Vorwissen ist es, den historischen Kontext zu erschließen. Die Erkenntnisse aus den aufgezeichneten Erinnerungen sollen es ermöglichen, die historischen Interpretationen zu vertiefen. Es ist wichtig, aus dem Vorwissen heraus eine Fragestellung formulieren zu können.

	Rox-Helmer (1999)	Wood (2001)	Kaminsky (2005)	Henke-Bockschatz (2014)	Fink (2014)
Zuhören und Interviewen	Nur wenige Schülerinnen und Schüler haben Erfahrung mit dem Interview. Bei der Vorbereitung für das Interview geht es darum, zu lernen, Fragen richtig zu formulieren. Die Schüler dürfen nicht Fernsehinterviews nachahmen und Fragen stellen, auf die sie eindeutige und kurze Antworten erwarten. Daher müssen verschiedenen Fragetypen vorgestellt werden. Die Leitfragen sind entscheidend für den Verlauf des Interviews und müssen er- und ausgearbeitet werden. Zur Einübung für das Interview, das von nonverbaler Kommunikation, aber auch vom richtigen Nachfragen abhängt, kann im Unterricht ein Gesprächskreis mit einem oder zwei geladenen Zeitzeugen stattfinden. Der ganze Gesprächskreis sollte aufgezeichnet werden, um die Fragestellung zu reflektieren.	Ein guter Interviewer ist einerseits neugierig, andererseits ein aufmerksamer Zuhörer. Die Neugier ist bei Schülerinnen und Schülern meist gegeben, das Zuhören sollte im Unterricht geübt werden. Es gibt zwei Arten von Fragen, offene und geschlossene. Abgesehen von der Klarstellung von gewissen Punkten und Verständnisfragen sollten alle Fragen offen gestellt werden, da nur diese echte Erzählungen evozieren. Vor den ersten Gruppeninterviews sollte ein Übungs-Interview in der Klasse stattfinden, z.B. mit einem pensionierten Lehrer. Dafür sollen die Schülerinnen und Schüler die Fragen selbst vorbereiten. Das Übungsinterview soll eine Schülerinnengruppe (drei Freiwillige) vor der Klasse durchführen und aufzeichnen.	Interviews können lebensgeschichtlich oder thematisch orientiert sein, wobei thematische oft über zu wenig Tiefe verfügen. Vorab sollte die Disziplin der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Zurückhaltung mit eigenen Interventionen und die Stichworterfassung des Erzählten in Rollenspielen geschult werden. Parasprachliches Bestätigungsverhalten („mhm“, „ja“) kann genauso im Vorfeld geübt werden wie die paraphrasierende Zusammenfassung, bevor nachgefragt wird. Das Nachvollziehen der Erzählung des Gegenübers entspricht einer großen Herausforderung, ebenso wie das gesamte Interview, wobei die Schülerinnen und Schüler häufig versuchen, sich an Fernsehvorbildern zu orientieren, was in dem Fall nicht zielführend ist.	Im Sinn der klientenzentrierten Gesprächsführung liegt es nahe, auf das aktive Zuhören und spiegelndes Verbalisieren zu achten. Das aktive Zuhören ist sowohl durch nonverbale Zeichen der Hinwendung, als auch durch verbale Reaktionen gekennzeichnet („ach“, „mhm“, „ja“, „Das ist interessant“). Auch eine kurze, emotionale Zusammenfassung des eben Gehörten verstärkt das Zuhören. Wichtig ist, dass der Interviewer wertende Verhaltensweisen wie Bagatellisieren, Diagnostizieren, Interpretieren oder Moralisieren unterlässt. Die Vorbereitung erfolgt auf Basis verschiedener Übungen, wie dem Systematisieren eigener Erfahrungen, „Rollenspielen“, bei denen gutes und schlechtes Zuhören demonstriert wird, Modellierung von Standbildern, dem Üben von aktivem Zuhören sowie „Spiegeln“, der Durchführung von Probeinterviews in Kleingruppen vor der Klasse mit geladenen Zeitzeugen.	Die Schülerinnen und Schüler versetzen sich in Zweiergruppen in die Interviewsituation und üben für das Zusammentreffen mit den Zeitzeugen. Es geht dabei darum, persönliche, technische und methodologische Schwierigkeiten zu erkennen und diese unter Kontrolle zu bringen. Ein paar unumgängliche Regeln für ein gutes Interview: • Empathie: Interesse dafür zeigen, was erzählt wird. Bestätigung des Erzählten durch verschiedene Bekundungen. • Zustimmung: nicht zu viel dazwischen sagen, lieber nicken, um die Aufzeichnung nicht zu stören. • einfache Fragen stellen • offene Körperhaltung • Blickkontakt • Gesprächspartner und Gesprächspartnerinnen nicht unterbrechen • Phrasen wie „erzählen Sie“, „beschreiben Sie“.

	Rox-Helmer (1999)	Wood (2001)	Kaminsky (2005)	Henke-Bockschatz (2014)	Fink (2014)
Erarbeitung des Interviewablaufs	Es geht bei der konkreten Vorbereitung vor allem darum, durch ein gewisses Maß an Vorstrukturierung Sicherheit für die Schülerinnen und Schüler zu schaffen. Dazu wird ein Fragenraster entwickelt, der eine Einleitung ins Gespräch ebenso beinhaltet wie thematische Stichworte für Nachfragen. Dazu empfiehlt es sich, Karteikarten zu verwenden, damit die Schülerinnen und Schüler flexibel auf den Gesprächsverlauf reagieren können. Die Einleitung kann als Rollenspiel geübt werden.	Die Klasse soll diskutieren, wie die Fragen zusammengestellt werden und die Themen dafür strukturieren. Die Schülerinnen und Schüler listen Themen auf, die abgedeckt werden sollen. Daraufhin sollte darüber gesprochen werden, welche Art von Fragen wohl die ausführlichsten Antworten erwarten lassen. Nun erarbeiten die Schülerinnen und Schüler in Gruppen ausformulierte Fragen zu je zwei bis drei der zu erforschenden Themen. Das Verhältnis von offenen und geschlossenen Fragen sollte dabei etwa 80:20 ergeben. Die Struktur des Fragenkatalogs ist maßgeblich durch das Thema bestimmt.	Das lebensgeschichtliche Interview sollte als Dreischritt durchgeführt werden: 1) Phase 1 mit offener Eingangsfrage (Aufforderung zum Erzählen) 2) Phase 2 mit sensiblen, erzählgenerierendem Nachfragen 3) Abarbeitung eines zuvor ausgearbeiteten Fragerasters (situativ) Sinnvoll ist die Vorbereitung von Fragen vor dem Hintergrund des Vorwissens über die Interviewpartner. Ein gemeinsamer Fundus an „Nachfragen“ lässt auch Vergleichbarkeit der Interviews zu.	Bevor Schülerinnen und Schüler ein Gespräch mit Zeitzeugen führen, sollten sie ihr „Forschungsinteresse“ in Form eines Fragekatalogs darlegen, daraus werden dann die Interview-Fragen entwickelt. Die Formulierung der Interviewfragen schwankt zwischen den zwei Polen des strukturierten und des offenen Interviews. Während das strukturierte Interview aus einer Reihe zuvor festgelegter Fragen besteht, die abgearbeitet werden, lässt das offene Interview der befragten Person mehr Raum für Narration. Das offene Interview ist zu empfehlen, stellt aber eine Herausforderung für Schülerinnen und Schüler dar, insbesondere beim Erfassen und Kategorisieren der erzählten Inhalte. Es empfiehlt sich das halboffene, lebensgeschichtliche Interview mit 1) offene Phase (eine offene Impulsfrage) 2) Phase des unmittelbaren Nachfragens 3) Phase mit Frageliste (zuvor gemeinsam erarbeitet) 4) Streitphase, in der Differenzen thematisiert werden (nach Plato, 2000)	Zunächst muss herausgefunden werden, was man eigentlich in Erfahrung bringen will. Dazu werden Leitfragen formuliert, um die Zeitzeugen dazu zu bringen, darüber zu erzählen, was sie erlebt haben. Ein Interviewleitfaden wird zusammen mit der ganzen Klasse entwickelt.

	Rox-Helmer (1999)	Wood (2001)	Kaminsky (2005)	Henke-Bockschatz (2014)	Fink (2014)
Interview und Aufzeichnung	Ein Mitschnitt auf Tonband ist unbedingt erforderlich, denn für die spätere Analyse der neuen Quelle sind die sensiblen Bereiche des Sich-Erinnerns, Sich-Nicht-Erinnerns, des partiellen Verdrängens und der Neubewertung von Gedächtnisinhalten wichtig. Für diese Analyse kann das „Wie“ der Aussage oft aufschlussreicher sein, als die Aussage selbst.	Eine gute Audio-Qualität ist wichtig für die Wiedergabe bei öffentlichen Ausstellungen, ein Mikrofon daher empfehlenswert. Die technischen Aufnahmemöglichkeiten eines ca. 3-stündigen Gesprächs müssen zuvor unbedingt überprüft/getestet werden. Wichtig ist es, gleich direkt nach dem Gespräch einen Index des Gesprächs anzufertigen, mit der zeitlichen Abfolge und den Erzählinhalten.	Aus der Erfahrung weiß man von der Überforderung der Schülerinnen und Schüler in der Interview-Situation. Schwierig ist es etwa, flexibel auf unerwartete Antworten zu reagieren. Die Aufteilung der Interview-Aufgaben in Zweiergruppen erleichtert die spätere Interpretation.	Heute werden Audio- und Filmaufnahmen zumeist digital hergestellt und gespeichert. Jedes durchschnittliche Smartphone ist mit entsprechenden Funktionen ausgestattet. Wenn ein Video später sogar der Öffentlichkeit präsentiert werden soll, ist zumindest ein externes Mikrofon nötig, sowie gute Bearbeitungsprogramme. Videoaufnahmen sind reinen Tonaufnahmen vorzuziehen, da sie auch die nonverbale Situation des Interviews erfassen, woraus sich auch die Interpretation nährt. Die Funktion des Geräts muss für das Interview zuvor unbedingt überprüft werden. Nichts ist ärgerlicher, als wenn die technische Aufzeichnung misslingt. Man sollte darüber hinaus darauf achten, wo das Gerät/Mikrofon positioniert werden muss, damit eine gute Aufnahmequalität gelingt. Zudem sollte man sich der Akkulaufzeit vergewissern. Die Regeln der Gesprächsführung sind unbedingt einzuhalten: 1. Den Zeitzeugen nicht unterbrechen 2. Als Zuhörer Aufmerksamkeit und Interesse signalisieren 3. Während des Gesprächs dem Zeitzeugen nicht direkt widersprechen oder eine Debatte mit ihm beginnen Wenn der Oral Author stark vom gewünschten Thema abweicht, muss spontan entschieden werden, was zu tun ist, wie schnell und deutlich auf die interessierenden Bereiche zurückgeführt wird.	Vor dem Interview sollte das Aufnahmegerät genügend getestet werden. Ein gehaltvolles Interview zu realisieren erfordert maximale Konzentration. Die Technik muss beherrscht werden, damit man sich ausschließlich auf die Gesprächspartnerinnen und –partner konzentrieren kann. Um den Blickkontakt aufrechtzuerhalten, sollte besser darauf verzichtet werden, mitzuschreiben oder in den Unterlagen zu blättern. Gute Interviewende wissen, wann sie schweigen sollten, stellen keine Suggestivfragen, urteilen nicht, zeigen Empathie und Interesse, stellen immer nur eine Frage. Ziel ist, dass die Zeitzeugen ihr Leben erzählen, nicht über ihre Geschichtskenntnisse referieren. Eine Liste mit chronologischen Stichworten anzulegen wird beim Nachfragen hilfreich sein. Interventionen der Interviewenden zielen darauf ab, die Zeitzeugen wieder zu den persönlichen Erlebnissen zurückzuführen, wenn sie sich allzu sehr in Details verlieren. Wichtig ist es, einen persönlichen Bericht aus der Ich-Form zu erhalten.

	Rox-Helmer (1999)	Wood (2001)	Kaminsky (2005)	Henke-Bockschatz (2014)	Fink (2014)
Aufbereitung des Interview-Inhalts	Die Mitschnitte vollständig zu transkribieren ist für Schülerinnen und Schüler ausgeschlossen. Die schriftliche Aufzeichnung der Interviews kann durch Protokolle erreicht werden, in denen Hauptpunkte dargestellt und Schlüsselstellen wörtlich zitiert werden. Die Ergebnisse dieser schriftlichen Aufzeichnungen sollten vor der Klasse präsentiert werden, danach können die Protokolle als kleine Broschüre auch den Zeitzeugen zugänglich gemacht werden.	Den schwersten und zeitintensivsten Teil einer wissenschaftlichen Oral-History-Forschung stellt die Transkription dar. Ein Interview-Index ist als erster Schritt die „Landkarte“ zum Interview. Um das Projekt tatsächlich auch einer Öffentlichkeit zugänglich zu machen, ist ein ganze Transkription notwendig. Die Schülerinnen und Schüler lernen Ausdauer, verbessern ihre sprachlichen Fähigkeiten und kennen „ihren“ Erzähler, was ein großer Vorteil für die Interpretation ist. Bei kleinerem Zeitbudget wird empfohlen, einen Index der Interview-Aufzeichnung anzufertigen und die wichtigsten Teilstellen zu transkribieren. Zudem empfiehlt es sich, die Interviews in Gruppen durchzuführen, damit auch die Transkriptionsleistung geteilt werden kann. Die Transkriptionen können für folgende Aufgaben weiterverwendet werden: • Einen schriftlichen Report zu dem Interview erstellen • Einen mündlichen Report zusammenstellen und vor der Klasse präsentieren • Ein Rollenspiel vor der Klasse aufführen Um die Bedeutung von Oral History zu demonstrieren, bedarf es eines Publikums. Die Schülerinnen und Schüler sollten ihre Interviews im Klassenverband präsentieren, mit Vorführungen aus der Videoaufzeichnung.	Die wünschenswerte Transkription eines Interviews ist aufgrund des hohen Aufwandes nicht immer zu bewerkstelligen. Hinzu kommt, dass jede Verschriftlichung auch eine Reduktion der Interaktionssituation darstellt, bei der automatisch viele Aspekte nicht abgebildet werden können. Bei Schülergruppen wird eher eine Teiltranskription favorisiert werden, für die ein systematisches, stichwortartiges Interviewprotokoll eine Hilfe sein kann. Es hat sich gezeigt, dass das Interesse der Schülerinnen und Schüler oft schlagartig mit der Auswertung des Interviews erlahmt, halten doch viele das Produkt der Tonkassette für den Ertrag der Forschermühen. Ob die Teiltranskription den Zeitzeugen vorgelegt werden soll, ist eine kontrovers diskutierte Frage. Es hat sich bewährt, diese Frage bereits vor Beginn des Interviews im Vorfeld zu klären.	Den Schülerinnen und Schülern muss zwar die Notwendigkeit des Sicherns und Speicherns bewusst gemacht werden, allerdings wird es in den meisten Fällen kaum möglich sein, eine genaue Transkription zu erstellen. Durchaus angebracht ist es jedoch, einige Passagen wörtlich transkribieren zu lassen, die besonders wichtig oder charakteristisch zu sein scheinen. Darüber hinaus sollten die Schülerinnen und Schüler eine sequentielle Gliederung des Interviews (mit Zeitangaben und stichwortartiger Wiedergabe) oder eine Zusammenfassung erstellen. Um die Interpretation vorzubereiten, sollten wichtige Fakten wie Orts- und Personennamen und Hintergrundereignisse geklärt werden. Dazu wird eine Recherche, etwas mit Kartenmaterial, Lexika, Handbüchern etc. notwendig sein. Auch das Erstellen einer Zeitleiste kann zwecks Interpretation sinnvoll sein.	Die Auswertung des Gesprächs beginnen die Schülerinnen und Schüler anhand einer Teiltranskription, die sie gemäß eines Transkriptionsrasters (stichwortartiges Abschnittsprotokoll) erstellt haben. Auf Basis dieses ersten Arbeitsschrittes können die Schülerinnen und Schüler anschließend die Analyse- und Interpretationsarbeit durchführen.

	Rox-Helmer (1999)	Wood (2001)	Kaminsky (2005)	Henke-Bockschatz (2014)	Fink (2014)
Analyse und Interpretation der Interview-Inhalte	In der Oberstufe darf nicht darauf verzichtet werden, die Oral-History-Materialien einer kritischen Analyse zu unterziehen. Um das Zeitzeugen-Interview in seinem Quellenwert hinterfragen zu können, muss ein neues Problembewusstsein gewonnen werden. Dazu dient die Gegenüberstellung mit anderen Quellen. Darüber hinaus muss an dieser Stelle ein Diskurs über erinnerte Geschichte integriert werden, der zur kritischen Betrachtung der Zeitzeugenerzählung führt. Lernziel ist die Einsicht, dass jede Rekonstruktion von lebensgeschichtlicher Erfahrung – so auch der eigene Umgang mit Geschichte – durch den Filter der Erinnerung determiniert ist, sodass in der Erinnerung eine Neukonstruktion mit dem Ziel einer auf die aktuelle Situation ausgerichteten Sinnbildung stattfindet. Der Diskurs zur Erinnerung kann freilich nicht auf rein abstrakter Ebene abgehandelt werden, naheliegender ist es, durch erarbeitende Methoden auf die Beschaffenheit von Erinnerung einzugehen, etwa durch Überprüfung der eigenen Erinnerungen. Danach können die Schülerinnen und Schüler ihre Interviews im Hinblick auf diesen Aspekt analysieren, freilich, ohne Urteile über die Erzählenden zu fällen. Selbst leistungsstarken Schülerinnen und Schüler fällt es schwer, die Subjektivität jeder Betrachtung zu erkennen. Sie lernen, dass Erinnerungen erst mit weiteren Sachinformationen ein Bild geben.	Die Klasse und die Lehrperson sollten vergleichend die Inhalte der präsentierten Interviews diskutieren. Was sind die „geheimen“ Themen? Wo lassen sich Muster erkennen? Wo lassen sich Abweichungen erkennen? Dabei helfen auch die Aufzeichnungen über die Stimmung des Interviews, die gleich danach gemacht wurden.	Das Herzstück eines Oral-History-Projekts ist die Interpretation der Interviews. Dabei darf der lebensgeschichtliche Zusammenhang nicht aus den Augen verloren werden, also die Biographie des Interviewten aber auch der Verlauf des Interviews. Zunächst sollte ein Leitthema für unterschiedliche Inhalte des Interviews gefunden werden, die Inhalte können danach einzelnen Textsorten wie Argumentation, Beschreibung und Erzählung zugeordnet werden. Die Einzelerzählungen (=Anekdoten) können dem Lebenslauf/dem Verlauf zugeordnet werden Beim Vergleich von verschiedenen Einzelinterviews können Muster identifiziert werden. Es ist zu beachten, dass durch verschiedene Faktoren wie den Mangel an Sachkenntnis, Korrelationsmöglichkeit mit anderen Quellen oder einfach an Lebenserfahrung die Erwartung an die Resultate nicht zu hoch angesetzt werden sollte.	Für den Unterricht sollte man drei Untersuchungsebenen im Auge behalten: 1. Ebene der Fakten (Lücken, die sich durch die Erzählung der Zeitzeugen in der Historiographie schließen) 2. Ebene der Kontextualisierung und Überprüfung des Erzählten durch Vergleich der Zeitzeugeninterviews und mit anderen Quellen/Darstellungen. Hier erfolgt die Überprüfung auf Schlüssigkeit, Validität im Hinblick auf historische Fakten). Rückschlüsse auf die Quellen des Erzählers können gezogen werden. 3. Ebene der Erschließung der Überzeugungen und Einstellungen des Zeitzeugen in Vergangenheit und Gegenwart: Wie stellt sich der Interviewte dar? Gibt es Selbstzweifel, Entwicklungen, Brüche? Wie groß ist die Distanz zur Vergangenheit? Welche Stellen kennzeichnen emotionale Bewegtheit? Die Momente, in denen man als Zuhörer irritiert, überrascht, enttäuscht war, eignen sich gut, um unterschiedlichen Sach- und Werturteilen auf die Spur zu kommen. Die Vorstellung, wie die Zeitzeugen wohl zu einer früheren Zeit erzählt hätten, macht Haltungsänderungen sichtbar. Es wird versucht, Prägungen und Identifizierungen zu erkennen, die die für den Inhalt verantwortlich sind.	Die Analyse der Interviews beinhaltet die historische Verortung (die Rekonstruktion der Vergangenheit) sowie die Analyse und Interpretation des mündlichen Berichts. Der komplexe Erinnerungsprozess schließt sowohl die Ereignisgeschichte als auch die Veränderung des Gedächtnisses im Laufe der Jahre bis zum Interview mit ein. Schülerinnen und Schüler könnten zur Analyse/Interpretation folgende Fragen beantworten: • Wer sind die Zeitzeugen? • Aus welcher Erzählperspektive sprechen sie zu uns? • Worüber sprechen sie und worüber nicht? • Wo sind die Grenzen der Erinnerung? • Welche Informationen liefern uns die Aussagen? • Welchen Beitrag zum Wissen über die Zeit liefern uns die Erzählungen?

	Rox-Helmer (1999)	Wood (2001)	Kaminsky (2005)	Henke-Bockschatz (2014)	Fink (2014)
Präsentation der Ergebnisse	keine Angabe zur Präsentation	Wie die Ergebnisse präsentiert werden können: • Podcast – eine Radio-Dokumentation • eine Video-Dokumentation • Power-Point-Präsentation • Ausstellung (in der Schule) • geführte Tour durch die Nachbarschaft oder die Gemeinde • Theaterperformance • Website	keine Angaben zur Präsentation	Die Arbeit, die in ein Oral-History-Projekt investiert wurde, sollte auch sichtbar werden. Vorschläge für die Präsentation eines Projektes: • eine kleine Broschüre • ein Artikel in der Lokalzeitung • eine Website • eine Ausstellung in der Schule, im Rathaus, in einem lokalen Museum, in einer Bibliothek • eine öffentliche Veranstaltung, zu der natürlich auch die Zeitzeugen und deren Angehörige eingeladen werden.	Möglichkeiten der Ergebnispräsentation: eine Ausstellung, in der die Ergebnisse in Bezug zueinander gesetzt werden.

4.2 Ergänzungen zur Gegenüberstellung der Leitfäden

Grundsätzlich halten sich die hier gegenübergestellten Leitfäden an die hier herausgearbeitete Vorgabe des Transfers der wissenschaftlichen in eine für den Unterricht praktikable Methodik. Allerdings wird dabei an einigen Stellen, teilweise auch explizit, erkennbar, dass ein Oral-History-Projekt eine große Herausforderung, selbst für leistungsstarke Klassen darstellt. Schon aus der Auflistung der einzelnen Schritte ist der für das Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (mit üblicherweise zwei Wochenstunden) enorm hohe Zeitaufwand ersichtlich. Allen Vorteilen eines Oral-History-Projekts zum Trotz muss dafür doch ein beträchtlicher Teil „anderer Unterrichtsstoff“ geopfert werden, denn ein solches Vorhaben nimmt einige Unterrichtseinheiten in Anspruch. In Wutzlhofers Erhebung unter Betreuungslehrerinnen und -lehrern etwa werden mehrheitlich zwischen 10 und 15 Stunden Unterrichtszeit veranschlagt (2004).

Die von den Autoren der oben angeführten Leitfäden zitierten Erfahrungswerte deuten jedoch auf der anderen Seite auf eine hohe Motivation seitens der Schülerinnen und Schüler hin, die möglicherweise eine freiwillige Ausweitung eines Oral-History-Projekts über die im Stundenplan vorgesehenen Unterrichtseinheiten hinaus, beispielsweise im Rahmen eines Workshops, ermöglicht.

Da ein Projekt dieses Umfangs im schulischen Rahmen eher unüblich ist, müssen sich die Schülerinnen und Schüler rein arbeitstechnisch auf neues Terrain begeben – eine Aufgabe, die sich mit der Kompetenzorientierung des Oberstufenlehrplans durchaus vereinbaren lässt. Eine gewisse Ausdauer in Bezug auf die Dauer des Projekts ist den Lernenden der oberen Klasse der Sekundarstufe II wohl zuzumuten, im Hinblick auf die nachschulische Zeit wahrscheinlich sogar wünschenswert.

Die häufig zitierte „große Herausforderung“ scheint neben dem hohen, Geduld erfordernden Zeitaufwand vor allem die Durchführung des Interviews selbst sowie dessen Auswertung, sprich die Analyse und Interpretation zu betreffen. In beiden Bereichen wird wohl der Weg wichtiger als das Ziel im Sinn des Ergebnisses sein. Der Wert des Erlernten und der Kompetenzen, die damit verbunden sind, wird mehr wiegen als das Endergebnis, das sich zweifelsfrei nicht an den Standards wissenschaftlicher Oral History messen lässt (vgl. auch Kaminsky, 2005). Ähnlich wie bei der Erarbeitung anderer Quellenarten ist der Zugewinn für die Lernenden vor allem die Fähigkeit zu einer kritischen Betrachtungsweise. Die „Nachahmung“ des gesamten wissenschaftlich-historiographischen Prozesses stellt jedoch im Gegensatz zur reinen Quellenarbeit eine Steigerung dar. Darauf wurde bereits in der Einleitung hingewiesen. Daraus ergibt sich letztendlich die Möglichkeit für die Schülerinnen und Schüler, den Prozess der Geschichtsschreibung von der Quelle bis zum Ergebnis auf dem Weg der Praxiserfahrung nachvollziehen zu können. Schon in der Einleitung lag für mich dazu die Mutmaßung nahe, dass es sich daher bei einem Oral-History-Projekt um die *logische Fortsetzung* und sinnvolle Erweiterung der im Lehrplan vorgesehenen kritischen Quellenarbeit handelt.

Was die Zweifel der Autorinnen und Autorinnen im Hinblick auf die Interpretation der „mündlichen Quelle“ betrifft, sei aus meiner Sicht der Deutschlehrerin darauf hingewiesen, dass die Schülerinnen und Schüler gerade in der Hermeneutik bereits auf Vorwissen aus dem Deutschunterricht zurückgreifen können sollten. Folglich sollte auch die Analyse und Interpretation der Interviews auf vorwissenschaftlicher Ebene durchaus im Rahmen des Möglichen sein.

Die Faktoren Erinnerung/Gedächtnis sowie Kommunikation, welche die gemeinsam mit dem Oral Author generierte Quelle maßgeblich beeinflussen, kommen als Theoreme im Rahmen der hier vorgestellten Leitfäden aus meiner Sicht zu kurz. Den Schülerinnen und Schülern der Oberstufe ist durchaus eine theoretische Sicht auf Erinnerung und Kommunikation zuzumuten, selbstverständlich didaktisch-methodisch aufbereitet. Diesbezügliches Wissen sollte bereits vor dem Interview, noch besser, vor diversen Übungen zum Frageverhalten usw., geschaffen werden, um sich unterschiedlicher Mechanismen bereits bei der Erarbeitung von Kommunikationstechniken und schließlich während des Gesprächs einigermaßen bewusst zu sein. Auch in der Reflexion des Interviews, die möglichst zeitnah nach dem Interview erfolgen muss (Gedächtnisprotokoll), sollte zumindest jeweils Teilaspekte der Determinanten Erinnerung/Gedächtnis und Kommunikation bewusst behandelt werden. Ebenso kann hier bzw. bei der Präsentation des Interviews vor der Klasse auch eine Selbstreflexion über die eigenen Emotionen und Anschauungen im Interviewverlauf passieren (vgl. auch Ecker, 1997).

Die deutschsprachigen Autoren der hier verglichenen Leitfäden schlagen die Einbeziehung zumindest der Thematik Erinnerung/Gedächtnis (Rox-Helmer, 1999; Kaminsky, 2005; Henke-Bockschatz, 2014; Fink, 2014) übrigens erst für die Analyse/Interpretations-Phase vor, was aus meiner Sicht zu spät ist.

Die Analyse und darauffolgende Interpretation der Interviews wird im allgemeinen von den Autorinnen und Autoren nur vage dargestellt und enthält keine genauen Aufschlüsse über das schlussendlich erwartete Ergebnis des Oral-History-Projekts, wiewohl Henke-Bockschatz zumindest drei zu untersuchende Ebenen (Fakten, Kontext, Überzeugungen & Wertvorstellungen) angibt (2014). Aus der Perspektive

der Schülerinnen und Schüler reicht dieser Versuch der Konkretisierung jedoch wahrscheinlich immer noch zu kurz. Ein Vorschlag meinerseits dazu wäre, mittels einer Liste konkreter Impulsfragen einen inhaltlichen Leitfaden für eine „Abschlussarbeit“ vorzugeben. Im sonst sehr ausführlichen „Reader“ der US-Oral History Society (Wood, 2001) fehlt übrigens ein expliziter Hinweis auf eine Heranführung der Schülerinnen und Schüler an das Wesen der Erinnerung wie der Kommunikation. Einzig ein Vergleich der Interviews im Hinblick auf Muster und Abweichungen wird für die Auswertung gefordert. Das schulische Oral-History-Projekt scheint aus der Sicht der Autorin mit der Transkription und der anschließenden Präsentation der Interview-Inhalte abgeschlossen zu sein.

5 Literaturverzeichnis

Anderson, Kathryn & Jack, Dana C. (2006). Learning to listen. Interview techniques and analyses. Perks, Robert & Thomson, Alistair (Hrsg.) (2006). The Oral History Reader. Second Edition. London & New York: Routledge. 129-140

Assmann, Jan. (1988). Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Obertreis, Julia (Hrsg.). (2012). Oral History. (Basistexte Geschichte, Bd. 8). Stuttgart: Franz Steiner Verlag. 175-183

Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hrsg.). (2012). Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Barricelli, Michele. Narrativität. In: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hrsg.). (2012). Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. 255-280

Barricelli, Michele; Gautschi, Peter; Körber, Andreas. (2012). Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hrsg.). (2012). Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. 207-235

Borland, Katherine. (2006). „That’s not what I said“. Interpretative conflict in oral narrative research. In: Perks, Robert & Thomson, Alistair (Hrsg.) (2006). The Oral History Reader. Second Edition. London & New York: Routledge. 310-332

Buck, Thomas Martin. (2012). Lebenswelt- und Gegenwartsbezug. In: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hrsg.). (2012). Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. 289-301

Dehne, Brigitte. (2003). Zeitzeugenbefragung im Geschichtsunterricht. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht Jg.54. Seelze: Friedrich-Verlag. 440-451.

Dmytrasz, Barbara & Ecker, Alois & Ecker, Irene & Öhl, Friedrich (Hrsg.). (2012). Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung Modelle, Texte, Beispiele. (Handreichung als pdf). Zugriff am 13.7.2014 unter: http://www.geschichtsdidaktik.eu/fileadmin./user_upload/fachdidaktik8_2.Auflage_02.pdf

Buck, Thomas M. (2012). Lebenswelt- und Gegenwartsbezug. In: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hrsg.). (2012). Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. 289-301

Dejung, Christof. (2008). Oral History und kollektives Gedächtnis. Für eine sozialhistorische Erweiterung der Erinnerungsgeschichte. In: Abelshauser, Werner, Beckert, Jens u.a. (Hrsg.). (2008). Geschichte und Gesellschaft. Zeitschrift für Historische Sozialwissenschaft. 34. Jg. Mainz: Vandenhoeck & Ruprecht. 96-115

Ecker, Alois. (1997). Prozeßorientierte Geschichtsdidaktik. Neue Wege in der Ausbildung für Geschichtslehrer/Innen an der Universität Wien. In: Institut für Wirtschaftst- und Sozialgeschichte, Universität Wien (Hrsg.). (1997). Wiener Wege der Sozialgeschichte. Themen – Perspektiven – Vermittlungen. (Kulturstudien. Bibliothek der Kulturgeschichte, Bd.30). Wien & Köln & Weimar: Böhlau. 397-422

Ecker, Alois. (1997). Übertragung und Gegenübertragung beim ‚offenen Erinnerungsinterview‘. Methodische und erkenntnistheoretische Probleme der oral-history-Forschung. Dissertation Universität Wien.

Ecker, Alois. (1984). Geschichte von unten. „Forschendes Lernen“. Zur Didaktik der „Oral History“ in Schule und Erwachsenenbildung. In: Ehalt, Hubert C. (Hrsg.). Geschichte von unten. Wien: Böhlau. 305-338

Egger, Michael. (2013). Der kleine Oral History Ratgeber. (Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft für Wirtschafts- und Sozialgeschichte) Graz: Sowa Druck.

Erlass des Bundesministeriums „Historisch-politische Bildung: Informationen und Empfehlungen für die Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust sowie Diskriminierung und Rechtsextremismus in der Gegenwart. (9. Jänner 2014). Zugriff am 16.7.2015 unter:

http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/zeitzeuginnen/unterrichtsbesuche/zeitzeugen-didaktik-methodik/copy_of_zeitzeugen-besuche-im-unterricht/Erledigung_II_-e-Mail-_BMUKK-33.466_0103-I_6_2013_10.01.2014_.PDF

Erlass des Bundesministeriums „Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten. Arbeit, Armut und Sozialstaat: 1945/1955/2015/2055“. (14.9.2014). Zugriff am 20.7.2015 unter:

http://www.theodorkoernerfonds.at/fileadmin/inhalte/Geschichtswettbewerb/4_Erlass_durch_das_BMBF_Geschichtswettbewerb_2015.pdf

FUER-Geschichtsbewusstsein. Zugriff am 11.10.2015 unter:

<http://www.fuer-geschichtsbewusstsein.de>

Gautschi, Peter. (2014). Der Beitrag von Schulen und Hochschulen zu Erinnerungskulturen. (Forum Historisches Lernen). Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.

Gautschi, Peter. (2009). Guter Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Geppert, Alexander C.T. (1994). Forschungstechnik oder historische Disziplin. Methodische Probleme der Oral History. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands. Jg. 45, (1994). Seelze: Friedrich Verlag. 303-323

Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten: Aufgabenstellung (2014). Zugriff am 20.7.2015 unter:

http://www.theodorkoernerfonds.at/fileadmin/inhalte/Geschichtswettbewerb/5_Aufgabenstellung_Geschichtswettbewerb_2015_.pdf

Grele, Ronald J. (1980). Ziellose Bewegung. Methodologische und theoretische Probleme der Oral History. In: In: Niethammer, Lutz & Trapp, Werner (Hrsg.). (1980). Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „Oral History“. Frankfurt am Main: Syndikat. S.143-161

Halbwachs, Maurice. (1925/⁴1985). Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen. Berlin: Suhrkamp Taschenbuch.

Henke-Bockschatz, Gerhard. (2014). Oral History im Geschichtsunterricht. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.

Henke-Bockschatz, Gerhard. (2013). Zeitzeugenbefragung. In: Mayer, Ulrich; Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard (Hrsg.). (⁴2013). Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/T. Wochenschau Verlag. 354-369

Henke-Bockschatz, Gerhard (Hrsg.). (2000): Geschichte lernen. Oral History. Jg.13, Heft 76. Seelze: Friedrich-Verlag.

Henke-Bockschatz, Gerhard. (2000). Oral History im Geschichtsunterricht. In: Henke-Bockschatz, Gerhard (Hrsg.). (2000): Geschichte lernen. Oral History. Jg.13, Heft 76. Seelze: Friedrich-Verlag. 18-24

Henke-Bockschatz, Gerhard. (2000b). Frage- und Dokumentationstechnik. In: Henke-Bockschatz, Gerhard (Hrsg.). (2000): Geschichte lernen. Oral History. Jg.13, Heft 76. Seelze: Friedrich-Verlag. 32-33

Holl, Waltraud. (1990). Geschichtsbewusstsein und Oral History. Geschichtsdidaktische Überlegungen. In: Oral history: mündlich erfragte Geschichte. (Kleine Vandenhoeck-Reihe; 1552). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 63-82

Horst, Uwe. (2000). Die Entwicklung eines Interviewleitfadens. Das Projekt „Jugend und Nachkriegszeit. In: Henke-Bockschatz, Gerhard (Hrsg.). Geschichte lernen. Oral History. Jg.13, Heft 76. Seelze: Friedrich-Verlag. 38-43

Kaminsky, Uwe. (2005). Oral History. In: Pandel, Hans-Jürgen & Schneider, Gerhard (Hrsg.). Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach: Wochenschau Verlag. 452-467

Koerber, Rolf. (2000). Wie man Zeitzeugen auswählt und mit ihnen umgeht. In: Henke-Bockschatz, Gerhard (Hrsg.). Geschichte lernen. Oral History. Jg.13, Heft 76. Seelze: Friedrich-Verlag. 25-28

Kühberger, Christoph; Windischbauer, Elfriede. (2012). Kommentar zum Lehrplan der AHS-Unterstufe und Hauptschule „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. In: Dmytrasz, Barbara; Ecker, Alois; Ecker, Irene; Öhl, Friedrich (Hrsg.). (2012). Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung Modelle, Texte, Beispiele. (Handreichung als pdf). Zugriff am 13.7.2014 unter: http://www.geschichtsdidaktik.eu/fileadmin/user_upload/fachdidaktik8_2.Auflage_02.pdf 6-16

Kuhn, Cliff & McLellan, Marjorie. (2006). Voices of Experience. Oral history in the classroom. In: Perks, Robert & Thomson, Alistair (Hrsg.) (2006). The Oral History Reader. Second Edition. London & New York: Routledge.

Lange, Dirk. (2000). Methoden der Gesprächsführung. Interaktions- und Kommunikationsübungen. Oral History. In: Henke-Bockschatz, Gerhard (Hrsg.). Geschichte lernen. Oral History. Jg.13, Heft 76. Seelze: Friedrich-Verlag. 29-31

Lehrplan für den Pflichtgegenstand Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, AHS Oberstufe. (2004). Zugriff am 14.7.2014 unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_05_11857.pdf?4dzgm2

Lucius-Hoene, Gabriele & Deppermann, Arnulf. (2004). Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. (2.Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mögenburg, Harm. (2000). „Haben Sie die Tommies nach dem Krieg erlebt?“ Gespräche analysieren und Zeitzeugen verstehen. In: Henke-Bockschatz,

Gerhard (Hrsg.). Geschichte lernen. Oral History. Jg.13, Heft 76. Seelze:
Friedrich-Verlag. 57-61

Niethammer, Lutz. (2007). Was unterscheidet Oral History von anderen interview-
gestützten sozialwissenschaftlichen Erhebungsverfahren? In: BIOS. Zeitschrift für
Biographieforschung, Oral History und Lebenslaufanalysen. Sonderheft. 20. Jg.
(2007). Opladen: Budrich. S.60-67

Niethammer, Lutz. (1985). Fragen – Antworten – Fragen. Methodische
Erwägungen zur Oral History. (gekürzte Fassung). In: Obertreis, Julia (Hrsg.)
(2012). Oral History. (Basistexte Geschichte, Bd. 8). Stuttgart: Franz Steiner
Verlag. 31-72

Niethammer, Lutz & Trapp, Werner (Hrsg.). (1980). Lebenserfahrung und
kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „Oral History“. Frankfurt am Main: Syndikat

Niethammer, Lutz. (1980). Einführung. In: Niethammer, Lutz & Trapp, Werner
(Hrsg.). (1980). Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „Oral
History“. Frankfurt am Main: Syndikat. 7-26

Mc Lellan, Marjorie. (2001). Introduction. In: Wood, Linda P. (Hrsg.). (2001). Oral
History Projects in Your Classroom. Carlisle Oral History Association. 5-9

Moller, Sabine. (2010). Erinnerung und Gedächtnis. In: Docupedia-Zeitgeschichte,
12.4.2010, Zugriff am 10.7.2015 unter:
http://docupedia.de/zg/Erinnerung_und_Ged.C3.A4chtnis?oldid=106409. 1-12

Obertreis, Julia. (2012). Oral History – Geschichte und Konzeption. In: Obertreis,
Julia (Hrsg.). Oral History. (Basistexte Geschichte, Bd. 8). Stuttgart: Franz Steiner
Verlag. 7-28

Pandel, Hans-Jürgen. (2013). Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis.
Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Pandel, HansJürgen. (2005). Geschichtsunterricht nach PISA: Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Pandel, Hans-Jürgen. Becher, Ursula A. J. (2005). Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. (3. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Perks, Robert & Thomson, Alistair (Hrsg.) (2006). The Oral History Reader. Second Edition. London & New York: Routledge.

von Plato, Alexander. (2001). Chancen und Gefahren des Einsatzes von Zeitzeugen im Unterricht. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebenslaufanalysen, 14 Jg. (2001/1). Leverkusen: Budrich-Verlag.135-138

von Plato, Alexander. (2008) Medialität und Erinnerung. Darstellung und „Verwendung“ von Zeitzeugen in Ton, Bild und Film. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebenslaufanalysen, 21. Jg. (2008/1), Leverkusen: Budrich-Verlag. 79-92

von Plato, Alexander (2000). Zeitzeugen und historische Zukunft. Erinnerung, kommunikative Tradierung und kollektives Gedächtnis in der qualitativen Geschichtswissenschaft – ein Problemaufriss. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History. 13. Jg. (2000/1). Opladen: Barbara Budrich. 5-29

von Plato, Alexander. (1991). Oral History als Erfahrungswissenschaft. Zum Stand der „mündlichen Geschichte“ in Deutschland. Obertreis, Julia (Hrsg.) (2012). Oral History. (Basistexte Geschichte, Bd. 8). Stuttgart: Franz Steiner Verlag. 73-96

Portelli, Alessandro. (2006). What makes Oral History Different. In: Perks, Robert & Thomson, Alistair (Hrsg.) (2006). The Oral History Reader. Second Edition. London & New York: Routledge. 32-41

Portelli, Alessandro. (1991). The Death of Luigi Trastulli: Memory and the Event. In: Obertreis, Julia (Hrsg.). (2012). Oral History. (Basistexte Geschichte, Bd. 8). Stuttgart: Franz Steiner Verlag. 155-172

Rox-Helmer, Monika (1999). Zeitzeugenbefragung: Mehr als „Erzähl doch mal?“ Oral History in der Sekundarstufe II. In: Geschichte lernen. Oral History. Jg.12, Heft 68. Seelze: Friedrich Verlag. 54-59

Rox-Helmer, Monika (2000). Ein Zeitbild der Sechzigerjahre. Zwei Generationen im Gesprächskreis. In: Geschichte lernen. Oral History. Jg.13, Heft 76. Seelze: Friedrich-Verlag. 44-49

Rüsen, Jorn. (²2008). Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Schwalbach/Ts. Wochenschau Verlag.

Sauer, Michael. (2012). Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. 10. Auflage. Seelze: Friedrich-Verlag.

Sharpless, Rebecca. (2006). The History of Oral History. In: Charlton, Thomas M. & Myers, Lois E. & Sharpless, Rebecca (Hrsg.) Handbook of Oral History. Oxford: Altamira Press. 19-42

Schreiber, Waltraud. (2002). Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (hrsg. im Auftrag der Konferenz für Geschichtsdidaktik). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schreiber Waltraud. (2008). Zeitzeugengespräche führen und auswerten. Ein Leitfaden für Nicht-Historiker. Eichstätt. Zugriff am 17.7.2015 unter: www.ku.de/fileadmin/140205/Publikationen/Oralhistory.pdf

Schulz-Hageleit, Peter. (2005). Möglichkeiten und Grenzen eines lebensweltlich konzipierten Geschichtsunterrichts. Überlegungen zur Modernisierung eines Traditionsfachs. Zugriff am 31.7.2015 unter:

<http://www.schulz-hageleit.de/material/schulz-hageleit-lebensweltlicher-geschichtsunterricht.pdf>

Schütze, Fritz. (2012/1983). Biographieforschung und narratives Interview. In: Obertreis, Julia. (2012). Oral History – Geschichte und Konzeption. In: Obertreis, Julia (Hrsg.). Oral History. (Basistexte Geschichte, Bd. 8). Stuttgart: Franz Steiner Verlag. 99-112

Siegfried, Detlef. (1995). Der Reiz des Unmittelbaren. Oral-History-Erfahrungen im Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebenslaufanalysen. 8. Jg., (1995/1). Opladen: Budrich. 107-128

Thomson, Alistair. (2007). Eine Reise durch das Gedächtnis unserer Bewegung. Vier paradigmatische Revolutionen in der Oral History. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebenslaufanalysen. Sonderheft. 20. Jg. (2007). Opladen: Budrich. 21-35

Thompson, Paul. (³2000/1978). The Voice of the Past. Berkshire: Cox & Wyman Ltd.

Thompson, Paul (2006). The Voice of the past. Oral history. In: Perks, Robert & Thompson, Alistair (Hrsg.) (2006). The Oral History Reader. Second Edition. London & New York: Routledge. 25-31

Vorländer, Herwart. (1990). Mündliches Erfragen von Geschichte. In: Vorländer, Herwart (Hrsg.). Oral history: mündlich erfragte Geschichte. (Kleine Vandenhoeck-Reihe; 1552). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 7-28

Welzer, Harald; Moller, Sabine, Tschuggnall, Karoline. (⁹2015). „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.

Welzer, Harald. (³2011). Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. Nördlingen: C.H.Beck.

Welzer, Harald (2008). Die Medialität des menschlichen Gedächtnisses. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebenslaufanalysen, 21. Jg. (208/1). Leverkusen: Budrich-Verlag. 15-27

Welzer, Harald. (2000). Das Interview als Artefakt. Zur Kritik der Zeitzeugenforschung. In: Obertreis, Julia. (2012). Oral History – Geschichte und Konzeption. In: Obertreis, Julia (Hrsg.). Oral History. (Basistexte Geschichte, Bd. 8). Stuttgart: Franz Steiner Verlag. 247-260

Whitman, Glenn. (2011). Motivating the Twenty-First-Century-Student with Oral History. In: Ritchie, Donald A. (Hrsg.). The Oxford Handbook of Oral History. New York: Oxford University Press. S.449-467

Wiedemann, Peter. (1999). Erzähltes Glück. Zur Theorie und Auswertung narrativer Interviews. Weinheim: BeltzPVU.

Wierling, Dorothee. (2003). Oral History. In: Maurer, Michael (Hrsg.) (2003). Aufriss der Historischen Wissenschaften. Neue Themen und Methoden der Geschichtswissenschaft. Stuttgart Reclam Verlag. 81-151

Wierling, Dorothee (2008). Zeitgeschichte ohne Zeitzeugen. Vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis – drei Geschichten und zwölf Thesen. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebenslaufanalysen, 21. Jg. (208/1). Leverkusen: Budrich-Verlag. 28-36

Wutzlhofer, Elisabeth. (2004). Oral History im Geschichtsunterricht. Wien: Dipl.-Arb. Universität Wien.

Zimmermann, Michael. (1992). Zeitzeugen. In: Rusinek, Bernd-A. & Ackermann, Volker (Hrsg.). Einführung in die Interpretation historischer Quellen. Paderborn: Ferdinand Schöningh. 13-26

6 Internetquellen

Archiv Deutsches Gedächtnis. Zugriff am 31.7.2015 unter:

<https://www.fernuni-hagen.de/geschichteundbiographie/deutschesgedaechtnis/>

British Library: www.bl.uk. Zugriff am 28.7.2015 unter:

Millennium Memory Bank der British Library: <http://sounds.bl.uk/accents-and-dialects/millennium-memory-bank>, 14.7.2015

Didactics.eu. Zugriff am 15.8.2014 unter:

<http://www.didactics.eu>

Erinnern.at. Zugriff am 15.8.2014 unter:

www.erinnern.at

Unterrichtsbesuche Zeitzeugen. Zugriff am 31.7.2015 unter:

<http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/zeitzeuginnen>

DVD Das Vermächtnis. Zugriff am 16.7.2015 unter

<http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/zeitzeuginnen/das-vermaechtnis>;

Zugriff am 31.7.2015 unter:

<http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/lernmaterial-unterricht/ausstellung-darueber-sprechen>;

Gedächtnis der Nation. Zugriff am 31.7.2015 unter: <http://www.gedaechtnis-der-nation.de>

Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten (Österreich). Zugriff am 16.7.2015 unter: <http://www.theodorkoernerfonds.at/geschichtswettbewerb>

Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten (Deutschland). Zugriff am 20.7.2015 unter:

<http://www.koerber-stiftung.de/bildung/geschichtswettbewerb.html>; 20.7.2015

H-Oralhist – a network for scholars and professionals active in studies related to oral history. Zugriff am 31.7.2015 unter: <http://www.h-net.msu.edu/~oralhist>

International Oral History Association. Zugriff am 14.7.2015 unter:
<http://www.iohanet.org>

Institut für Geschichte und Biographie/Deutschland. Zugriff am 4.8.2015 unter:
<https://www.fernuni-hagen.de/geschichteundbiographie/>

MenschenLeben der Österreichischen Mediathek. Zugriff am 5.8.2015 unter:
http://www.mediathek.at/ueber_die_mediathek/wissenschaftliche_projekte/aktuelle_projekte/menschenleben

Oral History Association (USA). Zugriff am 18.7.2015 unter:
<http://www.oralhistory.org/>

Oral History Society (UK). Zugriff am 14.7.2015
unter: <http://www.oralhistory.org.uk>

Member Projects. Zugriff am 14.7.2015 unter:
<http://www.oralhistory.org.uk/member-project.php?mproj=2>

Portal Oral History Schweiz. Zugriff am 17.7.2015 unter: www.oralhistory.ch

USC Shoah Foundation. Zugriff am 31.7.2015 unter: <https://sfi.usc.edu>

Yad Vashem: The Holocaust Martyrs' and Heroes' Remembrance Authority,
Jerusalem, Israel. Zugriff am 31.7.2015 unter: <http://www.yadvashem.org/>

7 Leitfäden Oral History im Schulunterricht (kleine Auswahl)

Ardemendo, Debbie. (unbekannt). Principles and Best Practices for Oral History Education (4-12). Atlanta-New York: Oral History Association. Zugriff am 10.8.2015 unter:

<http://www.history.com/images/media/pdf/OralHistoryGuidelines.pdf>

Fink, Nadine. (2014). Oral History. Oral-History-Projekte in der Schule. Unterlagen für den Unterricht. Zugriff am 16.7.2015 unter:

http://www.oralhistory.ch/web/images/inhalte/Dossier_OralHistory.pdf

Metaversa e. V. Verein für Medien, Bildung, Kultur (Hrsg.). (²2007). zeitzeugengeschichte.de. Ein Leitfaden zur Durchführung von Interviews mit Zeitzeugen. Berlin Metaversa. Zugriff am 20.7.2015 unter:

<http://zeitzeugengeschichte.de/pdf/EG-Leitfaden.pdf>

Robertson, Beth M. (⁵2006). Oral History Handbook. Unley: Oral History Association of Australia.

The Oral History Society (Hrsg.). (unbekannt). Practical Advice: Getting Started. Zugriff am 1.8.2015 unter:

www.ohs.org.uk/practical-advice.php

Shopes, Linda. (2012). Webguides to doing Oral History. Atlanta: Oral History Association.

Zugriff am 1.8.2015 unter:

<http://www.oralhistory.org/web-guides-to-doing-oral-history/>

Walberg, Kathrin; Shawver, Jean Sweeney. (unbekannt). Ten questions for planning an oral history project. Zugriff am 27.7.2015 unter:

www.learnnc.org/lp/editions/oralhistory2002/765

Wollte, Heike (Hrsg.). (unbekanntes Datum). Wir alle sind Geschichte. Lehrerhandreichung zu Oral History im Geschichtsunterricht. (mit einem

Beispielprojekt zur Bücherverbrennung in Regensburg am 12. Mai 1933). Zugriff am 19.6.2014 unter:
www.app.uni-regensburg.de/Fakultaeten/PKGG/Geschichte/GeschichtsDidaktik/uploads/HandreichungmitMaterial.pdf.

Wood, Linda P. (2001): Oral History Projects in Your Classroom. Carlisle: Oral History Association.

8 Abbildungsverzeichnis

Abb.1: Beidseitiger Austausch bei Oral History; Alexandra Gruber (2014) nach Thompson (1978/2000), S.13

Abb. 2: Einordnung von Oral History als Quellentyp; Gruber, Alexandra (2014), S.27

Abb.3: „Konstitutive Elemente von Oral History und Einsatz im Geschichtsunterricht“, Alexandra Gruber (2015), S.29-30

Abb.4: „Potenzial von schulischer Oral History“; Alexandra Gruber (2015), S.36

Abb.5: „Dimensionen von Zeitzeugenerinnerung im Unterricht“; Gruber, Alexandra (2014), S.43

Abb.6: „Gegenstand von Oral History im Schulunterricht“; Alexandra Gruber nach Kaminsky (2005, S.456-457), S.48

9 Anhang

Lebenslauf

Mag. Alexandra Gruber, geboren 1974 in Wien, studierte nach der Matura (1992) am Gymnasium Hollabrunn an der Universität Wien. Mit der Abschlussarbeit „Aus dem Urbar des Stiftsarchivs Klosterneuburg GB 18/4, Foll. 132r-377v. Vorarbeiten zu einer Edition“ schloss sie das Diplomstudium Geschichte und Deutsche Philologie/Diplomstudium 1998 bei Prof. Dr. Heide Dienst ab. Ab 1999 war sie als Beraterin in der PR-Branche bei verschiedenen Agenturen sowie journalistisch hauptsächlich für das „bulletin. Fachmagazin für Tourismus“ in Wien tätig. Heute unterrichtet sie Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung und Deutsch am Gymnasium Klosterneuburg (seit 2012). Die vorliegende Diplomarbeit bildet den Schlussstein des bereits während der Unterrichtstätigkeit nachgearbeiteten Lehramtsstudiums (Geschichte/Deutsch).

Abstract

Ausgehend von der Forschungsfrage: „Inwiefern lässt sich das historiographische Methodenset der ‚Oral History‘ in den Unterricht transferieren und welches didaktische Potenzial eröffnet sich durch die Adaption von ‚Oral History‘ im Hinblick auf historische und soziale Kompetenzen?“ werden in vorliegender Arbeit die Dimensionen des Transfers wissenschaftlicher Oral History für den Einsatz im schulischen Bereich der Sekundarstufe II auf erkenntnistheoretischer Ebene erarbeitet.

Im Rahmen eines Abrisses der Entwicklung der Mitte des vorigen Jahrhunderts in den USA entstandenen Oral History werden die tragenden Elemente dieses historiographischen Gegenstands herausgearbeitet, die, dem Anspruch eines Transfers der wissenschaftlichen Methodik in die Schule entsprechend, auch im Klassenzimmer als tragend gelten müssen. Den Charakter des aus mehreren Schritten bestehenden Forschungsprozesses der Oral History kennzeichnen das Zeitzeugeninterview, die Interdisziplinarität sowie die inhaltliche Fokussierung auf eine demokratisch basierte „Geschichte von unten“. Hinzu kommt ein auf unterschiedlichen Ebenen zu beobachtender, bilateraler Austausch, etwa zwischen Interviewer und Oral Author.

Es wird gezeigt, dass ebendieser Charakter von Oral History den Erwerb von im Lehrplan verankerten Kompetenzen in umfangreichem Ausmaß begünstigt. Während das didaktische Potenzial in erster Linie die Unterstützung des Erwerbs von historisch-methodischen Kompetenzen umschließt, zählen zum sozialen Potenzial diverse Formen des sozialen und auch des sozialwissenschaftlichen (sozialkundlichen!) Zugewinns.

Als bedeutend für den Umgang mit Oral History für Lehrpersonen wird erarbeitet, den Begriff als Methodenset, der Vorlage des wissenschaftlichen Prozesses entsprechend, aufzufassen, während etwa ein Zeitzeugenvortrag oder ein Zeitzeugen-Gespräch im Klassenverband, gemessen am Erkenntnisgewinn, nur als Vorstufe zu schulischer Oral History, bewertet werden kann.

Im Vergleich mit anderen Varianten des schulischen Zeitzeugeneinsatzes kann Oral History zum Erwerb der übergeordneten historischen Kernkompetenz Narrativität beitragen, die sich als erzählerische Zusammenführung der einzelnen Versatzstücke aus Quellenkritik versteht. Die der Narration vorausgehende Dekonstruktion und Analyse der aktiv angeregten Quelle „Zeitzeugenerzählung“ lässt sich der Autorin zufolge nur unter Einbeziehung von auch der wissenschaftlichen Oral History zugrundeliegenden hermeneutischen Aspekten, wie der „Erinnerung als volatilem Konstrukt“ und der „Situativität des Interviews“, bewerkstelligen.

Als Gegenstand und Ziel eines schulischen Oral-History-Projekts bieten sich eine Rekonstruktion der Lebens- und Arbeitswelt sowie Aspekte der Lebenslaufforschung wie Periodisierungen oder Erfahrungsmuster in bestimmten Gruppen, am besten im lokalen Umfeld an. Die Planung sowie die einzelnen Schritte eines solchen Projekts sind mittlerweile von der didaktischen Literatur umfangreich dargestellt. Lücken lassen sich bezüglich der Konstruktion im Sinne der Ergebnisgestaltung als letztem Schritt eines Oral-History-Projekts feststellen, sowie bei der Einbindung der wesentlichen Elemente „Erinnerung/Gedächtnis“, Kommunikation und Selbstreflexion der/des Interviewenden.