

BIOS

ZEITSCHRIFT FÜR
BIOGRAPHIEFORSCHUNG, ORAL HISTORY
UND LEBENSVERLAUFSANALYSEN

Inhalt 1/2018 (31. Jahrgang)

Schwerpunkt „Oral History in der akademischen Lehre“

herausgegeben von Linde Apel und Karin Orth

Mit Beiträgen von

*Linde Apel, Susanne Freund, Nicole Immler, Lara Katharina Keuck, Johanne Lefeldt,
Albert Lichtblau, Verena Lucia Nägel, Eva Ochs, Karin Orth, Seraphina Wanda Rekowski,
Sarah Scholl-Schneider, Kristina Schulz, Anke te Heesen, Loretta Walz*

Weiterer Beitrag:

Michael Feldhaus und Monika Schlegel

Berufsmobilität und das Arrangement der Lebensbereiche in Familien



BIOS

Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen

Herausgegeben von Bettina Dausien (Wien), Johannes Huinink (Bremen), Almut Leh (Hagen), Albrecht Lehmann (Hamburg), Lutz Niethammer (Jena) und Alexander v. Plato (Neuenkirchen) in Verbindung mit Manuela du Bois-Reymond (Leiden), Gerhard Botz (Wien), Erika M. Hoerning (Berlin), Martin Kohli (Berlin), Maya Nadig (Bremen).

Redaktion: Bettina Dausien, Johannes Huinink,
Almut Leh, Alexander von Plato
Postanschrift: Institut für Geschichte und Biographie
der FernUniversität in Hagen, Feithstr. 152, 58097 Hagen
<https://www.fernuni-hagen.de/geschichteundbiographie/>

BIOS erscheint halbjährlich mit einem Jahresumfang von ca. 320 Seiten. Abonnementkündigungen müssen drei Monate vor Jahresbeginn erfolgen, anderenfalls verlängert sich das Abonnement um ein weiteres Jahr.

Das digitale Angebot, alle Informationen zum Abonnement sowie zu Einzelausgaben finden Sie auf <https://bios.budrich-journals.de>.

Bestellungen bitte an den Buchhandel oder an:

Verlag Barbara Budrich GmbH, Stauffenbergstr. 7, 51379 Leverkusen-Opladen

Tel.: +49 (0)2171-344.594, Fax: +49 (0)2171-344.693

E-Mail: info@budrich.de – www.budrich.de

ISSN: 0933-5315 – ISSN Online: 2196-243X

Anzeigenpreisliste BIOS919 vom 01.01.2019

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe

BIOS wird ausgewertet/indiziert in SSOAR.

© Verlag Barbara Budrich GmbH Opladen, Berlin, Toronto

Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenden Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlages. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder.

Redaktionelle Hinweise

Für die Einsendung von Manuskripten bittet die Redaktion um Beachtung redaktioneller Hinweise. Sie finden diese auf: <https://bios.budrich-journals.de>.

Bios

Zeitschrift für
Biographieforschung, Oral History
und Lebensverlaufsanalysen

Inhalt Heft 1/2018 (31. Jahrgang)

Schwerpunkt „Oral History in der akademischen Lehre“
herausgegeben von Linde Apel und Karin Orth

Linde Apel und Karin Orth

Oral History in der akademischen Lehre. Einführung in den Schwerpunkt3

Albert Lichtblau

Oral History lässt sich nicht unterrichten?9

Linde Apel

Erinnern, erzählen, deuten.

Oral History in der universitären Lehre23

Lara Keuck, Seraphina Rekowski und Anke te Heesen

Angewandte Geschichtswissenschaft oder: Historisierung der Anwendung

Für eine Wissenschaftsgeschichte der Oral History35

Karin Orth

Studentische Oral History-Interviews zu

Nationalsozialismus und Zweitem Weltkrieg45

Kristina Schulz

Oral History-Projekte in der Lehre: Migrationsgeschichte(n)55

Susanne Freund

Oral History in der Lehre.

Was sollen künftige Archivar*innen lernen?68

Eva Ochs

Oral History an der FernUniversität in Hagen81

Verena Lucia Nägel

Oral History-Interviews zum Holocaust in der universitären Lehre.
Die internationalen Summer Schools der Digitalen Interview-Sammlungen
an der Freien Universität Berlin95

Sarah Scholl-Schneider und Johanne Lefeldt

Zwischen didaktischen, digitalen und diversitätsbedingten Herausforderungen.
Impulse für adäquate Lehr- und Prüfungsformate zur Vermittlung
des qualitativen Interviews als ethnografische Methode105

Loretta Walz

Filmische Interviews – führen und unterrichten.....120

Nicole L. Immler

Oral History und Narrative Theorie: Vom Erzählen lernen135

Weiterer Beitrag

Michael Feldhaus und Monika Schlegel

Berufsmobilität und das Arrangement der Lebensbereiche in Familien150

Autorinnen und Autoren dieses Heftes177

Oral History in der akademischen Lehre

Einführung in den Schwerpunkt

Linde Apel und Karin Orth

Seit gut vier Jahrzehnten wird Oral History betrieben. Und von Beginn an wurde – insbesondere in Deutschland – über die Methode, über die Möglichkeiten und Problemlage der, wie es anfangs hieß, „mündlich erfragten Geschichte“ gestritten und diskutiert (Vorländer 1990). Was genau kann von den Zeitgenossen und Zeitgenossinnen erfragt werden? Wie soll dies geschehen? Welchen Stellenwert haben die Aussagen der „Zeitzeugen“ im Vergleich zu anderen historischen Quellen? Und nicht zuletzt: Wie können die erhobenen Interviews archiviert und ausgewertet werden? Bezeichnend für die Oral History ist also, dass eine intensive Methodendiskussion geführt wurde und wird, zu der auch andere Fächer beitrugen. Zu nennen sind insbesondere die Soziologie, die Ethnologie, die Anthropologie, die Literaturwissenschaft sowie in den letzten Jahren auch die Neurowissenschaften. Vor nicht allzu langer Zeit hat Julia Obertreis die einschlägigen Beiträge zur Methode, die zum Teil vergriffen sind oder an entlegenen Orten publiziert worden waren, in einem Band zusammengestellt (Obertreis 2011). Julia Obertreis und Anke Stephan machten zudem darauf aufmerksam, dass der Begriff drei Dimensionen umfasst: „Oral History ist zugleich eine Methode, eine Quellenart und ein interdisziplinäres Forschungsfeld“ (Obertreis/Stephan 2009: 9 f.).

Oral History in der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft

Trotz der ursprünglichen Distanz und Kritik, die ihr im Kontext der Debatten um die Alltagsgeschichte in den 1980er Jahren entgegengebracht wurde, hat sich die Oral History langsam aber stetig durchgesetzt. Davon zeugen nicht nur die vielen wissenschaftlichen (und nichtwissenschaftlichen) Veröffentlichungen, sondern auch einige Archive, wie das Archiv „*Deutsches Gedächtnis*“¹ oder die *Werkstatt der Erinnerung*², die in den 1990er Jahren entstanden, um die bis dahin und seither in Forschungs- oder Projektzusammenhängen geführten, meist narrativ und lebensgeschichtlich angelegten Interviews für die wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Folgenutzung zur Einsicht bereitzuhalten. Auch traditionelle Archive haben sich seit einiger Zeit für mündliche Quellen geöffnet.³ Kurzum: Interviews gehören seit Jahrzehnten zur wissen-

1 <https://www.fernuni-hagen.de/geschichteundbiographie/deutschesgedaechtnis/> (23.4.2019).

2 http://www.werkstatt-der-erinnerung.de/index_desktop.php (23.4.2019).

3 Der Archivar, Jg. 71, H. 2, Mai 2018 (Themenschwerpunkt „Erlebte Geschichte als Quelle. Überlieferung von Oral History“). http://www.archive.nrw.de/archivar/hefte/2018/Ausgabe-2/Archivar-2_2018.pdf (23.4.2019).

schaftlichen Praxis in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Auch in außerakademischen Einrichtungen wie Geschichtswerkstätten und Stadtteilarchiven sowie an Schulen – zu nennen ist insbesondere der Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten – wird mit ihnen gearbeitet. Große Aufmerksamkeit erhielten Interviews in der öffentlichen Wahrnehmung ab Mitte der 1990er Jahre, als die amerikanische Spielberg-Foundation begann, weltweit Überlebende des Holocaust und anderer Genozide über ihre Erfahrungen zu befragen. Diese inzwischen über 55.000 Interviews werden im *Visual History Archive* an der University of Southern California archiviert und sind unter anderem an der Freien Universität Berlin zugänglich. Und so werden Oral History-Interviews heutzutage in diversen Bereichen benutzt: in der wissenschaftlichen Forschung, in Museen und Ausstellungen, in Gedenkstätten, in der politischen Bildung sowie im Bereich von schulischem und außerschulischem Lernen.

Professionalisierung und Institutionalisierung

Die Oral History hat in den letzten Jahren einen Prozess der Professionalisierung und der Institutionalisierung durchlaufen. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass es 2016 erstmals auf einem Historikertag eine eigene Sektion zur Oral History gab.⁴ Neben den erwähnten Interviewarchiven ist die Oral History auch im Internet präsent, etwa durch das professionell betriebene Online-Archiv *Zwangsarbeit 1939-1945*, das zum einen Zugang zu einem Online-Archiv gewährt, das rund 600 lebensgeschichtliche Audio- und Video-Interviews mit ehemaligen Zwangsarbeiterinnen und Zwangsarbeitern aus 26 Ländern umfasst. Jeder angemeldete Nutzer kann die Interviews vollständig anhören und nach eigenen Interessen durchsuchen. Zum anderen stellt das Portal Hintergrundinformationen und Hilfsmittel (wie Transkripte, Übersetzungen, Fotos und Kurzbiografien) bereit, darunter insbesondere Expertengespräche zur Zwangsarbeit und eben auch zur Methode der Oral History.

Ein drittes Element des Professionalisierungs- und Institutionalisierungsprozesses kann in der Gründung des „Netzwerk Oral History“ (NOH) gesehen werden (Apel/Müller 2016). Es wurde 2014 ins Leben gerufen, um ein Forum des Austauschs und der Diskussion zu schaffen für all diejenigen, die in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen Interviews führen und/oder mit diesen arbeiten. Dies erschien auch deshalb sinnvoll, da in dieser Zeit eine Reihe von Interviewprojekten durchgeführt wurde, bei denen die Erhebung und nicht die Auswertung von Videointerviews im Vordergrund stand. Parallel ließ – und lässt – sich beobachten, dass vor allem die Medien den „Zeitzeugen“ eine immer größere Bedeutung zuweisen. Seit 2014 wächst das Netzwerk stetig; es führt Personen und Institutionen zusammen, die mit mündlichen und/oder audiovisuellen Quellen im geschichtswissenschaftlichen, pädagogischen, musealen oder archivalischen Kontext arbeiten und die sich auf den regelmäßig stattfindenden Treffen über inhaltliche und methodische Fragen austauschen.⁶ Das letzte Treffen des NOH

4 Die Sektion „Glauben, was man hört. Hören, was man glaubt? Zeitgeschichtliche Potenziale von Interviews und Oral History“ auf dem 51. Deutschen Historikertag 2016 in Hamburg wurde auf Video aufgezeichnet und kann in zwei Teilen hier angesehen werden: <https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/20178>; <https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/20179> (23.4.2019).

5 <https://archiv.zwangsarbeit-archiv.de> (23.4.2019).

6 <https://www.hsozkult.de/news/id/news-197> (23.4.2019).

fand erstmals nicht in Deutschland, sondern in Wien statt, um die langjährigen Aktivitäten österreichischer Oral Historians und ihre Erfahrungen in die Diskussion einzubeziehen (Althaus/Schemmer 2019). Das achte Netzwerktreffen im Frühjahr 2020 in Hamburg wird sich unter dem Titel „Geschichte der Oral History“ mit der Historisierung der Oral History selbst beschäftigen. Damit ist ein Thema aufgegriffen und fortgeführt, über das unter dem Stichwort „Sekundärauswertung von Interviews“ bereits intensiv nachgedacht wird (Maubach 2017; Frese/Paulus 2015).

Oral History in der akademischen Lehre

Trotz der weiten Verbreitung und der vielfältigen Praxis der Oral History ist sie jedoch im Rahmen der akademischen Lehre nicht fest verankert. Daran konnten auch der 2003 in der Reihe *Neue Themen und Methoden in der Geschichtswissenschaft* veröffentlichte umfangreiche Aufsatz von Dorothee Wierling (Wierling 2003) und die von Julia Oberreis 2012 zusammengestellten Grundlagentexte zur Oral History in der Reihe *Basistexte Geschichte* (Oberreis 2012) nichts ändern. Immerhin verschafften sie der Oral History in der akademischen Geschichtswissenschaft eine deutlich höhere Sichtbarkeit und sind ein Zeichen dafür, dass sich diese für die Oral History geöffnet hat. Und dennoch: Im Gegensatz zum englischen Sprachraum, wo beispielsweise die *Oral History Society* in London regelmäßige Workshops durchführt, gibt es in Deutschland keine Einrichtung, die regelmäßige Oral History-Schulungen für den Umgang mit Interviews oder die Durchführung von Interviews anbietet. Praktische und theoretische Kenntnisse in der Vorbereitung und Durchführung von Interviews müssen sich Studierende, wie alle anderen Interessierten, bisher mehr oder weniger selbst aneignen.⁷ Dazu gehört vor allem, sich mit der Frage zu beschäftigen, welche Themen sich auf der Basis von Interviews bearbeiten lassen und welche eher nicht, aber auch, sich mit den Formen der Auswertung auseinanderzusetzen. Zudem muss man sich über unterschiedliche Gesprächsformate und Fragetechniken informieren, schließlich kommt ein Interview durch das Interesse und die Interventionen der Interviewer*in überhaupt erst zustande. Nicht zuletzt sollte der archivalische Umgang mit Interviews und ihr langfristiger Erhalt für spätere Forschungen bedacht werden. An den Historischen Instituten der bundesdeutschen Universitäten wird all dies nicht kontinuierlich unterrichtet, sondern – wenn überhaupt – meist von Lehrbeauftragten übernommen, die selbst ein oder mehrere Interviewprojekte durchgeführt haben. Teil des Curriculums ist es jedoch nicht. Um dies zu ändern, müssten Studienordnungen umgestaltet werden. Angesichts des Interesses, das Studierende der Oral History entgegenbringen, wäre dies zu wünschen. Auf diese Weise könnten die Studierenden den Umgang mit einer komplexen Quelle und Methode erlernen und sich mit der Bedeutung von Erinnerung und Erzählung, dem Verhältnis von Fakten und Deutungen, mit interdisziplinären Einflüssen auf methodische Vorgehensweisen und mit der Rolle der verschiedenen Ebenen von Zeit beschäftigen, die in einem Interview sichtbar werden. Ganz unabhängig von Interviews sind dies Themenbereiche, die für Geschichtsstudierende relevant sind.

7 Da die qualitativ hochwertigen Seminare des Instituts für Sozialforschung Berlin e.V. kostenpflichtig sind, können sie eine Einführung in die Oral History an der Universität nicht ersetzen. <http://quatext.de/> (23.4.2019).

Zu den Beiträgen

Mit all diesen Fragen beschäftigte sich ein Panel des sechsten Treffens des „Netzwerk Oral History“, das am 15. und 16. Januar 2018 in Berlin stattfand. Eingeladen zum Panel hatten Linde Apel und Karin Orth, Teilnehmerinnen waren neben den beiden Susanne Freund, Eva Ochs, Kristina Schulz, Verena Nägel und Loretta Walz. Sie alle unterrichten Oral History an einer Hochschule und stellten auf dem Panel ihre Lehrkonzepte vor. Dies löste eine lebhaftige Diskussion aus und führte zum Wunsch vieler Teilnehmer*innen des Treffens, die Diskussionsbeiträge nachlesen zu können. Daraus entstand die Idee, ein Heft bei BIOS zu gestalten, in dem die Beiträgerinnen anhand einer oder mehrerer Lehrveranstaltungen zur Oral History ihre Konzeption vorstellen. Um das Spektrum der Autor*innen disziplinar und europäisch zu erweitern, baten wir Lara Keuck, Seraphina Rekowski und Anke te Heesen sowie Albert Lichtblau und Nicole Immler um zusätzliche Beiträge. Sarah Scholl-Scheider und Johanne Lefeldt bewarben sich kurzfristig, als sie die Ankündigung des Schwerpunkts im vergangenen Heft zur Kenntnis nahmen. In allen Texten geht es um folgende Fragen: In welchem organisatorischen Rahmen fand die Lehrveranstaltung statt? Um welche Hochschule handelt es sich, welchen Umfang hat die Lehrveranstaltung zur Oral History und wie viele bzw. welche Studierende nahmen/nehmen teil? Was sollen die Studierenden lernen, und wie wird dieses Lernziel vermittelt? Und wie werden die Veranstaltungen von den Studierenden angenommen und bewertet bzw. was kommt aus Sicht der Dozierenden dabei heraus?

Die Autor*innen beleuchten unterschiedliche Aspekte der Oral History von verschiedenen inhaltlichen, disziplinären und methodischen Seiten. Albert Lichtblau erläutert seine auf langjährigen persönlichen Erfahrungen basierende Herangehensweise, an der Universität Salzburg in mündliche Quellen einzuführen und diskutiert dabei insbesondere die scheinbar paradoxe These, wonach Oral History eigentlich nicht zu unterrichten, sondern vor allem zu erfahren ist. Linde Apel geht in ihrem Beitrag am Beispiel des nicht immer spannungsfreien Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis des Interviewens sowie anhand der Debatten um den Quellenwert von mündlichen Quellen auf grundlegende Probleme der Vermittlung von Oral History an der Universität Hamburg ein. Lara Keuck, Seraphina Rekowski und Anke te Heesen zeichnen ihre Lehrveranstaltung an der Humboldt-Universität Berlin nach, die sie in den Kontext der Wissenschaftsgeschichte stellten. Studierenden vermittelten sie die Methode, ihre Entstehungsgeschichte und die eigenständige Anwendung der Oral History. Ihre Lehrveranstaltung wurde 2018 für den Preis für gute Lehre ihrer Universität nominiert.⁸ Karin Orth schildert ihr Konzept einer Lehrveranstaltung an der Universität Freiburg, bei der die Kriegskindheit (zum Teil als „Hütekind“) im Zentrum stand. Die Studierenden hatten dabei – nach der entsprechenden Einarbeitung in das Thema – selbst ein lebensgeschichtliches Interview mit einem ehemaligen „Kriegskind“ / „Hütekind“ zu führen. Die Veranstaltung stieß bei den Studierenden auf sehr großes Interesse, und der Beitrag fragt unter anderem danach, warum dies so war. Kristina Schulz stellt uns zwei von ihr an der Universität Bern geleitete Projektseminare zum Thema Migration vor, in denen sie auf Anwendungsorientierung und auf die Erstellung präsentierbarer Ergebnisse

⁸ <https://bolognalab.hu-berlin.de/de/preis/bisherigeausschreibungen/finalisten/startpage> (23.4.2019).

Wert legte. Ihr Beitrag ist nicht der einzige, aus dem hervorgeht, dass sich eine erfolgreiche Oral History-Lehrveranstaltung nicht ganz einfach in einem einsemestrigen Angebot realisieren lässt, sondern sicherlich sinnvoller in zwei aufeinanderfolgenden Semestern umzusetzen wäre. Allerdings kollidiert dies mit strukturellen Vorgaben der Universitäten bzw. Studienordnungen. Den Erkenntniswert und Lerneffekt schätzt sie jedoch wegen der Verschränkung von Theorie und Praxis, Lektüre und Interviewdurchführung, als besonders hoch ein. Susanne Freunds Beitrag nimmt die Vermittlung von Oral History im Studiengang „Archiv“ am Fachbereich Informationswissenschaften der Fachschule für angewandte Wissenschaften in Potsdam für zukünftige Mitarbeiter*innen in Archiven in den Blick. Damit widmet sie sich dem lange überfälligen Paradigmenwechsel, nachdem auch die Praxis des Interviewens zu den Kernaufgaben von Archiven zählen sollte. Anhand einer zweisemestrigen Lehrveranstaltung über die Heimerziehung in der DDR schildert die Autorin die didaktischen und inhaltlichen Herausforderungen, die sich bei der praktischen Vermittlung von Oral History und thematischen Fragen in Bezug auf die DDR-Geschichte ergeben. Eva Ochs von der FernUniversität in Hagen erläutert, welche Aufgabenfelder sich für Fernstudierende ergeben, die sich mit Oral History in Präsenzseminaren und in der Fernlehre beschäftigen. Als großer Vorteil für die Lehre und Gewinn für die Studierenden erweist sich das Archiv „Deutsches Gedächtnis“, das die mündlichen Quellen für die Studierenden zur Verfügung stellt. Verena Nägel, Mitarbeiterin am Center für Digitale Systeme der Freien Universität Berlin, beschreibt mit den von ihr konzipierten internationalen Summer Schools zum Umgang mit Interviews über den Nationalsozialismus ein außergewöhnliches universitäres Angebot. Sie kommt unter anderem zu dem interessanten Schluss, dass es für eine angemessene Analyse von Interviews, die als Quellen vorliegen und von anderen geführt wurden, nötig ist, selbst Erfahrungen mit der Durchführung von Interviews gemacht zu haben. Zudem fragt sie, wie sich die Erfahrungen mit diesem Format auf die grundständige Lehre übertragen lassen, zumal die Summer Schools von deutschen Teilnehmenden nur in Ausnahmefällen besucht werden können. Sarah Scholl-Schneider und Johanne Lefeldt von der Universität Mainz stellen ihre Erfahrungen mit einem digital unterstützten blended-learning-Seminar zu qualitativen Interviews zur Debatte und diskutieren sie unter ethnografischen Gesichtspunkten. Mit ihrem Konzept verfolgen sie den Anspruch, die vielfältigen methodischen und disziplinären Zugänge zu systematisieren und zugleich dem großen Interesse der Studierenden an einheitlichen Richtlinien gerecht zu werden. Loretta Walz unterrichtet als Filmemacherin Studierende, die sich für Dokumentarfilme und Biographien interessieren. Sie geht in ihrem Beitrag auf Lehrveranstaltungen an unterschiedlichen Einrichtungen ein und stellt unter anderem die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Vordergrund, die für filmische Interviews notwendig sind. Im Zentrum ihres Lehrkonzepts steht die sensible Auseinandersetzung mit subjektiven Aussagen. Mit Nicole Immler erhalten wir einen Einblick in die von ihr angebotenen Lehrveranstaltungen zur Oral History an der University of Humanistic Studies in Utrecht. Sie geht vor allem auf die Frage ein, was zu hören ist, wenn jemand seine Lebensgeschichte erzählt und welchen Stellenwert Narrative dabei haben. Herausgearbeitet wird unter anderem, dass die Studierenden lernen, darauf zu achten, dass und wie das gesellschaftliche Selbstverständnis die persönlichen Erzählungen formt, dass und wie Erzählbrüche gehört und gedeutet werden können und nicht zuletzt, dass und wie der Interviewer bzw. die Interviewerin Einfluss auf den Prozess der Bedeutungs- und Wissensproduktion nimmt.

Die Aufsätze können methodisch-didaktische Handreichungen nicht ersetzen, bieten aber vielfältige und konkrete konzeptionelle Hinweise auf der Basis von eigenen Erfahrungen. So unterschiedlich die Ansätze der Einzelnen sind, so deutlich wird, dass es sich trotz knapper Zeitressourcen und eines vorgegebenen (Semester-)Zeitplans lohnt, Oral History zu unterrichten, weil die inhaltlichen, theoretischen und praktischen Anschlussmöglichkeiten vielfältig sind und die Studierenden von diesem Lehrangebot sehr profitieren.

Wir danken den Beiträger*innen für ihr Engagement und ihre Geduld, Marlen Sundermann und Aarne Partanen für ihr Korrektorat sowie Almut Leh und den Herausgeber*innen der Zeitschrift BIOS für die unkomplizierte und konstruktive Zusammenarbeit und wünschen viel Vergnügen bei der Lektüre. Die Kontaktadressen der Autor*innen befinden sich am Ende des Bandes.

LITERATUR

- Althaus, Andrea und Janine Schemmer (2019): Netzwerktreffen Oral History, 14.02.2019-15.02.2019 Wien (Tagungsbericht), in: H-Soz-Kult, 24.05.2019.
www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-8286. <https://doi.org/10.1055/s-0039-1678635>
- Apel, Linde und Stefan Müller (2016): Netzwerk „Oral History“ gegründet, in: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen 29, 160-161.
- Der Archivar, Jg. 71, H. 2, Mai 2018 (Themenschwerpunkt Erlebte Geschichte als Quelle. Überlieferung von Oral History).
http://www.archive.nrw.de/archivar/hefte/2018/Ausgabe-2/Archivar-2_2018.pdf
- Frese, Matthias und Julia Paulus (Hg.) (2015): Zeitzeugenschaft und mündliche Erinnerung in Westfälische Forschungen 65 (2015), S. 237-333.
- Maubach, Franka (2016): Unerhörte Begebenheiten. LUSIR und die Innovationskraft der frühen Oral History, in: Forschungsstelle für Zeitgeschichte (Hg.): Zeitgeschichte in Hamburg, Hamburg, 12-26.
- Obertreis, Julia und Anke Stephan (2009): Erinnerung, Identität und „Fakten“. Die Methodik der Oral History und die Erforschung (post)sozialistischer Gesellschaften, in: dies. (Hg.): Erinnerungen nach der Wende. Oral History und (post)sozialistische Gesellschaften, Essen, 9-36.
- Obertreis, Julia (2011): Oral History, Stuttgart.
- Vorländer, Herwart (Hg.) (1990): Oral history. Mündlich erfragte Geschichte, Göttingen.
- Wierling, Dorothee (2003): Oral History, in: Michael Maurer (Hg.): Aufriß der historischen Wissenschaften, Bd. 7: Neue Themen und Methoden der Geschichtswissenschaft, Stuttgart, 81-151.

Oral History lässt sich nicht unterrichten?

Albert Lichtblau

Es ist gar nicht so einfach, diesen Beitrag zu verfassen, vor allem auch deshalb, weil der Autor nie eine universitäre Ausbildung zur Methode der Oral History selbst durchlaufen hat – es gab keine –, sondern im Geist der 1970er und 1980er Jahre einfach drauf loslegte: *Plug & Play*. Dementsprechend absurd und lehrreich war die erste Interviewerfahrung in Budapest, als es Anfang der 1980er Jahre darum ging, jemanden zu finden, der oder die sich an die Mieterstreiks im Hétház vor dem Ersten Weltkrieg erinnern konnte. Die Antwort war durchgehend „nein“, und damit waren die Interviews innerhalb einer Minute beendet.

Mein Kollege Michael John arbeitete bereits für seine Dissertation mit Oral History und war damit, neben Reinhard Sieder, Gerhard Jagschitz oder Gerhard Botz, ein Vorreiter innerhalb der Geschichtswissenschaft Österreichs. Das Wissen über die Methode war beschränkt, bezog sich vor allem auf die Arbeiten von Lutz Niethammer (Niethammer 1980) und generiertes Wissen durch *Learning by Doing*. Fehler zu begehen, das eigene Handeln und die Reaktionen der Interviewten zu beobachten, begleiteten diese Phase. Da die Begegnung mit Menschen – damals noch viele, die im 19. Jahrhundert geboren worden waren – schlichtweg Spaß machte, sammelte ich mit meinem Kollegen Michael John Erfahrungen, die uns prägten. Eine davon war der Paradigmenwechsel innerhalb der Geschichtswissenschaften, in dem sich das Selbstverständnis für die Zeitgeschichte in Richtung eines aktiven Produzierens von Quellen verlagerte und dies den Zugang zu Bevölkerungsgruppen ermöglichte, deren Geschichte bis dahin nur unzureichend dokumentiert schien. Die lose Anbindung an dogmatische Methodenvorgaben ermunterte zum Ausprobieren und Improvisieren. Eine weitere wichtige Erfahrung war, dass wir mit dieser Form von Gesprächen auch Artikel in Zeitungen unterbringen konnten. Eine Schlüsselerfahrung für mich war die Veröffentlichung über eine 1893 geborene jüdische Frau aus Sitzenthal, in dessen Nachbarort ich aufgewachsen war. Aberglaube prägte ihre Erzählungen, sie beschrieb die mir vertraute Landschaft als eine voll von Geistern, brennenden Kutschen, Gefahren und bitterer Armut (Lichtblau 1987). Das befreite von der angeblich objektivierbaren Faktenfixierung der Geschichtswissenschaft und lenkte die Aufmerksamkeit auf das Phänomen, dass Menschen prinzipiell anders denken und genauso auf die Vergangenheit blicken: „I am my own history/reality“.

Eine dritte wesentliche Erfahrung war die Arbeit über die Geschichte der Zuwanderung nach Wien mit circa 40 Lehrerinnen und Lehrern, die mit historischen Quellen zur Migrationsgeschichte in den Schulen arbeiten wollten. Das Desinteresse an für uns als Sozialhistoriker wichtigen historischen Statistiken als Grundlage zur Orientierung war frappant, hingegen das Interesse an den von uns geführten Interviews herausragend. Angesichts des Gegenwindes, den wir mit Oral History im akademischen Umfeld

anfänglich ernteten, war die positive Reaktion auf diese Quellengattung im Kontext der schulischen Bildung ein wichtiges Argument für uns, da sie deren außerordentlichen Wert untermauerte. Worin lag diese Wertschätzung? Es ging den Schülerinnen und Schülern weniger um reale Geschichte, auch wenn diese mitverhandelt wurde, sondern um Erfahrungsgeschichte, um eine Geschichte von Gefühlen, Handlungen und Handlungsoptionen. Die Spiegelfunktion der Quelle wurde damit evident: Indem die Schüler und Schülerinnen über die Erfahrungen anderer diskutierten, sprachen sie wie in einem Spiegelbild zugleich über ihr eigenes Leben. Wir zeigten mit individuellen Beispielen etwa, wie Angehörige der tschechischen oder jüdischen Bevölkerung als Kinder auf verbal abfällige oder körperliche Angriffe reagierten. Wie gingen sie mit schwierigen Lebenssituationen um? Daraus lässt sich viel an Lebenserfahrung mitnehmen (John/Lichtblau 1993).

In einem der zahlreichen anschließenden Projekte erhielt ich eine Art von nachträglicher Ausbildung, nämlich als ich Ende Oktober 1995 an einem dreitägigen Interviewtraining der *Survivors of the Shoah Visual History Foundation* in Frankfurt am Main teilnahm.¹ Bis dahin hatte ich mit anderen Kolleginnen und Kollegen viele Erfahrung gesammelt, an Oral History-Konferenzen teilgenommen, davon gelernt und profitiert. Ich war neugierig, wie ein derart groß angelegtes Videointerview-Projekt Standards entwickelte und diese an Personen ohne Vorerfahrung vermittelte. Vieles davon konnte ich für die spätere Arbeit mitnehmen, das meiste ist mittlerweile zur Regel geworden: die umfangreichen Pre-Interview-Gespräche und eine die Archivierung vorbereitende Datenerhebung, die Vorbereitung auf das Unterschreiben einer Rechtereklärung von allen Beteiligten, das genaue Anmoderieren zu Beginn des Interviews, das ausführliche Feedback nach dem ersten Interview, die Möglichkeit, eine Supervision in Anspruch zu nehmen, die hohen technischen Standards bei der Aufnahme, Aspekte der langfristigen Archivierung.

Inzwischen begann ich, an der Universität Salzburg zu unterrichten. Da ich für qualitative Methoden innerhalb der Zeitgeschichte zuständig war, blieb die Oral History eine zentrale Methode im Unterricht. Ein Glücksfall in Salzburg war der audiovisuelle Schwerpunkt innerhalb der Kommunikationswissenschaft, der nicht nur theoretisch, sondern auch praxisnah unterrichtet wurde. Zudem waren hochwertige technische Geräte für Audio- und Videoaufnahmen und Schnittplätze vorhanden. 1997 entwickelten wir ein „Video History“ betiteltes Unterrichtsformat, das jeweils ein Lehrender der Geschichte und der Kommunikationswissenschaft gemeinsam leiteten. Dieses Format wird inzwischen pro Semester mit vier Wochenstunden angeboten. Wenn der große Gewinn der Oral History darin lag, dass wir Zeithistoriker und -historikerinnen zuhören lernen konnten (Bell 2016, Andersen/Jack 2006), so sollte es bei der audiovisuellen Geschichte darum gehen, zusätzlich das genaue Sehen zu lernen (Lichtblau 2011).²

Oral History unterrichten?

Meine These: Oral History lässt sich nicht unterrichten, sondern im Unterricht nur begleiten. Damit meine ich, dass es für eigene Erfahrungen in der Interviewpraxis keinen

1 Zum aktuellen Angebot siehe <https://sfi.usc.edu/> (1.4.2019).

2 Arbeiten daraus entstanden etwa für das Migrationsarchiv der Stadt Salzburg (Sammlung Videohistory): <https://www.stadt-salzburg.at/internet/websites/migration.htm>. (12.3.2019). Siehe auch studentische Arbeiten: <http://www.univt.org/> (12.3.2019).

Ersatz gibt. Genau hier liegt ein Grundproblem der universitären Ausbildung (wenn es keinen Schwerpunkt für Oral History gibt), denn eine zweistündige Lehrveranstaltung bietet nur einen eingeschränkten Zeitrahmen. Wie ich versuche, mit dieser Einschränkung dennoch zu arbeiten, möchte ich am Beispiel der als „Methodische Grundlagen der Geschichtswissenschaft (Neue Medien und Arbeitstechniken)“ bezeichneten Lehrveranstaltung an der Universität Salzburg beschreiben. Diese Pflichtlehrveranstaltung am Studiengang führen Lehrende mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten durch, daher sind Studierende manchmal davon irritiert, dass sie innerhalb der von mir geleiteten Lehrveranstaltung ein Interview durchführen sollen. Nur wenige Studierende verfügen über Vorerfahrungen aus ihrer Schulzeit.

Ich empfehle in dieser Lehrveranstaltung, Personen innerhalb der eigenen Familie, die über 60 Jahre alt sind, zu interviewen. Von Anfang an mache ich deutlich, dass dies im wissenschaftlichen Kontext der Oral History ungewöhnlich sei, dass es aber hier vor allem um ein erstes Einüben in die Methode gehe. Um den Übungsfreiraum aufrechtzuerhalten, können die aufgezeichneten Gespräche im familiären Privatbesitz verbleiben. Damit entfällt die Rechteerklärung für eine weitere Verwendung. Falls gewünscht, wird jedoch die Archivierung des Interviews unterstützt.

Methodisch-Theoretisches

Da diese Lehrveranstaltung auch Präsentationstechniken zum Inhalt hat, arbeiten die Studierenden in einer ersten Übung methodisch-theoretische Texte zu Oral History für fünfminütige Präsentationen visuell auf und stellen sie vor. Meist sind es Texte aus der Zeitschrift BIOS, aber es können auch andere gewählt werden. Die Aufgabe ist herausfordernd, da die Texte zunächst verstanden, in komprimierter Form verständlich vermittelt und bewertet werden müssen und nach der Präsentation zur Diskussion stehen sollen. Ich stelle nie die ersten Fragen, und das ist bereits ein Einüben in etwas, das für Interviews wichtig wird: das Aushalten von Stille. Das fällt vielen sehr schwer, und als Lehrender versuche ich zu beruhigen: Es gab zuvor fünf Minuten dichte Information und es braucht sinnvollerweise Zeit zum Nachdenken, bis eine ernsthafte Frage überhaupt formuliert werden kann. Zur Abfederung wird vorab eine Person bestimmt, die die erste Frage stellen wird. Eine andere Möglichkeit ist es, dass die Vortragenden das Publikum direkt mit einer eigenen Frage konfrontieren („Was denkt ihr darüber?“). Parallel zur Präsentation erhalten alle eine einseitige Zusammenfassung der Präsentation. Wichtiges Element dabei ist es, wie bereits in der Präsentation ein Schlüsselzitat vorzustellen, das den Text charakterisiert und auf das alle später zurückgreifen können.

Die gesamte Lehrveranstaltung zielt nicht auf Wettbewerb und Benotung ab, sondern auf die Verbesserung der eigenen Praxis durch ein möglichst breites, positiv-kritisches Feedback. Dieses geben die Studierenden, ein Tutor oder eine Tutorin und der Lehrende anonym nach jeder Präsentation. Mit der ersten Übung werden viele zentrale Begriffe diskutiert und Themen eingeführt: Interviewtechnik, Wahrheit, Lüge, Wirklichkeit, Erinnerung, Formen von Gedächtnis, Zeitzeugen und Zeitzeuginnen usw. Einige Artikel funktionieren besonders gut, da sie Grundsätzliches ansprechen: Jener von Almut Leh, der viele konkrete und hilfreiche Hinweise für die konkrete Interviewpraxis anbietet (Leh 2000), ein Aufsatz von Helga Amesberger über die Produktion von Geschlecht (Amesberger 2009; Treinen 2014), Alexander von Plato über Medialität und Zeitzeugenschaft (Plato 2008) oder einer der Beiträge von Harald Welzer (Welzer

2000). Damit kann die Spannweite aufgemacht werden von realer Kommunikation während der Interviews, der Rolle des Settings bis hin zur Frage, was wir wahrnehmen und was nicht. Es geht auch darum, welche ethischen Fragen aufgeworfen werden, wenn wir Menschen sprechen lassen und dabei aufnehmen, aber später über sie sprechen und schreiben, aber auch wie weit forschungsethisch die Freiheit der Interpretation reicht. Schon auf dieser Ebene kann vieles reflektiert werden, etwa, dass es wichtig ist, dass die Interviewten ebenfalls ein Recht auf die eigene Interpretation des Gesagten bekommen sollten, wenn es Dissens gibt. Kaum eine andere Quellengattung wird so ernsthaft, reflektierend und kontrovers diskutiert wie die Produkte der Oral History. Damit lernen die Studierenden viel über quellenkritische, methodische und theoretische Zugänge, die sie auch auf andere Bereiche und Quellen übertragen können.

Selbst befragt werden, sich hören, zuhören, einüben

Zur Vorbereitung auf das eigentliche Interview führen die Studierenden einige Übungen durch. Eine davon gilt der Technik, da alle ein Gerät verwenden sollen, das höchste, sendetaugliche Aufnahmequalität ermöglicht. Abgesehen von technischen Aspekten, die es zu berücksichtigen gilt, geht es auch um das Herstellen von Bewusstsein dafür, dass diese Ausgangsquelle so gut als möglich aufgenommen werden soll, da eine spätere Bearbeitung dafür kein Ersatz sein kann. Immer wieder werden auch mögliche Pannen angesprochen, so auch hier: Stromausfall oder jemand zieht unabsichtlich den Stecker heraus und damit geht eine digitale Aufnahme verloren. Ich empfehle, mit einem zweiten Gerät eine Sicherheitskopie anzufertigen. Das hat schon einige im Krisenfall gerettet. Um den Umgang mit den Geräten zu üben, führen die Studierenden erste Interviewübungen unter sich durch. Alle müssen in beide Rollen schlüpfen und Folgendes üben: Sie sollen jedes Interview anmoderieren (Wer interviewt wen, wann und wo), Pausen nach dem (scheinbaren) Ende von Antworten einhalten, um zu beobachten, ob jemand die Erzählung noch assoziativ fortsetzen möchte, und versuchen, direkt aus den Antworten Fragen abzuleiten. Ich gebe meistens eine oder zwei Fragen vor, wie etwa jene nach der Motivation für die Studienfächer, und eigene Fragen zur Charakterisierung der interviewten Personen. Am Ende des Interviews sollen sie abmoderieren. Zur Übung gehört auch, dass die Interviewenden auf zustimmende oder auffordernde Interjektionen wie „aha“ und „mh“ verzichten und die Interaktion auf eine mimische verlegen (Nicken, Lächeln, skeptischer Blick etc.). Ich empfehle, dass sich die Studierenden vor dem Interview einige Minuten Zeit nehmen, um sich auf die Vorgaben einzustimmen, die von ihrer vertrauten Alltagskommunikation abweichen. Das Gerät sollte vor der Aufnahme nochmals getestet werden, um nicht während des Interviews mit eventuell auftauchenden technischen Problemen konfrontiert zu werden. Danach können die Studierenden die mit einem Schnittprogramm gestalteten Ausschnitte in das für die Klasse geschlossene Internetforum stellen. In der nächsten Stunde werden einige Beispiele gemeinsam angehört und diskutiert. Abgesehen vom Einüben in den Ablauf von Interviews geht es darum, selbst zu erfahren, wie es sich anfühlt, befragt zu werden, und wie weit die zukünftigen Interviewenden überhaupt bereit sein werden, etwas von sich preiszugeben. Wie fühlt es sich an, befragt zu werden, also auf der anderen Seite zu sitzen? Zur Diskussion gehört auch, in welcher Rolle sich jemand wohler fühlte.

Eine Schlüsselerfahrung ist es, die eigene Stimme zu hören, vielen ist dies unangenehm. So oder so ähnlich wird es vielen gehen, die von den Studierenden interviewt

werden. Die Übung soll ein Verständnis dafür wecken, dass manche der Befragten aus gutem Grund Stress empfinden, wenn sie von ihrem Leben erzählen sollen und wissen, dass dies andere hören werden. Hinzu kommt: Oft handelt es sich um Personen ohne höheren Schulabschluss oder akademische Bildung, weswegen die Vorstellung, in einer fremden universitären Welt gehört zu werden, zusätzlich stresst. Schon bei der ersten Übung sprechen wir darüber, welche Sprache die Interviewten aber auch die Interviewenden verwenden können. Da in Österreich das Hochdeutsche meist Zweitsprache und der lokale Dialekt die Erstsprache ist, wäre es unnatürlich, wenn mit Personen aus dem eigenen Familienkreis hochdeutsch gesprochen würde. Andererseits sind manche Dialekte tatsächlich schwer verständlich.

Abläufe

In den nächsten Stunden stelle ich den konkreten Ablauf von Interviews dar. Ich beschreibe alle Schritte bei gängigen Projekten, ausgehend von der Personensuche, über die Datenerhebung, die spezifische Form des Pre-Interviews bis hin zur wichtigen Phase der Recherche und Vorbereitung. Auch wenn ich immer wieder darauf hinweise, unterschätzen viele Studierende, dass es kaum ein gutes Interview ohne gewissenhafte Vorbereitung geben kann. Dazu gehören Recherchen auf Grund des Vorgesprächs oder das Einholen weiterer Informationen zur Person, eine umfangreiche Vorbereitung zum Gesprächsverlauf mit ausreichenden Vorüberlegungen zu Themen und Fragen. Um das zu konkretisieren, werden Beispiele aus der eigenen Arbeit vorgestellt. Ich selbst bereite mich auf jedes Interview spezifisch vor und stimme mich darauf ein. In der Klasse zeige ich die mit Stichworten versehenen Karteikarten verschiedener Interviews. Ich stelle Fehler, Schwierigkeiten und Probleme beispielhaft dar, um über Reaktionsmöglichkeiten nachzudenken, aber auch um zu beruhigen, dass Probleme und Fehler systemimmanent bei den Interviews vorkommen. Dem Tag des Interviews widme ich viel Raum, dem Einstimmen darauf, der vorangehenden technischen Kontrolle der Geräte ebenso wie dem pünktlichen Ankommen als Zeichen des Respekts, dem Gespräch vor dem Interview, dem Schaffen einer Atmosphäre, in der sich beide Seiten wohlfühlen können, das Bereitstellen von Wasser, dem Abschalten von Geräten und Telefonen, die Versicherung, dass andere Personen (oder Tiere) den Raum während des Interviews nicht betreten (Was natürlich schon viel früher abgeklärt werden muss, ebenso, ob es keine gravierenden Störgeräusche wie eine Baustelle in einer Nachbarwohnung gibt). Es ist ebenso wichtig, den Besuchten Nervosität und Unsicherheit zu nehmen. Fast panikartig meinen viele vor dem Interview, sie hätten nichts zu erzählen. Um sie zu beruhigen, gibt es einfache Mittel: Sie sollen sich keine Sorgen machen, da sie ja gefragt werden und ohnedies über ein ganzes Leben mit viel Erlebtem verfügen. Für Personen ohne Interviewerfahrung ist aber genau dies schwierig, da sie selbst oft unsicher und nervös sind. In der Vorbereitung beruhige ich die Studierenden damit, dass die Erfahrung zeigt, dass sich die Nervosität meist auf beiden Seiten während des Interviews verflüchtigt.

Auch wenn ich diese Formulierung in eigenen Interviews vermeide, empfehle ich den Studierenden diese Einstiegsfrage: „Können Sie mir bitte Ihre Lebensgeschichte erzählen.“ Unvorbereitet kann eine derartige Aufforderung irritieren, weswegen ich Hinweise zur Auflösung einer solchen Situation gebe. Wenn also jemand verunsichert fragt: „Was soll ich denn erzählen?“ oder meint: „Womit soll ich denn anfangen?“,

kann mit kleinen Impulsen geholfen werden: „Dort, wo es Ihnen wichtig ist“, oder: „Die meisten beginnen mit ihrer Kindheit.“ Sollte jemand ins Stocken geraten, weil die erzählende Person den Faden verlor, kann ein Impuls gesetzt werden: „Sie haben zuletzt von ... erzählt. Wie ging es weiter?“ Dies ist ein Beispiel dafür, wie wichtig aufmerksames Zuhören ist. Dem Fragen wird in späterer Folge nochmals viel Raum gewidmet.

Nähe und Distanz, Trauma

In dieser Phase geht es auch darum zu verstehen, dass wir mit nonverbaler Kommunikation viel ausdrücken. Mit Mimik können wir signalisieren, was die Erzählung bei uns auslöst. Ein Stirnrunzeln kann dazu führen, dass sich jemand bemüht fühlt, eine Geschichte genauer zu beschreiben oder eine Bewertung besser zu begründen. Wenn sich beide Seiten langweilen oder der/die Interviewte sich über Unaufmerksamkeit des Zuhörenden ärgert, ist ihnen das anzusehen (Grele 1998: 63). Körpersprache drückt Nähe und Distanz aus, und manchmal empfiehlt es sich, auf Distanz zu gehen (Lichtblau 2002). Sollten Interviewende das Gefühl bekommen, jemand komme ihnen zu nahe, kann die „kalte“ Schulter zur Distanzierung gezeigt werden. Auch wenn dies im Lehrbetrieb nie geschehen ist, empfehle ich, ein Interview abubrechen, sollte sich jemand übergriffig verhalten. Worst-Case-Szenarien werden immer wieder angesprochen, um über Handlungsmöglichkeiten nachzudenken. Das Schlimmste ist wohl, wenn jemand während des Interviews kollabiert. Wenn auch nicht im Rahmen der Lehre, kam dies in meiner Praxis vor. Das heißt, im Notfall muss sofort ärztliche Hilfe herbeigerufen werden. Weniger schlimm, aber dennoch unangenehm ist die Absage von vereinbarten Terminen seitens der zu Interviewenden. In diesem Fall sollten die Studierenden rasch Alternativen suchen, so lassen sich etwa mögliche Interviewpartner und -partnerinnen innerhalb der Lehrveranstaltung finden.

Elementar ist eine Einheit über das Thema „Trauma“ (Ritchie 2015: 211; Field 2006). Wenn wir zu Interviews gehen, wissen wir nie, ob eine Person traumatisiert wurde. Erfahrene sexuelle oder kriminelle Gewalt sind niemandem anzusehen. Wenn uns die Interviewten im Vorfeld nicht darüber informieren, können wir damit in jedem Interview unerwartet konfrontiert werden. In meiner Lehre, in der Oral History-Interviews zu führen waren, ist das nur einmal geschehen: Eine Studentin interviewte eine Frau, die vergewaltigt worden war. Das Gespräch wurde abgebrochen und nicht verwendet. Mir selbst ist es in meiner Anfangsphase passiert, dass ich für meinen Kollegen Michael John einsprang, der mich bat, das Interview mit dem Schuldirektor der tschechischen Schule in Wien zu übernehmen. Damals – Mitte der 1980er Jahre – passierten mir noch unverzeihliche Fehler. Ich hatte viel zu wenige Informationen und lediglich den Fragenkatalog meines Kollegen rund um das Thema Schule. Was ich damals nicht wusste: Der Befragte wurde in der NS-Zeit verhaftet und in einem KZ interniert. Da es wie üblich nicht nur um die tschechische Schule in Wien ging, sondern um ein lebensgeschichtlich orientiertes Interview, kam die NS-Zeit zur Sprache. Es war mein erstes Interview mit einem KZ-Überlebenden und für mich eine völlige Überforderung. Der Befragte erzählte ausführlich, wie er im KZ gefoltert worden war. Mir schien es, als wäre er bildlich in die Erzählung eingetaucht und mit seiner Körpererinnerung in diese Zeit abgedriftet. Ich konnte ihn nicht stoppen, und obwohl es nicht Thema des Interviews war, musste ihn also erzählen lassen. Ich reagierte rein instinktiv. Die Bilder über die Folterungen, die er beim Erzählen entwarf, waren kaum auszuhalten. Ich hatte

Angst, dass er völlig entgleitet, seine Stimme und Körpersprache erlebte ich als alarmierend. Später fragte ich eine mir bekannte Therapeutin, wie sie mit solchen Situationen umgeht. Trotz völliger Unkenntnis war einiges sinnvoll an meiner Reaktion: Ich ging nicht mit in diesen Schmerz, sondern wusste, dass ich in dieser Situation notfalls die Verantwortung für den Interviewten übernehmen muss. Der Interviewte erzählte die KZ- und Foltergeschichte das allererste Mal. Ich musste ihn dabei begleiten, aus diesen furchtbaren Erinnerungen wieder rauszukommen. Dass er sie mir anvertraute, dessen war ich mir bewusst, war ein Vertrauensbeweis mir gegenüber. Zugleich war es eine völlige Überforderung, da er die Folterszenen so detailliert beschrieb, dass der Schmerz auch für mich spürbar war. Es war mir klar, dass ich auf die ursprünglichen Fragen in diesem Fall verzichten musste, auch weil meine Energie nicht mehr vorhanden war. Obwohl ich an diesem Tag unter großem Zeitdruck stand, war mir auch klar, dass ich mir ausreichend Zeit nehmen musste und nicht einfach weggehen konnte. Mir war es wichtig, dass wir am Ende in der Gegenwart ankamen und über Alltägliches sprachen wie etwa Einkaufen oder Fernsehen. Erst als ich mir sicher war, dass ich ihn alleine lassen konnte, nahm ich Abschied. Für Interviews bedeutet dies, dass nie direkt danach Termine vereinbart werden dürfen. Abgesehen davon: Sollte die Gefahr bestehen, dass ein Trauma aufbricht, sollte den Interviewten signalisiert werden, dass sie nicht davon sprechen müssen, und die Interviewenden sollten mit ihren Fragen möglichst keinen „Trauma-Trigger“ setzen.

Generell gehe ich davon aus, dass tatsächlich traumatisierte Personen – ich meine „traumatisiert“ nicht im Sinne der inflationären alltagssprachlichen Verwendung – Interviewanfragen eher ablehnen bzw. sie nur in einem Projektkontext wie der *Shoah Foundation* annehmen. Dennoch ist dies der problematischste Bereich bei einem derartigen Unterrichtskonzept, da eine Auseinandersetzung mit der Thematik „Trauma“ viel mehr an Vorbereitung, Praxis und Begleitung bedarf (Rickard 1998).

Die Studierenden sind zumeist mit einer anderen, weitaus „harmloseren“ Frage beschäftigt: Wie reagieren, wenn jemand zu weinen beginnt? Dies kommt in vielen Interviews vor und ist deshalb wichtig zu klären. Bei der Ausbildung der *Shoah Foundation* wurde den zukünftigen Interviewenden empfohlen, Wasser und Taschentücher für die Interviewten bereitzustellen. Auch wenn ich es verstehen konnte, schien mir das übertrieben, da es von Anfang an suggerierte, dass mit Weinen gerechnet wird. Nichtsdestotrotz habe ich Taschentücher in Bereitschaft und empfehle das auch. Dies ist einer der Aspekte, von denen ich meine, dass sie sich nicht unterrichten lassen, etwa zu behaupten: Wenn Interviewte Trauer ausdrücken und weinen, sei das normal und gehe völlig in Ordnung. Als Interviewer identifiziere ich mich nicht mit dieser Trauer oder dem Leid im Sinne eines „Mitleids“. „Mitleid“ wäre mein Leid, und darum geht es in der Situation nicht. Ich suche eine andere Ausdrucksform, um zu signalisieren, dass das Weinen angebracht ist und ich mit meinem Zuhören auf andere Art teilnehme. In der Klasse diskutieren wir, dass wir alle anders geprägt sind und mit Trauer und Leid unterschiedlich umgehen. Ich erzähle auch von einer Kollegin, die mitweint, um ihr „Mitleid“ auszudrücken, oder zitiere eine Passage aus dem Interview mit Ceija Stojka. Sie beschreibt, wie ihr Lieblingsbruder im „Zigeunerlager“ von Auschwitz-Birkenau starb, sie seine Leiche sah und ihn mit ihrem Hemd zudeckte, worauf sie geschlagen wurde, was aber nicht weh getan habe. Als sie sieht, dass die Interviewerin weint, sagt sie: „Du

weinst ja, Mädchen. Schön. <weinend> Schön, dass du weinst.“³ Die Frage, wie wir als Interviewende im Falle des Weinens reagieren können, begleitet die Klasse üblicherweise bis zur letzten Stunde, wobei die reale Erfahrung der Studierenden während der Interviews nochmals andere Fragen hervorruft.

Ein- und Auslassen

Im Prinzip gehen wir wie in einer Projektsimulation den gesamten Prozess durch, wobei der Interviewtermin im Zentrum steht, aber auch das Nachbearbeiten, Dokumentieren, Übergeben an ein Archiv, die unterschiedlichen Arten der Transkription und die vielfältigen Verwendungsmöglichkeiten von Aufnahmen. Da fast niemand Erfahrungen mit Interviews hat, richte ich besondere Aufmerksamkeit darauf, was das Interview mit den Interviewenden macht. Wichtig dabei ist der Prozess des Ein- und Auslassens. Die Interviewten übergeben den Interviewenden ihre Lebensgeschichten, die diese für sie mitnehmen. Der Erinnerungsprozess endet damit für sie allerdings nicht, und es kann sein, dass sie zum Gesagten noch etwas ergänzen wollen, um das Gespräch abzuschließen. Aber auch die Interviewenden sollten danach einen Weg finden, auszulassen. Mit jemand über das Interview zu sprechen, kann dabei helfen. Das Anfertigen eines Memos rund um die Interviewerfahrungen und Beobachtungen wird generell empfohlen, auch weil sich die unmittelbaren Eindrücke in der Erinnerung rasch verformen. Im Sinne des Auslassens kann auf diese Weise mit dem Geschriebenen symbolisch das Interview beiseitegelegt werden; es muss nicht mehr an das Interview gedacht werden. Im Bedarfsfall stehe ich für ein Gespräch zur Verfügung. Generell empfehle ich, Gespräche über schwierige Situationen nicht mit dem Partner oder der Partnerin zu führen. Das gilt allerdings eher für langandauernde Projekte, kann aber von Beginn an berücksichtigt werden.

Viele haben Scheu davor, dass sie von den Interviewten etwas verlangen, was ihnen eigentlich nicht zusteht, nämlich eine detaillierte Auskunft über ihr Leben. Ich versuche zu beruhigen, denn ein Interview glückt im Sinne eines Interessensausgleiches dann, wenn beide Seiten am Ende etwas bekommen haben: Die Interviewenden erhalten eine Lebensgeschichte und das Einlassen auf ihre Fragen, die Interviewten viel Aufmerksamkeit und ein Einlassen auf ihre Persönlichkeit, die es zu verstehen gilt. Davon profitieren Interviewte durchaus, wenn sie zum Beispiel sagen: „Daran habe ich schon lange nicht gedacht.“ Da es keine Garantie dafür gibt, ob ein Interview gelingt – was immer das wäre – oder nicht, versuche ich beruhigend einzuwirken, sollte jemand mit dem ersten Interview nicht zufrieden sein.

Keine Problemfälle

Für die ersten Interviews empfehle ich, nicht nur solche Personen auszuwählen, die bereit sind zu erzählen und sich Zeit zu nehmen, sondern die für die Interviewten interessant wirken. Es kann kein gutes Interview geben ohne Interesse an der Person. Ich warne auch davor, Personen für ein erstes Interview auszuwählen, die einem unsympathisch sind, etwa arrogante, zynische Interviewpartner/innen oder Personen mit rassistischen oder sexistischen Ansichten. Ein Problemfall, der unerwartet auftreten kann,

3 Stojka, Cejja: Interview 45.023. Visual History Archive. USC Shoah Foundation. Transkript Freie Universität Berlin. 2012: <http://www.vha.fu-berlin.de> (12.3.2019).

sind Personen, die ansonsten gerne erzählen, sich aber beim Interview völlig verschließen. Mir ist das selbst passiert. Eine Person aus dem Ottakringer lebensgeschichtlich orientierten Lesekreis konnte, für mich völlig unerwartet, keine Erinnerungen abrufen bzw. erzählen. Solche Momente sind herausfordernd, da es wichtig ist, dass wir die Interviewten dennoch mit einem guten Gefühl zurücklassen. Die Lösung war in diesem Fall, sie nach ihrem Hobby zu fragen: Fotografieren. Damit war der Bann gebrochen, da wir uns die interessanten Fotoalben gemeinsam ansahen und eine Fotografie für eine Publikation verwendeten. Andere Problemfälle können Interviews sein, in denen die Interviewten beim Erzählen völlig den Faden verlieren und von der Ausgangsfrage in andere Sphären abschweifen, nicht mehr zurückfinden und dabei rasch ermüden. In einem Fall war es ein Karikaturist, den wir am nächsten Tag baten, uns eine Szene aus seinem Leben zu zeichnen. In diesem Setting war er sehr präsent, und wir konnten seine fokussierte Erzählung im Rahmen eines Filmvorhabens gut verwenden.⁴

Je nach den Bedürfnissen innerhalb der Lehrveranstaltung besprechen wir viele weitere Themen. Eine der häufigen Fragen ist, wie lange Interviews durchschnittlich dauern. Bei der freien ersten Phase („Können Sie mir bitte Ihre Lebensgeschichte erzählen“) liegt die Dauer zwischen einer Minute und maximal vier Stunden, beides extreme Ausnahmen. Dennoch passiert es in fast jeder Lehrveranstaltung (mit circa 20 Teilnehmenden), dass die erste Phase vereinzelt bis an die zwei Stunden dauert, meistens ist sie jedoch eher kurz. Insgesamt liegt die durchschnittliche Dauer der ersten Interviews zwischen 45 und 60 Minuten. Für das Interview wird ein vergleichsweise einfaches Format verwendet, da sich die zweite Phase auf zwei bis drei vorher gewählte Schwerpunkte konzentriert. Auf eine abschließende Konfliktphase wird bewusst verzichtet, da sie Ungeübte überfordern würde.

Fragen üben

Nach diesem Durchgang, in dem schon mehrfach das Fragenstellen Thema war, folgt ein praktischer Abschnitt, in dem alle Teilnehmenden ein Thema auswählen, zu dem sie je zwei offene Fragen und zehn spezifische Fragen ausformulieren müssen. Das widerspricht zwar den Vorgaben für das konkrete Interview, da Fragen nicht vorformuliert vorgelesen werden sollen, sondern Stichwörter den thematischen Rahmen abstecken, aber in dieser Phase geht es darum herauszufinden, welche Formulierungen oder Begriffe die Breite der Antworten öffnet oder einschränkt. Zusätzlich soll damit verständlich gemacht werden, wie wichtig Vorbereitung ist, da Fragen zu einem Thema während eines Interviews nur beschränkt spontan abrufbar sind. Es erfordert Zeit, sich auf Themen einzulassen. In der Lehrveranstaltung werden auf diese Weise über zweihundert Fragen generiert, auf die alle im Bedarfsfall als Anregung zurückgreifen können. Als Lehrender ist mir diese Phase besonders wichtig, da es darum geht, das theoretisch Besprochene umzusetzen. Die Themen können vorgeschlagen oder – da einige unbedingt durchdacht werden sollen – aus einem vorgegebenen Raster ausgewählt werden. Um einige zu nennen: Kindheit, Erziehung, Religion, Wohnen, Bildung, Berufe, Freundschaften, Familie und Beziehungen, Medienkonsum, Gender, Migration, Reisen, Freizeit, Kultur, Sport, Körper, Werte. Ich sehe mir jede einzelne Frage genau an

4 Siehe: <http://www.neue-heimat-israel.at/home/shemuel-katz> (12.3.2019).

und kommentiere sie bzw. formuliere Alternativvorschläge. Alle Fragen und Kommentare sind über die Internetplattform für alle abrufbar. Die letzte Stunde vor den Interviews ist dieser Frageübung gewidmet. Es soll vermittelt werden, dass es bei den Fragen auf jedes Wort ankommt und wir dafür ein Sprachbewusstsein entwickeln müssen.

Ich wähle zunächst Vorschläge für offene Fragen – es müssen zu jedem Thema jeweils zwei formuliert werden. Analog zu der von Donald R. Ritchie und anderen vorgeschlagenen Interviewtechnik sollte jedes neue Thema mit einer „offenen Frage“ eingeleitet werden (Ritchie 2015: 73-102). Hier ein Beispiel zum Thema Religion:

Vorschlag: Erzählen Sie mir bitte Ihren Standpunkt zum Thema Religion.

Kommentar: Vorsicht – da geht es um eine Expertise. Würde ich meiden – es geht im Interview nicht um Meinung (nur im späteren Verlauf eines Gesprächs, aber bis dahin sollte die Position klar sein).

Vorschlag: Welche Rolle spielt Religion in Ihrem täglichen Leben?

Kommentar: Gute Frage, aber ich würde „täglich“ streichen, um auf die Mitvergangenheit eingehen zu können. Beispiel: Welche Rolle spielte Religion in Ihrem Leben?

Interviewte in die Rolle von Expertinnen und Experten zu drängen, ist ein häufiger Fehler, was jedoch nicht heißen soll, dass nicht auch eine Meinung im Gesprächsverlauf abgefragt werden kann. Ein Beispiel aus den spezifischen Fragen:

Vorschlag: Wie würden Sie die nächste Generation in Bezug auf Religion prägen wollen? Versteh ich das richtig, dass Sie Religion als zeitgemäß ansehen?

Kommentar: Zwei Fragen auf einmal. In der Regel gibt es nur eine Antwort auf die zuletzt gestellte. Die erste Frage klingt wertschätzend, aber vielleicht nicht ganz verständlich. Die zweite Frage zielt auf Expertise und nur auf die Gegenwart. Alternativ: Was würden Sie Ihren Kindern und Enkelkindern auf Grund ihrer religiösen Überzeugung gerne mit auf den Weg geben?

Oder:

Vorschlag: Was bedeutet für Sie „Glaube“?

Kommentar: Schöne Frage, aber vermutlich wird nur über die Gegenwart geantwortet – also notfalls nachfragen: Und wie war das in Ihrer Kindheit? oder: War das schon immer so? Bzw.: Wenn Sie auf Ihr Leben zurückblicken: Was bedeutete für Sie Glaube?

Was auffällt ist, dass sich in den Fragen oft eine Art Schüchternheit ausdrückt, wenn zum Beispiel gefragt wird: „Können Sie mir ein wenig ... erzählen?“ Mit „ein wenig“ wird signalisiert, dass jemand nicht viel hören will, genau das sollten Interviewende jedoch vermeiden. Häufig auftretende Fehler sind Fragen, die nur kurze Antworten bzw. Ja- oder Nein-Antworten auslösen.

Vorschlag: Hatten Sie eine glückliche Kindheit?

Kommentar: „glücklich“ zielt auf Bewertung ab – falls jemand nur kurz antwortet, es sei eine glückliche Kindheit gewesen oder mit: „Ja“, würde ich nachfragen: Können Sie mir Beispiele geben, damit ich mir vorstellen kann, warum für Sie die Kindheit eine glückliche war? Es geht darum, konkrete Geschichten über mehrere Beispiele zu hören.

Bei den Kommentaren weise ich darauf hin, welche Rolle Eigenschaftswörter in ihrer wertenden oder einschränkenden Signalwirkung spielen. Diese Diskussion der Fragen in der letzten Stunde vor den Interviews ruft wichtige Elemente des Fragens nochmals in Erinnerung: Der Schlüssel zu einem guten Interview ist aufmerksames Zuhören. Dazu bedarf es einer umfangreichen Vorbereitung auf das Gespräch, denn wer während des Interviews darüber nachdenken muss, welches Thema als nächstes angesprochen werden kann, hat keine Freiheit für uneingeschränktes Zuhören, sondern ist abgelenkt (Norkunas 2011). Ich empfehle kurze Notizen während des Interviews, falls in einer Antwort etwas angesprochen wurde, das eine vertiefende Frage auslösen könnte. Ein Stichwort befreit von der Last, sich daran erinnern zu müssen, und erlaubt die volle Aufmerksamkeit für das Weitere.

Das englische Anagramm „Listen – Silent“ ist ein Schlüssel für das Offenhalten des Erinnerungsraumes in Richtung assoziativer oder reflektierender Erinnerung. Stille auszuhalten wurde bis dahin schon mehrfach geübt. Vielen ist das unangenehm, auch weil Studierende aus den Medien das Ping-Pong-Spiel von Frage-Antwort-Frage gewohnt sind und Sorge haben, Schweigen könnte als Unaufmerksamkeit missverstanden werden. Ich versuche, den Studierenden den Spruch „Schweigen ist unsere Stärke“ wie einen Leitsatz mit auf den Weg zu geben, und empfehle ihnen, sollte sich das Unbehagen nicht legen, den Interviewten vor dem Interview zu sagen, dass sie Pausen einhalten werden, um zu warten, ob ihr oder ihm noch was zum Gefragten einfällt. Schon früher in der Lehrveranstaltung habe ich ein Beispiel aus einem meiner Videointerviews gezeigt, in dem ein Interviewter den Blick nach oben hebt, so als würde er dort ein Bild mit einer anderen Erzählsequenz vor sich sehen. Darauf folgt eine beeindruckende Aussage.

Es geht bei den Interviews generell darum, das aufmerksame Zuhören einzuüben, aber auch notfalls einzugreifen. Wenn beispielsweise jemand versucht, der eigenen Geschichte auszuweichen, also Begriffe wie „man“, „es“, „sie“ verwendet und vor allem über andere erzählt, empfehle ich eine Intervention, etwa: „Wie war das bei Ihnen?“ Oder: „Können Sie mir ein Beispiel dafür geben, wie Sie das erlebten?“ Nach dieser Stunde führen die Studierenden die Interviews durch.

Begleiten

Die Studierenden stellen die Interviews in Abschlusspräsentationen vor, wobei ausreichend Zeit für eine Besprechung gegeben wird. Die Präsentationen sollen visuell begleitet werden, auch mit Dokumenten oder Fotografien der Interviewten. Ein wichtiges Element ist es, einen Interviewausschnitt auszuwählen und zu begründen, warum genau dieser vorgestellt wird. Schwierige Passagen sind für gemeinsame Lerneffekte durchaus wertvoll. Abgesehen davon, dass ein Bezug zur methodisch-theoretischen Literatur

hergestellt werden muss, gibt es noch Themenvorschläge: Gründe für die Wahl der Person, Phasen des Interviews, wie es den Interviewenden beim Interview ging, was sie beim nächsten Mal anders machen würden und welches Thema sie mit der Gruppe diskutieren wollen. Vieles von dem zuvor Besprochenen wurde jetzt erst aufgrund der Praxiserfahrung konkret. Die flach gehaltene Benotung ermöglicht es, dass es keinen Wettbewerb um die beste Interviewpraxis gibt, sondern Beobachtungen und selbstkritische Verbesserungsmöglichkeiten im Zentrum stehen. Oft wird diskutiert, was die Vor- und Nachteile sind, wenn den Interviewten eine Person nahe- oder fernsteht, wie mit Nervosität auf beiden Seiten umgegangen werden kann, wenn Interviewende an die Grenze zur Selbstüberforderung geraten, Interviewte die Aufnahme unterbrechen wollen. Ich halte diesen Abschnitt der Lehrveranstaltung für den wichtigsten, da die Studierenden die Praxiserfahrungen teilen und sie sich wie im ressourcenorientierten Lernen gegenseitig wichtige Hinweise geben. Michael Frisch spricht von einem „field of practice“, aus gutem Grund: „I call oral history a field of practice because it has always been about concrete practice and real relationships, not abstractions—from the interview to the archive to publication to public engagement.“ (Frisch 2016: 92). Wie bei der ersten Präsentation erhalten die Präsentierenden von den Studierenden und der Tutorin oder dem Tutor ein schriftliches Feedback. Auf Grundlage zahlreicher Lehrveranstaltungen dieses Formats kann ich resümieren, dass die meisten Interviews erstaunlich gut gelingen. Selbst wenn ein Interview nicht gut gelingt, scheint es, dass die meisten dennoch davon profitieren und für sich etwas mitnehmen können.

Ein grundlegendes Problem ist Zeit. Eigentlich würde an dieser Stelle die intensive Auseinandersetzung mit der Methode beginnen können, doch das Semesterende und das Curriculum setzen Grenzen. Natürlich habe ich auch Lehrveranstaltungen für Höhersemestrige angeboten, etwa Seminare zum Thema Migration, in denen Oral History im Zentrum stand, war aber immer wieder mit Studierenden ohne Vorkenntnisse konfrontiert (Stone 2013). Bei Höhersemestrigen kann ich allerdings von mehr Erfahrungen im Selbststudium rund um die Methodik ausgehen, da die inhaltlichen Aspekte großen Zeitraum einnehmen müssen. Schwerpunktmodule zur Methode Oral History wären eine Alternative, die es jedoch in Salzburg nicht gibt.

Im hier besprochenen Lehrveranstaltungsmodell wird noch eine kurze Abschlussarbeit eingefordert, die sich am Inhalt der Präsentation orientiert und in der ein mindestens zwanzigminütiger Ausschnitt aus dem Interview des Frage-Antwort-Abschnittes transkribiert werden soll. Die Studierenden erhalten ein ausführliches schriftliches Feedback seitens des Lehrenden über die schriftliche Arbeit, das Transkript, besonders zu den Fragen. Ein Teil des Feedbacks gilt der Klasse und wird für alle gleich gehalten.

Defizite

In diesem Beitrag ging es auch darum, auf strukturelle Schwächen hinzuweisen, die mit dem limitierten Zeitrahmen und dem für Oral History nicht vorgesehenem Curriculum zu tun haben. Die Erfahrungen sind dennoch weitgehend positiv, ansonsten wäre die hier vorgestellte Form der Lehrveranstaltungen nicht legitimierbar. Die Rückmeldungen der Studierenden sind oft sehr positiv, und es motiviert, wenn Sätze wie diese zu lesen sind: „Auch wenn es zu einigen Schwierigkeiten während des Interviews gekommen ist, bin ich froh, diese Erfahrung gemacht zu haben, und ich denke, dass ich besonders in jener Situation, als es zu einem emotionalen Ausbruch gekommen ist, über

mich selber hinaus gewachsen bin. Ich bin stolz auf mich, dass ich die Situation bestmöglich gemeistert habe.“

Abgesehen von den vielen persönlichen Erfahrungen, wird in den Lehrveranstaltungen intensiv über Zeitgeschichte diskutiert, etwa was es bedeutet, dass nur so wenige Interviewte eingestehen, dass sich Familienmitglieder mit dem Nationalsozialismus identifizierten. Oder wie Exotisierungsfallen vermieden werden können bei Themen wie Migration oder Homosexualität. Die Studierenden entdecken durch die Gespräche mit ihren Familienmitgliedern, wie sehr ihre Familie und damit auch sie selbst von Zeitgeschichte geprägt wurden. Das Aufregendste bleibt die Arbeit mit realen Menschen, eine Praxis, für die es keinen Ersatz im Unterricht gibt.

LITERATUR

- Amesberger, Helga (2009): Zur Produktion von Geschlecht in lebensgeschichtlichen Interviews, *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen* 22, 105-116.
- Anderson, Kathryn und Dana C. Jack (2006²): Learning to Listen. Interview Techniques and Analyses, in: Robert Perks und Alistair Thomson: *The Oral History Reader*, London-New York, 129-142.
- Bell, Johnny, Rebecca Carland, Peg Fraser und Alistair Thomson (2016): “History is a conversation“. Teaching student historians through making digital histories, in: *History Australia*, 13 (3), 415-430. <https://doi.org/10.1080/14490854.2016.1202373>
- Field, Sean (2006): Beyond ‚Healing‘: Trauma, Oral History and Regeneration, in: *Oral History*, 34 (1), 31-42.
- Frisch, Michael (2016), Oral History in the Digital Age. Beyond the Raw and the Cooked, in: *Australian Historical Studies*, 47 (1), 92-108. <https://doi.org/10.1080/1031461X.2015.1122073>
- Grele, Ronald J. (1998): Values and Methods in the Classroom. Transformation of Oral History, in: *Oral History Review* 27 (1-2), 57-69. <https://doi.org/10.1093/ohr/25.1.57>
- John, Michael und Albert Lichtblau, (1993²): Schmelztiegel Wien – Einst und Jetzt. Zur Geschichte und Gegenwart von Zuwanderung und Minderheiten: Wien-Köln-Weimar.
- Leh, Almut (2000): Forschungsethische Probleme in der Zeitzeugenforschung, in: *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, 13, 64-76.
- Lichtblau, Albert (1987): Auf den Spuren einer vergessenen Minderheit: Die Jenischen von Sitzenthal, in: *Falter, Wochenzeitschrift für Kultur & Politik*, Nr. 7/87, 13.2.-19.2.1987, 8 f.
- Lichtblau, Albert (2002): Keeping Distance, in: Philippe Denis und James Worthington (Hg.): *The Power of Oral History. Memory, Healing and Development*. XIIth International Oral History Conference, Pietermaritzburg, South Africa, Pietermaritzburg, 814-824.
- Lichtblau, Albert (2011): Opening Up Memory Space. The Challenges of Audiovisual History, in: Donald A. Ritchie (Hg.): *The Oxford Handbook to Oral History*, Oxford-New York, 277-284. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195339550.013.0020>
- Niethammer, Lutz (1980): *Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der Oral History*, Frankfurt am Main.
- Norkunas, Martha (2011): Teaching to Listen: Listening Exercises and Self-Reflexive Journals, in: *The Oral History Review*, 38 (1), 63-108. <https://doi.org/10.1093/ohr/ohr043>
- Plato, Alexander von (2008): Medialität und Erinnerung. Darstellung und „Verwendung“ von Zeitzeugen in Ton, Bild und Film, in: *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen* 21, 79-92.
- Rickard, Wendy (1998): Oral History- ‘More Dangerous than Therapy?’: Interviewees’ Reflections on Recording Traumatic or Taboo, in: *Oral History*, 26 (2), 34-48.
- Ritchie, Donald A. (2015³): *Doing Oral History*, New York, NY.

- Stone, Elizabeth (2013), Teaching Oral History in a College-Level “New Wave Immigrant Literature” Course, in: *Oral History Review*, 40 (2), 332-364.
<https://doi.org/10.1093/ohr/ohr094>
- Treinen, Kirsten (2014): Oral History in the Gender and Communication Course, in: *Communication Teacher*, 28 (2), 39-43. <https://doi.org/10.1080/17404622.2013.839049>
- Welzer, Harald (2000): Das Interview als Artefakt. Zur Kritik der Zeitzeugenforschung, in: *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, 13, 51-63.

Zusammenfassung

Am Beispiel einer Lehrveranstaltung über Oral History an der Universität Salzburg vertritt der Autor die These, dass Oral History sich nicht direkt unterrichten, sondern im Unterricht vor allem anleiten lässt, da nur die Praxis des Interviewens selbst einen umfassenden Einblick in die Methode und das Forschungsfeld ermöglicht. Dies im Rahmen der universitären Lehre zu vermitteln ist allerdings mit Schwierigkeiten verbunden, nicht nur, weil auch in Österreich die Anfänge der Oral History von dem Motto „Learning by Doing“ geprägt waren. Wie sich dieses Vorhaben trotz zeitlich begrenzter Möglichkeiten realisieren lässt, zeigt dieser Beitrag, der auf den langjährigen eigenen Erfahrungen des Autors als Oral Historian aufbaut. In der beschriebenen Lehrveranstaltung müssen die Studierenden selbstständig ein Interview führen, das möglichst in der eigenen Familie stattfinden soll. Bei der Vorbereitung stehen Übungen über den Ablauf von Interviews, den Umgang mit Technik, das Formulieren von Fragen und das Aushalten von Schweigen im Zentrum. Dabei lernen sie auch die Rolle des bzw. der Interviewten kennen, was Verständnis für die häufig mit Stress verbundene Situation der Befragten wecken soll. Es werden verschiedene Szenarien besprochen, um Handlungsoptionen zu antizipieren, wenn etwa Interviewpartner/innen anfangen zu weinen oder sie sich als traumatisiert erweisen. Zur Übung gehört auch die Nachbearbeitung der Interviews, ihre Aufbereitung in Form von Präsentationen wie letztlich auch das Abschließen mit den anvertrauten Lebensgeschichten.

Erinnern, erzählen, deuten

Oral History in der universitären Lehre

Linde Apel

Einführung

„Wie kann man sicher gehen, dass das, was erzählt wird, nicht verschwommene oder verfälschte Erinnerungen sind?“¹ Dieser Einwand einer Studentin und das darin ausgedrückte Misstrauen gegenüber Interviews als Quellen bilden einen guten Ausgangspunkt, um sich darüber Gedanken zu machen, wie sich Oral History im Geschichtsstudium unterrichten lässt. Dies ist deshalb nötig, weil es dafür bisher keine didaktischen Handreichungen gibt. Immerhin wird die Oral History in Zusammenhang mit der Alltagsgeschichte in den für Studierende geschriebenen Einführungen in die Geschichtswissenschaft mittlerweile meist erwähnt (Opgenoorth/Schulz 2010: 219-223; Jordan 2016: 162-165). Am Historischen Seminar der Universität Hamburg gehört Oral History jedoch bisher nicht zu den regelmäßig unterrichteten methodischen Ansätzen. Ein Blick in die Vorlesungsverzeichnisse der vergangenen 20 Semester ergab, dass zwischen 2008 und 2018 nur fünf Veranstaltungen stattfanden, die sich mit Oral History befassten oder auf Interviews Bezug nahmen.² Hin und wieder integrierten Lehrende einen Besuch in der Werkstatt der Erinnerung, dem von mir geleiteten Oral History-Archiv der Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg, in ihr Seminarprogramm, um Studierenden einen Einblick in die Oral History zu ermöglichen. Doch insgesamt machen Angebote zur Oral History derzeit einen geringen Anteil des Lehrprogramms aus. Dies gilt vermutlich nicht nur für die Universität Hamburg. Von Angeboten, wie sie die Universitäten in Prag und New York bereitstellen, an denen Studierende einen Masterstudiengang in Oral History und Zeitgeschichte bzw. in Oral History wählen können, ist die deutsche Universitätslandschaft offenkundig weit entfernt.³

Als Lehrbeauftragte an der Hamburger Universität habe ich in den vergangenen Jahren Lehrveranstaltungen angeboten, die mit wechselnden inhaltlichen Schwerpunkten als Einführung in die Oral History konzipiert waren. Meist waren dies Übungen am Arbeitsbereich Deutsche Geschichte des Fachbereichs Geschichte, die ich im Co-Teaching-Verfahren gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen durchgeführt habe.⁴

1 E-Mail von J.S. vom 6.4.2017 an Linde Apel.

2 Die Auswertung der Vorlesungsverzeichnisse verdanke ich Marlen Sundermann, der studentischen Mitarbeiterin der Werkstatt der Erinnerung. Neben den von mir mit Kolleginnen und Kollegen angebotenen Lehrveranstaltungen gab es in diesem Zeitraum zwei weitere Angebote mit Bezug zur Oral History.

3 Siehe <https://oralhistory.fhs.cuni.cz/>; <http://oralhistory.columbia.edu/> (28.6.2018).

4 Theorie und Praxis der Oral History (2003); Übung mit Knud Andresen: Oral History und Jugendbewegungen (2009); Hauptseminar mit Dorothee Wierling: Oral History und Zeitgeschichte (2014/15); Übung

Sie standen Studierenden im B.A.-Haupt- und -Nebenfach sowie im B.A.-Lehramt offen, darüber hinaus M.ED. (Lehramt an Gymnasien) und M.A.-Studierenden. Diese etwas kompliziert wirkende Aufzählung ist insofern relevant, weil dadurch Studierende mit unterschiedlicher Studierenerfahrung und unterschiedlichen Studienzielen zusammenkommen, die unterschiedliche Prüfungsleistungen erfüllen müssen. Die Übungen sind am Fachbereich relativ beliebt, weil sie meist zum Modul Methoden und Theorien gehören, in dem es in der Regel nur eine geringe Anzahl von Angeboten gibt.⁵ Auch bei Studierenden stießen sie auf erfreulich großes Interesse. Die Veranstaltungen wurden von 24 bis 32 Teilnehmenden besucht. Das Geschlechterverhältnis änderte sich dahingehend, dass die Zahl der Studentinnen, die beim ersten Angebot bei über 66 Prozent lag, stetig abnahm und bei der letzten Lehrveranstaltung etwa 28 Prozent umfasste.

Im Folgenden werde ich keine Handreichung zur Vermittlung von Oral History in der Lehre präsentieren, sondern anhand von einigen Beispielen aus meinen Lehrveranstaltungen und den Reaktionen, Fragen und Diskussionen der Studierenden auf Herausforderungen und Hürden bei der Vermittlung der Oral History eingehen. Es geht also um Einblicke in Lehr- und Lernprozesse aus meiner nicht eigens didaktisch geschulten Perspektive, zu denen mich die Studierenden angeregt haben. Dabei werde ich mich in erster Linie mit der Bedeutung und Bewertung von mündlichen Quellen beschäftigen, da ich den Eindruck habe, dass das Interesse der Studierenden dafür und ihre Schwierigkeiten damit umzugehen gleichermaßen groß sind.

Lernziele – Lernprozesse

Ziel der Lehrveranstaltungen war es, Studierende zu einem reflektierten Umgang mit mündlichen Quellen zu befähigen. Dazu gehören nach meiner Ansicht mehrere Aspekte: zum einen sie über die Geschichte der Oral History und ihren Weg in die Geschichtswissenschaft zu informieren und in diesem Zusammenhang auf Einwände einzugehen, die der Methode in der ersten Hälfte der 1980er Jahre insbesondere im deutschsprachigen akademischen Kontext entgegengebracht wurden. Die Kritik an der Oral History ist von der Kritik der Alltagsgeschichte nicht zu trennen (Wehler 1985). Generationelle Konflikte zwischen etablierten und weniger etablierten Historikern spielten dabei ebenso eine Rolle, wie unterschiedliche Herangehensweisen an Geschichte, wurde den Oral Historians neben der mangelnden Objektivität doch vorgeworfen, sie wollten (identifikatorisch und distanzlos) erzählen und weniger erklären (Kocka 1984).

Um deutlich zu machen, dass Oral History selbst bereits eine Geschichte hat, sollen die Studierenden Interviewprojekte mit ihren spezifischen Entstehungskontexten und thematischen Konjunkturen kennenlernen. Hier bietet sich neben einem Einblick in das zum „Klassiker der Zeitgeschichte“ avancierte LUSIR-Projekt⁶ vor allem die von Julia

mit Yvonne Robel: Oral History und Alltagsgeschichte (2017). Für kritische Kommentare über eine frühere Version dieses Beitrags danke ich Yvonne Robel.

5 Nicht alle Lehrveranstaltungen zur Oral History wurden dem Modul Theorie und Methoden zugeordnet. Für die Zuordnung ist der Fachbereich zuständig.

6 Das Projekt „Lebensgeschichte und Sozialkultur im Ruhrgebiet 1930-1960“ wurde von der Stiftung Volkswagenwerk und dem Land NRW finanziert und unter der Leitung von Lutz Niethammer von 1980 bis 1982 an der Universität/Gesamthochschule Essen, anschließend an der Fernuniversität Hagen durchgeführt. Siehe: Niethammer 1983a; 1983b; Niethammer/Plato 1985.

Obertreis herausgegebene Zusammenstellung zentraler Aufsätze von Oral Historians an (Obertreis 2012). Es liegt überdies nahe, Studierende in diesem Zusammenhang auf teils langjährig bestehende Interview-Archive und die Möglichkeit der Sekundäranalyse hinzuweisen. Die Beschäftigung mit der Geschichte der Oral History wiederum führt zur notwendigen Debatte über zentrale Begriffe wie Zeitzeuge, Gedächtnis und Erinnerung. Um Veröffentlichungen auf der Basis von Oral History aus anderen wissenschaftlichen oder nationalen Kontexten einordnen zu können, halte ich es außerdem für sinnvoll, Studierenden nahezubringen, dass historische Forschungen nicht nur auf einer Quellengattung basieren sollten.⁷ Und schließlich sollte deutlich werden, dass die Oral History ein aufwändiges Verfahren mit Anleihen bei anderen Disziplinen ist, weswegen es besonders wichtig ist, sich im Vorfeld genaue Gedanken darüber zu machen, welche Fragen man mit welchen Quellen beantworten möchte und kann.⁸ Das, was die Studierenden lernen sollten, ist also komplex: Vor allen Dingen sollen sie verstehen, um was für eine Art von Quelle es sich handelt und welche Fragen auf der Basis dieser Quelle zu beantworten sind. Sie sollen sich mit der besonderen Qualität von Oral History, der dialogischen Eigenschaft der Kommunikationssituation Interview auseinandersetzen und dies möglichst konkret erproben, indem sie bestenfalls selbst ein Interview führen. Um die Oral History in die Historiographiegeschichte einordnen zu können, müssen sie sich zudem mit der Geschichte der Oral History vertraut machen. Das sind viele Ansprüche. Wie verhält sich die Realität?

Zum Einstieg ins Thema halte ich es für unerlässlich, Studierende darauf aufmerksam zu machen, dass der Begriff Oral History auf einen Quellentypus, eine Forschungsmethode und ein interdisziplinäres Forschungsfeld verweist. Die Grundlage dafür bilden mündliche, zunehmend audiovisuelle, häufig verschriftlicht vorliegende Äußerungen, in denen Aussagen zur Gegenwart ebenso wie zur Vergangenheit enthalten sind. Diese Quellen geben nicht in erster Linie Aufschluss über Ereignisse, sondern vor allem darüber, wie diese Ereignisse an einem bestimmten Moment im Leben gedeutet werden. Die Deutung des Erlebten in der Gegenwart steht ebenso stark, wenn nicht stärker im Vordergrund, wie die Ereignisse selbst. Wichtig für das Verständnis eines Interviews ist überdies die Art, wie über Erlebtes, Erinnerungtes und Gedeutetes gesprochen wird, welche Bedeutung also das Narrativ in der spezifischen, vielfach dynamischen Kommunikationssituation hat. Und die Erzählung sollte nicht mit der Erfahrung, dem Ereignis oder der Erinnerung gleichgesetzt werden.⁹ Studierende sollen also lernen, dass die Oral History ein interaktives Verfahren ist, in dem verschiedene Aspekte von Zeit eine Rolle spielen. Sie sollen verstehen, dass die Stärke der Oral History dann zum Tragen kommt, wenn man sich für Wahrnehmungen, Erfahrungen, Deutungen und Erzählungen historischer Akteure interessiert und für Dynamiken dialogischer Kommunikation aufgeschlossen ist.

In diesem Zusammenhang ist eine kritische Reflexion des Begriffs des Zeitzeugen kaum zu vermeiden. Diese in der Regel positiv verwendete Bezeichnung hängt eng mit der Entwicklung der bundesdeutschen Erinnerungskultur zusammen und zugleich mit

7 Hier sind vor allem jene US-amerikanische Oral History-Veröffentlichungen gemeint, die ausschließlich auf mündlichen Quellen basieren und an Titeln erkennbar sind, die mit „An Oral History of“ beginnen.

8 Der Behauptung, die Oral History würde sich deshalb besonders gut für die Zeitgeschichte eignen, weil der Zugang zu „Zeitzeugen“ so leicht sei (Jordan 2016: 163), möchte ich explizit widersprechen.

9 Zum Einfluss der Debatten um Gedächtnistheorien auf die Oral History vgl. den Beitrag von Karin Orth in diesem Heft.

der Zunahme und Aufwertung von *talking heads* in den Medien. Der Sammelband von Martin Sabrow und Norbert Frei über die „Entstehung des Zeitzeugen seit 1945“ bietet dazu gute Lektüreangebote (Sabrow/Frei 2012). Insbesondere eine von mir mehrmals angebotene Verknüpfung des theoretischen Zugangs mit dem Internetangebot „Gedächtnis der Nation“, unterdessen umbenannt in „Zeitzeugenportal“, vermittelt Studierenden eindrucksvoll die verschiedenen „Gebrauchsweisen“ von mündlichen, genauer: audiovisuellen Quellen in medialen Kontexten.¹⁰ Wenn Studierende die dort als Videoclips angebotenen kurzen, häufig geschnittenen Auszüge mit einem längeren Interview vergleichen, stellen sie fest, dass sie in erster Linie zur Illustration und emotionalen Vereindeutigung von historischen Ereignissen dienen und für einen medialen Konsum gemacht sind (Keilbach 2015). Als Quellen für eine biographisch orientierte Erfahrungsgeschichte können sie dagegen weniger gut genutzt werden. Zum einen, weil in der Regel der Kontext des Interviews unklar bleibt; zum anderen, weil sich die Gesamtgestalt und damit die Erzählmotivation der Befragten nicht erschließt.

Die den Studierenden zum Vergleich angebotenen Interviews stammen aus der Werkstatt der Erinnerung, dem Oral History-Archiv in der Forschungsstelle für Zeitgeschichte. Diese Einrichtung wurde in Hamburg ins Leben gerufen, um Interviews mit Überlebenden der NS-Verfolgung in Hamburg zu führen und der Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen (Apel 2011: 201-218). Sie hat sich in den vergangenen annähernd drei Jahrzehnten ihres Bestehens in ein Interview-Archiv mit regionalem Fokus entwickelt, das ein breites Spektrum an Interviewsammlungen bereithält, die sich an den Forschungsschwerpunkten der Forschungsstelle für Zeitgeschichte orientieren. Für Studierende ist dieses Angebot attraktiv, weil sie die dort vorgehaltenen mündlichen Quellen für ihre studentischen Haus- oder Abschlussarbeiten nutzen können. Der spezifische stadtpolitische und erinnerungskulturelle Entstehungskontext der Werkstatt der Erinnerung informiert zudem über die Nähe zur Alltagsgeschichte und über die Bedeutung der Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte der Stadt. Dies sind zwei Aspekte, die für die Entwicklung der deutschsprachigen Oral History von großer Bedeutung sind und am lokalen Beispiel gut veranschaulicht werden können. Schließlich lassen sich an der Form der Durchführung der Interviews in der Werkstatt der Erinnerung und an den Interessen der Nutzer unterschiedliche Herangehensweisen an Oral History von positivistischen Interessen bis zu erfahrungsgeschichtlichen Fragestellungen und narrativen Strategien erläutern.

Learning by doing

Zwei der von mir angebotenen Lehrveranstaltungen beinhalteten einen Zugang zur Theorie der Oral History und eine praktische Übung anhand eines selbstgeführten Interviews. Zwei weitere Lehrveranstaltungen konzentrierten sich auf die Oral History als Quelle und Methode, ohne dass die Studierenden selbst lernen sollten, ein Interview zu führen. Beide Varianten haben ihre Vor- und Nachteile.

In der Übung „Geschichte als Erzählung? Theorie und Praxis der Oral History“ sollten „sowohl theoretische Debatten über die Methode der Oral History als auch ausgewählte Interview-Projekte vorgestellt und vor dem Hintergrund der Bedeutung der Oral History für die Zeitgeschichte diskutiert [werden]. Daran anschließend soll[t]jen eigene

¹⁰ Siehe <https://www.zeitzeugen-portal.de/> (28.6.2018).

Befragungsprojekte konzipiert und durchgeführt werden.“¹¹ Dazu lasen und besprachen wir zunächst Basistexte der deutschsprachigen Oral History (Niethammer 1985, Leh 2000, Plato 2000, Welzer 2000, Wierling 2003). Auf Grundlage dieser Lektüren sollten sich die Studierenden darüber verständigen, welche Fragen man mit Hilfe von mündlichen Quellen beantworten kann und welche nicht. Diese anfänglichen Sitzungen entsprachen der klassischen Seminarstruktur, in der Textlektüre und Diskussion im Vordergrund stehen. Die Studierenden waren aufgefordert, Leseprotokolle mit ihren Erkenntnissen und Unklarheiten vorzubereiten, und die darauffolgenden Gruppendiskussionen wurden ebenfalls protokolliert. Schaut man heute in diese Protokolle, so werden grundlegende Schwierigkeiten der Studierenden deutlich, die weniger mit der Oral History als vielmehr mit entscheidenden Aspekten bzw. Mängeln innerhalb des Geschichtsstudiums zu tun haben. Dazu gehören Unsicherheiten bei der Definition einer Quelle, Fragen nach der Rolle und der Bewertung von Erinnerungen und der Unterscheidung zwischen Erinnerung und Erzählung.

Zur Übung gehörte eine mehrstündige Blockveranstaltung, in der die Studierenden sich intensiv mit der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung eines Interviews beschäftigen sollten. Diese Anleitung ins aktive Interviewen soll etwas länger dargestellt werden. Da diese Methode nach wie vor nicht zu den „klassischen Arbeitstechniken“ der Geschichtswissenschaft gehört (Rohr 2015), lassen sich konkrete Hinweise dazu vielmehr soziologischen oder ethnologischen Fachbüchern entnehmen. Ein Ausflug mit Studierenden in die Praxis ist aus vielen Gründen ertragreich: Einerseits berührt die eigene Produktion der Quellen direkt die konventionelle Kritik an der Oral History, wonach Interviews wegen der auf sie einwirkenden Forschungsinteressen der Interviewenden nicht objektiv seien. Deshalb liegt es an dieser Stelle nahe, sich gut zu überlegen, wen man interviewen und was man dabei herausbekommen möchte. Andererseits erscheint vielen Studierenden diese Methode nicht nur wegen der Unmittelbarkeit im Gespräch reizvoll, sondern auch, weil sie die Technik des Interviewens als berufsqualifizierende Fertigkeit betrachten. Ich hatte den Eindruck, dass die Frage, welche historischen Erkenntnisse diese Methode erbringen kann, anfangs für die Studierenden zweitrangig war und sie erst wieder aufgriffen, als sie ihre Hausarbeiten schrieben. Dies ist gewissermaßen ein Nachteil der relativ aufwändigen Recherche nach einem Interviewpartner. Studierenden Gesprächspartner zur Verfügung zu stellen, die darüber informiert waren, als Testpersonen zu dienen, wie ich es ebenfalls in einer Lehrveranstaltung handhabte, ist ein unbefriedigender Kompromiss, da es zu einer relativ artifiziellen Interviewsituation führt. Zumal dann ein zentraler Aspekt der Oral History fehlt, der bedacht und erlernt werden sollte: die Suche nach einer für das eigene Thema geeigneten Person, die befragt werden kann. Und schließlich eröffnet die Praxis des Interviewens eine Einschätzung darüber, ob man sich in der ungewöhnlichen Kommunikationssituation überhaupt wohl fühlt oder nicht doch in Zukunft lieber mit nicht widersprechenden Akten im Archiv arbeiten möchte.¹²

Für das Intensivseminar brachten die Studierenden Ideen für Interviews mit, stellten sie sich gegenseitig vor und diskutierten sie in Kleingruppen. Sie erlernten Gesprächstechniken, die das Erzählen fördern, indem sie sich gegenseitig interviewten und sich

11 Aus der Ankündigung im Kommentierten Vorlesungsverzeichnis der Universität Hamburg von 2003.

12 Warum es wichtig ist, selbst ein Interview geführt zu haben, auch wenn die eigene Quellengrundlage aus Interviews besteht, die andere geführt haben, führt Verena Nägel in ihrem Beitrag aus.

anschließend über erzählgenerierende Fragen und kommunikative Hindernisse austauschten (Breckner 1999: 199-222). Um die technischen Anforderungen nicht zu hoch werden zu lassen, machten die Studierenden Audioaufnahmen der Interviews. Zur Vorbereitung hatte ich einen Handzettel verteilt, auf dem ich stichpunktartig Hinweise von der Kontaktaufnahme über die Kommunikation im Interview bis zur Bearbeitung nach dem Interview zusammengestellt hatte. Daraus ging hervor, dass ich jenes Modell der Interviewführung bevorzuge, das der britische Oral Historian Paul Thompson jüngst etwas spöttisch als „the German style“¹³ bezeichnet hat. Gemeint ist die idealtypische Drei- bis Vierteilung eines narrativen biographischen Interviews in die Phase der Eingangserzählung, bei der weitgehend auf Fragen verzichtet wird; die Phase internen, auf das Gesagte bezogenen Nachfragens; die externen, bisher noch nicht erwähnten und auf das eigene Forschungsgebiet bezogenen Fragen als Phase drei, sowie die Phase der Rückmeldung der Eindrücke an den Interviewten, die Alexander von Plato „Streitphase“ genannt hat (Plato 2008: 443-440).

Der Handzettel beinhaltet aber auch grundlegende Hinweise auf den Umgang mit der Technik und der Notwendigkeit, sich vorab mit der Aufnahmetechnik vertraut zu machen. Denn Gesprächspartner können bereits zu sprechen beginnen, bevor die Interviewenden ihre Geräte in Betrieb genommen und angesteuert haben. Zu Beginn der Gesprächssituation noch nicht soweit zu sein, erhöht die Anspannung, die in der Regel hoch genug ist, insbesondere im Erstinterview einer unbekanntenen Person gegenüber. Das Papier enthält gleichermaßen Vorschläge, sich nach einem Interview etwas Zeit für die Nachbereitung zu lassen, da ein Interview mit der Durchführung und Aufnahme des Gesprächs nicht beendet ist, sondern eine Reflexion im Anschluss erfahrungsgemäß sinnvoll ist. Dies können Einträge in ein Arbeitstagebuch sein, in dem erste Eindrücke erfasst werden, oder, wie von mir vorgeschlagen, die Anfertigung einer Kontextbeschreibung, in der man das Interview, das eigene Verhalten und das des Interviewten kritisch Revue passieren lässt. Kontextbeschreibung wie Arbeitstagebuch sind insbesondere dann hilfreich, wenn viele Interviews in einer kurzen Zeit geführt werden.

Eine Teilnahmebestätigung erhielten die Studierenden, wenn sie ein lebensgeschichtliches narratives Interview durchgeführt, ihr erkenntnisleitendes Interesse sowie die Gründe für die Auswahl dieser Person erläutert und eventuelle Schwierigkeiten thematisiert hatten, etwa eine zu große Nähe zu Verwandten oder zu wenig Einblick in die Themen, die im Interview angesprochen wurden. Eine von den Interviewten unterschriebene Einverständniserklärung sollte beiliegen, damit die Studierenden auch diesen Aspekt der Aushandlung über die weitere Verwendung und eventuelle Archivierung eines Interviews erlernen. Die Studierenden sollten darüber hinaus den Entstehungszusammenhang des Interviews und damit das Interview von der Kontaktaufnahme über die Interviewsituation bis zum Ende des Kontakts mit dem/der Interviewten beschreiben und dabei über die eigenen Erwartungen, den tatsächlichen Verlauf und das eigene sowie das Verhalten der interviewten Person reflektieren. Darüber hinaus sollten die Studierenden eine knappe Biographie des/der Interviewten und eine Inhaltsangabe des Interviews verfassen, eine für sie besonders aussagekräftige Passage transkribieren, die Auswahl begründen und erläutern, warum und wofür sie sie als relevant erachten. Studierende nähern sich damit neben der inhaltlichen Auswertung auch dem

13 Am 6.4.2018 in seinem Vortrag „Revising the voice of the past. Oral History worldwide“ auf der European Social Science Conference in Belfast.

archivalischen Aspekt der Oral History an und erfassen, dass ein Interview als selbst produzierte Quelle erhalten und anschließend unabhängig vom Entstehungskontext verwendet werden kann. Für diesen Fall hält eine Kontextbeschreibung relevante Informationen für eine spätere Nutzung des Interviews bereit.

Während der Übung war ich zuweilen unzufrieden, weil ich den Eindruck hatte, dass die Studierenden weder genügend Zeit für die Lektüre und Diskussion über die Texte hatten noch sich in Ruhe mit der tatsächlichen Durchführung eines Interviews beschäftigen konnten. Insbesondere die Bedeutung der Subjektivität, der Verarbeitung und Deutung von Ereignissen und der Veränderungen dieser Deutungen in einer mündlichen Quelle schien mir bei Studierenden, denen eine Auseinandersetzung mit ereignisgeschichtlichen Zusammenhängen geläufiger war, eine hohe Hürde darzustellen. Zwar enthalten Interviews durchaus konkrete Informationen über historische Ereignisse, Abläufe und Zusammenhänge (Jureit 1999: 254-271). Ihre Besonderheit macht jedoch aus, dass uns diese Geschehnisse in der Kommunikationssituation Interview aus subjektiver Perspektive präsentiert werden, sie also individuell vielfach geprägt und verarbeitet sind. Ereignisse und Deutungen stehen im Interview jedoch nicht in Opposition zueinander, sondern in einer Beziehung. Diese herauszuarbeiten und die Ergebnisse über das Individuum hinaus tragfähig zu machen, also von der Einzelaussage im Interview zu abstrahieren, war ein Lernziel, das auch die Studierenden von Anfang an die Lehrveranstaltung herantrugen. Im Verlauf des Semesters war ich nicht ganz sicher, ob sich meine Ansprüche den Studierenden überhaupt vermittelten. Bei der erneuten Durchsicht der eingereichten Reflexionspapiere für diesen Beitrag änderte sich meine Bewertung: Studierende konnten in dieser Lehrveranstaltung erste Erfahrungen mit der Praxis der Oral History machen. Dies ist weniger banal als es klingt, weil man das Interviewn vor allem erlernt, indem man es tut. Die anfangs eher skeptische Einstellung zur Oral History, die eingangs von Studierenden häufig geäußerte Frage nach der Glaubwürdigkeit mündlicher Quellen, verwandelt sich offenbar eher in Respekt und Aufgeschlossenheit, wenn man sich selbst der Aufgabe stellt, ein Interview zu führen. Leider war es lediglich in Einzelgesprächen möglich, die geführten Interviews mit den Studierenden nachzubesprechen und dabei auf Aspekte der Analyse und Interpretation einzugehen. Dass dies Einzelfälle blieben, ist angesichts der engen studentischen Zeitpläne nicht überraschend. Die kritische Auseinandersetzung mit der selbst produzierten Quelle in die Lehrveranstaltung einzubeziehen, gibt ein einsemestriges Angebot nicht her, wäre aber wünschenswert. Denn erfahrungsgemäß ist es sehr hilfreich, Interviews in der Gruppe zu besprechen und sich gemeinsam über die unterschiedlichen Wahrnehmungen des Gesprächsverhaltens und der angesprochenen Inhalte auszutauschen.

Anteilnahme und kritische Distanz

Anhand einer weiteren Lehrveranstaltung möchte ich darstellen, was ich von Studierenden gelernt habe, da mir dort eine weitere Herausforderung der Oral History bewusst wurde, mit der ich nicht gerechnet hatte. Die Übung „Oral History in Hamburg. Konzepte, Orte, Akteure“ fand im Sommersemester 2017 statt. Meine Kollegin Yvonne Robel und ich konzipierten sie als Versuch, Studierende an die Oral History heranzuführen und sie auf die dieser Methode zugrundeliegenden interdisziplinären Herangehensweisen hinzuweisen. Wir wollten ihnen darüber hinaus konkrete Orte und Perso-

nen vorstellen, die sich in Hamburg auf unterschiedliche Weise mit Interviews beschäftigen oder beschäftigt haben. Dabei handelte es sich um Interviewarchive, die in akademischen Zusammenhängen entstanden sind, um digitale Interviewsammlungen und um eine Geschichtswerkstatt. Diese Einrichtungen, ihre methodischen Zugriffe, bearbeiteten Themen und Ergebnisse wollten wir vor dem Hintergrund der Entwicklung der Public History diskutieren. Dahinter stand die Überlegung, ihnen unterschiedliche „Anwendungsbereiche“ der Oral History nahezubringen. Ohne die Übung in Gänze skizzieren zu wollen – dazu würde unter anderem die Begeisterung für den Besuch in der Geschichtswerkstatt gehören, die sich in einem Gebäude der Industriearchitektur des 19. Jahrhunderts befindet – möchte ich an die Frage des umstrittenen Quellenwerts von Interviews anknüpfen. In der ersten Sitzung hatten wir die Teilnehmenden gebeten, uns ihre Assoziationen zum Begriff der Oral History, zu thematischen Zusammenhängen und zu eventuell bereits gesammelten Erfahrungen aufzuschreiben. Dabei stellte sich heraus, dass einige bereits Erfahrungen mit Interviews in anderen Lehrveranstaltungen oder bei Praktika gesammelt hatten. Außerdem wurde deutlich, dass viele stark daran interessiert waren, sich mit der Frage der fehlenden wissenschaftlichen Respektabilität auseinanderzusetzen, die mündlichen Quellen nach wie vor anhaftet. Das Spektrum, wie sich diesem konventionellen Einwand genähert wurde, war breit. Manche fragten, wie lange nach dem Erlebten Zeitzeugenberichte glaubwürdig seien. Andere wollten wissen, wie mit subjektiver Wahrnehmung umgegangen werden könnte. Wieder andere interessierten sich explizit für eine Geschichte der subjektiven Wahrnehmung und wollten wissen, ob die Oral History in der Geschichtswissenschaft mittlerweile aufgewertet worden sei. In den darauffolgenden Sitzungen sollten sich die Studierenden mit Grundlagentexten zur Oral History sowie zum historischen Verständnis des „Zeitzeugen“ vertraut machen (Wierling 2003, Sabrow/Frei 2012). Dieser Teil des Seminars verlief klassisch mit Lektüre und Diskussion. Daran schloss sich ein Besuch in der Werkstatt der Erinnerung an. Die Studierenden schauten sich danach Auszüge eines Interviews mit Hedwig Feher an, das auf der Website der Werkstatt der Erinnerung präsentiert wird.¹⁴ Gefragt wurden sie, über welche Themen darin gesprochen und wie erzählt wird. Eine studentische Arbeitsgruppe sah sich das gesamte Interview an und präsentierte den Lebensweg der 1922 in Wien geborenen, in Hamburg aufgewachsenen jüdischen Frau, die die nationalsozialistischen Deportationen überlebte. Anschließend erörterte sie, wie die für die Website ausgewählten Passagen ins Gesamtinterview eingebettet sind.¹⁵ Die Studierenden hatten hier zum ersten Mal Gelegenheit, mit einer mündlichen Quelle, in diesem Fall, einem Videointerview, zu arbeiten.¹⁶ Am Umgang der Studierenden mit dieser Quelle habe ich einiges gelernt. Wir hatten ihnen die Aufgabe gestellt, dem Plenum die Biographie der Interviewten vorzustellen. Eine, wie wir annahmen, relativ leichte Aufgabe, da Informationen zum Lebenslauf auf der Website und in den zum Interview gehörenden Unterlagen angegeben waren. Dennoch hatten die Studierenden mit der Komplexität einer unterschiedliche Länder und Herrschaftsbereiche umfassenden Lebensgeschichte zu kämpfen. Unterschätzt hatte ich die Zeit, die benötigt wird, sich über Wien, Hamburg, Pressburg, Sered, Theresienstadt, Auschwitz und Israel im

14 Siehe <http://www.werkstatt-der-erinnerung.de/jeckes/feher.html> (28.6.2018).

15 Forschungsstelle für Zeitgeschichte/Werkstatt der Erinnerung (FZH/WdE) 597, Interview mit Hedwig Feher am 16.5.2010, Interviewerin: Linde Apel.

16 Siehe hierzu auch den Beitrag von Loretta Walz in diesem Band.

Zeitraum von den 1920er Jahren bis in die 1950er Jahre zu informieren. Verkannt hatte ich aber vor allem die Fragen und Interpretationen behindernde moralische Autorität, die Studierende Holocaust-Überlebenden zuweisen. Eine besondere Herausforderung für die Studierenden bestand offensichtlich darin, sich dem Interview angesichts der Tatsache, dass eine Überlebende mehrerer nationalsozialistischer Lager spricht, kritisch zu nähern. Hatten sie anfangs Zweifel an der Glaubwürdigkeit mündlicher Quellen geäußert, so verschwanden diese nun angesichts des moralischen Gewichts ihrer Aussagen und wohl auch in Anbetracht der Härte ihrer Erfahrungen. Das an sich erfreuliche Bedürfnis, dieser Person und ihren Erlebnissen gerecht zu werden, führte jedoch dazu, dass die Studierenden ihre Aussagen eher paraphrasierten als kritisch analysierten. Hilfreicher erwies sich dafür ein anderes Interview mit einem jüdischen Überlebenden der NS-Verfolgung, mit dem sich Studierende in einer Blockveranstaltung in einem anderen Seminar beschäftigten. Nathan Ben-Brith differenzierte darin mehrfach sehr eindrucksvoll zwischen „Wissen“ und „Erinnern“. In seiner Eingangserzählung wies er darauf hin, dass er von historischen Ereignissen zwar wisse, sich aber nicht an sie erinnern könne. „In der Brahmsallee 26 habe ich die Kristallnacht überlebt. Ich sage überlebt und nicht mitgelebt, denn ich erinnere nichts davon. Ich weiß, dass mein Vater verhaftet wurde, ich weiß, dass wir auf einen Kindertransport gekommen sind. Ich weiß, dass wir nach Belgien geschickt worden sind, wo zwei mütterliche Onkel von uns lebten, einer in Brüssel, einer in Antwerpen. Das weiß ich, aber ich erinnere es nicht. Wohingegen mein Bruder ganz genau Tag für Tag erzählen kann, was an der Pogromnacht, was da alles passierte. Ich hab keine Ahnung davon.“¹⁷ Diese kurze Passage, gewissermaßen eine Antwort auf die anfangs zitierte Frage der Studierenden nach dem Wert und der Glaubwürdigkeit von Erinnerungen, bietet eine gute Grundlage, um über das Verhältnis von Erlebnis, Erinnerung und Erzählung zu reflektieren, liefert doch der Befragte selbst Hinweise dafür. Zum Verständnis dieser auf Erinnerungsaufschichtung verweisenden Passage gehört, sich zu überlegen, mit welcher Intention der Interviewte spricht, zudem, sich klarzumachen, dass er genau unterscheidet zwischen dem, was er selbst erinnert bzw. eben nicht erinnert und dem, was er sich im Nachhinein, in diesem Fall überwiegend aus Familienerzählungen, an Wissen angeeignet hat. Die Frage nach den „falschen Erinnerungen“, die einige Studierende in den Lehrveranstaltungen aufklären wollten, ließ sich auf dieser Basis gut wieder aufgreifen. Aber auch die spezifische Zeitlichkeit, die in mündlichen Quellen enthalten ist, wird hier eindrucksvoll sichtbar. Das kognitive Ziel dieser Diskussion war, dass die Studierenden sich klar werden darüber, dass Erinnerungen keine festen Abbilder von Erlebnissen oder Erfahrungen aus der Vergangenheit sind, sondern vielfach geprägte Prozesse, die in unterschiedlichen Konstellationen mündlich bzw. dialogisch vermittelt sind. Dies am konkreten Beispiel eines außergewöhnlichen Erzählers zu veranschaulichen, war wesentlich einfacher, als dies anhand von einschlägigen Texten zu problematisieren, die wir vorab gelesen hatten (Assmann 2012, Moller 2010).

17 FZH/WdE 1115, Interview mit Nathan Ben-Brith vom 27.9.2004, Interviewerin: Linde Apel, Transkript S. 2.

Fazit

Die Frage, ob und inwieweit Lehrveranstaltungen erfolgreich waren in dem Sinne, dass die Studierenden sich zentrale Inhalte erarbeitet haben, methodische Ansätze reflektieren und unterscheiden können, ist nicht einfach zu beantworten, da eine Evaluation der Lehrveranstaltungen in Hamburg nicht obligatorisch ist. In der Regel waren die Rückmeldungen jedoch positiv. Aus dem Kreis der Teilnehmenden meldeten sich stets Studierende für Praktika oder für die studentische Mitarbeit in der Werkstatt der Erinnerung. Etliche wählten für ihre Abschlussarbeiten ein Thema mit Bezug zur Oral History. Kritik gab es allerdings auch. In den Lehrveranstaltungen, in denen sich nur theoretisch mit mündlichen Quellen auseinandergesetzt wurde, monierten Studierende, dass sie keine Gelegenheit hatten, selbst zu interviewen. Studierende, die Lehrveranstaltungen besucht hatten, in denen auch die Praxis des Interviewens unterrichtet wurde, vermissten eine tiefergehende theoretische Auseinandersetzung. Daraus ergab sich für mich die Schlussfolgerung, die Vermittlung von Theorie und Praxis der Oral History möglichst eng zu verzahnen und die eigenen Erfahrungen mit dem Prozess des Interviewens direkt an die theoretische Reflexion zu binden. In Zukunft werde ich außerdem verstärkt Grundlagentexte hinzuziehen, die sich mit der Definition von Quellen und Fragen der Quellenkritik beschäftigen. Auf diese Weise hoffe ich, den Studierenden mit ihrer unterschiedlichen Studiendauer eine gemeinsame Plattform zu geben, von der aus sie sich orientieren können. Gerade weil mündliche Quellen eine Reflexion über den Quellenwert gewissermaßen einfordern, halte ich Lehrveranstaltungen zur Oral History im Grundstudium für gut geeignet. Sinnvoll wäre es zudem, zweisemestrige Lehrveranstaltungen anzubieten, um der notwendigen theoretisch-methodischen Reflexion ausreichend Raum zu geben und sich mit Verfahren der Auswertung zu beschäftigen. In Hamburg wäre das nur im Rahmen von Projektseminaren möglich. Denn in der Studienordnung sind zwei aufeinander aufbauende Übungen nicht vorgesehen. Dies wird dem freiwilligen Engagement der Studierenden überlassen, was angesichts gut gefüllter Zeit- und Studienpläne wenig realistisch ist. Projektseminare sehen darüber hinaus einen starken Praxisbezug vor und sollen Einblicke in Berufsfelder für Historikerinnen und Historiker bieten.¹⁸ Zwar wird die Oral History insbesondere in den USA unter anderem im Zusammenhang mit journalistischen Ausbildungen als berufsqualifizierende Ausbildung gelehrt. Im deutschsprachigen Kontext halte ich es jedoch angesichts weniger Stellen für Oral Historians für nicht ganz überzeugend, ausgerechnet diese komplexe Methode Studierenden als Praxisbezug anzubieten. Studierende an die Oral History heranzuführen ist wegen der Komplexität von Quelle, Methode und Forschungsfeld vielleicht eine besondere Herausforderung. Sie anzunehmen ist allerdings besonders lohnend, da Studierende dafür eine große Offenheit mitbringen.

LITERATUR

Apel, Linde (2011): Gesammelte Erzählungen. Mündliche Quellen in der Werkstatt der Erinnerung, in: Linde Apel, Klaus David und Stefanie Schüler-Springorum (Hg.): *Aus Hamburg in alle Welt. Lebensgeschichten jüdischer Verfolgter aus der „Werkstatt der Erinnerung“*, Hamburg/München, 201-218.

¹⁸ <https://www.geschichte.uni-hamburg.de/arbeitsbereiche/public-history/studium/projektseminare.html> (28.6.2018).

- Assmann, Jan (2012): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität, in: Julia Obertreis (Hg.): *Oral History. Basistexte Geschichte*, Stuttgart, 175-183
- Breckner, Roswitha (1999): Von den Zeitzeugen zu den Biographen. Methoden der Erhebung und Auswertung lebensgeschichtlicher Interviews, in: Berliner Geschichtswerkstatt (Hg.): *Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte. Zur Theorie und Praxis von Alltagsgeschichte*, Berlin, 199-222.
- Keilbach, Judith (2015): Das Gedächtnis der Nation. Eine Online-Plattform, die Fernsehen ist, in: Knud Andresen, Linde Apel und Kirsten Heinsohn (Hg.): *Es gilt das gesprochene Wort. Oral History und Zeitgeschichte heute*, Göttingen, 181-194.
- Kocka, Jürgen (1984): Zurück zur Erzählung? Plädoyer für historische Argumentation, in: *Geschichte und Gesellschaft* 10, 395-408.
- Leh, Almut (2000): Forschungsethische Probleme in der Zeitzeugenforschung, in: *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, 13. Jg., 64-76.
- Jordan, Stefan (2016): Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft, Göttingen.
- Jureit, Ulrike (1999): Erinnerungsmuster. Zur Methodik lebensgeschichtlicher Interviews mit Überlebenden der Konzentrations- und Vernichtungslager, Hamburg.
- Moller, Sabine (2010): Erinnerung und Gedächtnis, Version: 1.0, in: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 12.04.2010, http://docupedia.de/zg/moller_erinnerung_gedaechtnis_v1_de_2010, <https://doi.org/10.14765/zzf.dok.2.323.v1>
- Lutz Niethammer (Hg.) (1983a): „Die Jahre weiß man nicht, wo man die heute hinsetzen soll.“ *Faschismuserfahrungen im Ruhrgebiet*, Berlin/Bonn.
- Lutz Niethammer (Hg.) (1983b): „Hinterher merkt man, daß es richtig war, daß es schiefgegangen ist.“ *Nachkriegserfahrungen im Ruhrgebiet*, Berlin/Bonn.
- Lutz Niethammer und Alexander von Plato (Hg.) (1985): „Wir kriegen jetzt andere Zeiten.“ *Auf der Suche nach der Erfahrung des Volkes in nachfaschistischen Ländern*, Berlin/Bonn.
- Niethammer, Lutz (1985): Fragen – Antworten – Fragen. Methodische Erfahrungen und Erwägungen zur Oral History, in: Lutz Niethammer und Alexander von Plato (Hg.): *Wir kriegen jetzt andere Zeiten. Auf der Suche nach der Erfahrung des Volkes in nachfaschistischen Ländern*, Bonn, 392-445.
- Obertreis, Julia (Hg.) (2012): *Oral History. Basistexte Geschichte*, Bd. 8, Stuttgart.
- Opgenoorth, Ernst und Günther Schulz (2010): *Einführung in das Studium der Neueren Geschichte*, Göttingen.
- von Plato, Alexander (2000): Zeitzeugen und die historische Zunft. Erinnerung, kommunikative Tradierung und kollektives Gedächtnis in der qualitativen Geschichtswissenschaft – ein Problemaufriss, in: *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, 13. Jg., 5-29.
- von Plato, Alexander (2008): Interview-Richtlinien, in: Alexander von Plato, Almut Leh und Christoph Thonfeld (Hg.): *Hitlers Sklaven. Lebensgeschichtliche Analysen zur Zwangsarbeit im internationalen Vergleich*, Wien, 443-440.
- Rohr, Christian (2015): *Historische Hilfswissenschaften. Eine Einführung*, Wien u.a.
- Sabrow, Martin und Norbert Frei (Hg.) (2012): *Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945*, Göttingen. <https://doi.org/10.5771/9783835322455>
- Wehler, Hans-Ulrich (1985): Geschichte von unten gesehen, in: *Die Zeit* Nr. 19, S. 64.
- Welzer, Harald (2000): Das Interview als Artefakt. Zur Kritik an der Zeitzeugenforschung, in: *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, 13. Jg., 51-64.
- Wierling, Dorothee (2003): Oral History, in: Michael Maurer (Hg.): *Aufriß der Historischen Wissenschaften*, Bd. 7: *Neue Themen und Methoden der Geschichtswissenschaft*, Stuttgart, 81-151.

Zusammenfassung

Der Begriff Oral History umfasst eine Quellengattung, eine Methode und ein interdisziplinäres Forschungsfeld. Dies unter universitären Zeitvorgaben zu unterrichten stellt Ansprüche an Lehrende und Studierende. Der Beitrag diskutiert Konzepte und Erfahrungen in der Vermittlung von Oral History in akademischen Lehrveranstaltungen und gibt Einblicke in Lernziele und Lernprozesse. Neben Hinweisen auf Literatur, die sich in der theoretischen Vermittlung als nützlich erwiesen hat, liegt ein Schwerpunkt auf Überlegungen, wie Studierende zu befähigen sind, Interviews vorzubereiten, durchzuführen und nachzubereiten. Ein weiterer Abschnitt beschäftigt sich mit der Reflexion über den Quellenwert von Interviews. Denn Studierende bringen zwar ein großes Interesse für Oral History mit, stehen den Aussagen von Interviewten dennoch häufig zunächst misstrauisch gegenüber, eine Einstellung, die sich in der Begegnung mit mündlichen Quellen in großes Interesse verwandeln kann. Der Beitrag schließt mit einem Plädoyer, Oral History zu unterrichten, weil der Lerneffekt über die Bedeutung mündlicher Quellen durch den Praxisbezug besonders groß ist.

Angewandte Geschichtswissenschaft oder: Historisierung der Anwendung

Für eine Wissenschaftsgeschichte der Oral History

Lara Keuck, Seraphina Rekowski und Anke te Heesen

Sommersemester 2018: Wir hatten am Ende des Winters beschlossen, dass wir gemeinsam ein Seminar zur Geschichte der Oral History unterrichten würden. Die eine beschäftigte sich zu diesem Zeitpunkt mit der Geschichte des Forschungsinterviews und war einigen Fallgeschichten zu Projekten der mündlichen Erzählung und ihrer Aufnahme in den 1950er und 1960er Jahren auf der Spur. Die andere trieb die Rolle von Interviews und Selbsthistorisierungen von Wissenschaftler*innen um, weil sie der Geschichte der Alzheimerkrankheit nachging und dabei auf bereits durchgeführte Befragungen gestoßen war, die sie einer sekundären Untersuchung unterziehen wollte. Die Dritte war Teilnehmerin der Lehrveranstaltung und zugleich Hilfskraft, die das Seminar mit vorbereitete und deshalb besser als jede andere die entsprechende Literatur kannte. Aus dieser Konstellation – mit verschiedenen Interessen und Kenntnistiefen – entwickelte sich ein Seminarplan zur Wissenschaftsgeschichte der Oral History, in dem es um die klassischen, die mündliche Geschichte in ihren Facetten widerspiegelnden Texte und um deren gegenwärtige Relevanz ging. Ziel war es, im Verlauf eines Semesters zentrale Werke und Schlüsselbegriffe kennenzulernen, um schließlich selbst ein halbstündiges Interview zu führen und gemeinsam über seine mögliche Darstellbarkeit und Verwertbarkeit zu reflektieren. Fast vier Monate, 14 Sitzungen, 11 Begriffe und 18 Pflichtlektüren später hatten wir Forschung und Lehre, Theorie und Praxis in lebhaften Diskussionen verbinden können. Ein wesentlicher Aspekt für das Gelingen dieses Seminars war, so unsere These, die Vermittlung einer Methode über die Auseinandersetzung mit ihrer Entstehungsgeschichte einerseits und die Möglichkeit ihrer eigenständigen Erprobung andererseits. Selten haben wir ein Seminar erlebt, das dermaßen engagiert belegt war und selbst in der letzten Sitzung mit vollständiger Teilnehmerzahl glänzte. Und selten hat eine Lehrveranstaltung zugleich unserer eigenen Forschung so großen Auftrieb gegeben.¹

1 Anke te Heesen und Lara Keuck danken den Studierenden der Übung „Wissenschaftsgeschichte der Oral History“ sowie des ebenfalls gemeinsam durchgeführten Forschungsseminars „Wissenschaft und Demokratie 1989/90“ (WS 2018/19) für die Nominierung zum Preis für gute Lehre 2019 der Humboldt-Universität zu Berlin. Lara Keuck und Seraphina Rekowski danken dem Branco Weiss Fellowship der ETH Zürich für die Förderung ihrer Arbeit.

Verlauf einer Seminarsitzung

Das Vorgehen in den einzelnen Lektüresitzungen war immer gleich. Ein*e Student*in übernahm die Einführung in den zu diskutierenden Text. Dabei kam es weniger auf eine Zusammenfassung der Lektüre an, als vielmehr auf deren möglichst pointierte Kontextualisierung: Wer war der*die Autor*in? Was hatte diese*r noch geschrieben und woraus bezog er*sie seine*ihre Anregungen? Welche weiteren Texte existierten von dem*der Autor*in, und was war besonders charakteristisch für ihre Forschung? Welcher zeithistorische Hintergrund musste bedacht werden, um die Entstehung des gelesenen Textes besser zu verstehen? Diese Einführungen waren kurz und knapp, nicht länger als zehn Minuten, und manchmal audiovisuell ergänzt. Sie bildeten die Grundlage jeder Diskussion. Ergänzt wurde die anschließende Besprechung der Texte durch jeweils ein zu erklärendes Stichwort – „Kollektives Gedächtnis“, „Zeitzeuge“, „Tonband“ oder „Protokoll“ –, das als kommentierte Bibliographie von ein bis zwei Seiten von einem*r Seminarteilnehmer*in vorbereitet worden war und allen bereits vor der Sitzung zur Verfügung gestanden hatte. Die Diskussion des der Sitzung zugrundeliegenden Textes wurde von den Seminarleiterinnen stichpunktartig notiert und zu Beginn der darauffolgenden Sitzung in aller Kürze rekapituliert. Aus diesen kleinen Zusammenfassungen entwickelte sich mit fortschreitendem Semester ein roter Faden unserer Fragen und der zentralen Aspekte des Themas. Nach zwei Dritteln der Zeit interviewten alle Teilnehmer*innen eine Person ihrer Wahl, wobei der Vor- und Nachbereitung besonderes Augenmerk geschenkt wurde: Die Studierenden formulierten vorab einen Fragenkatalog und eine Kurzcharakterisierung der zu befragenden Person; während des Gesprächs fertigten sie Notizen an und anschließend hielten sie Schwierigkeiten oder besonders positive Momente in einem Gedächtnisprotokoll fest. In einer auf das Interview folgenden Seminarsitzung berichteten dann alle Teilnehmer*innen von ihren Erfahrungen. Das letzte Drittel des Seminars nutzten wir schließlich zur Lektüre solcher Texte, die Interviews in ihre wissenschaftshistorischen Analysen einbauten und schauten uns exemplarisch Transkripte aus einem Oral History-Archiv des Science History Institutes an.² Auf diese Weise versuchten wir einen Bogen von einer Wissenschaftsgeschichte der Oral History zu Oral History in der Wissenschaftsgeschichte zu schlagen.

Methodische Aspekte der Historisierung

Im Verlaufe des Sommers wurde deutlich, dass Oral History mehr war als die Aufarbeitung der Zeit des Nationalsozialismus und auch mehr als eine Befragung älterer Menschen aus der DDR vor dunklem Hintergrund, bei der der*die Fragende selbst nicht ins Bild gerät. Dies war für viele Studierende aber ein Ausgangspunkt und eine wichtige Motivation für die Teilnahme am Seminar gewesen: Schülerprojekte über das „Dritte Reich“, Zeitzeugenbesuche in den entsprechenden Gedenkstätten und Kriegsdokumentationen im Fernsehen bestimmten die Erwartungen und Vorstellungen. Die Studierenden hatten das Bedürfnis – so wurde in der ersten Sitzung deutlich – ihre be-

2 Das Science History Institute sammelt und teilt die Geschichten von Erfindern und Entdeckungen aus der Geschichte der Chemie, des Chemieingenieurwesens und der Biowissenschaften. <https://www.science-history.org/> (4.9.2019).

reits gemachten Erfahrungen mit Interviews besser einzuordnen; sie wollten eine Methode erlernen, hatten aber großen Respekt vor dem Führen von Interviews und waren sich darüber hinaus nicht sicher, ob Interviews respektive Oral History überhaupt valide Ergebnisse erzielen können. Ziel des Seminars war es, diese Bedürfnisse aufzugreifen und zu historischen Diskussionen um Oral History als Methode der Geschichtswissenschaften in Beziehung zu setzen. So galt es, zentrale Perspektiven der Entwicklung seit den 1930er Jahren aufzuzeigen und Oral History entlang dreier methodischer Aspekte selbst zu historisieren.

Ohne eine (1) Mediengeschichte ist die rasante Entwicklung der mündlichen Geschichte nur schwer verstehbar. Die Erfindung beziehungsweise das Aufkommen des Tonbandes, letztlich aber auch Schreibmaschine und Karbonpapier, hatten das Aufzeichnen von Mündlichkeit und die Vorstellung einer exakten Wiedergabe des gesprochenen Wortes ermöglicht. Zunehmend wurde der aufgenommene Ton durch den Film, später das Video, sekundiert und spätestens mit Claude Lanzmanns Film *Shoah*, dessen Arbeiten bereits in den frühen 1970er Jahren begannen, bevor der erste Teil 1985 in die Kinos kam, etablierte sich die ins Bild gesetzte Frage- und Antwortsituation. Befasste man sich mit Speicherung in Wort und Bild, so war die Aufbewahrung des einmal gewonnenen Materials nicht unerheblich. Hier gibt die (2) Archivgeschichte Auskunft, denn es mussten Aufbewahrungsformate eingerichtet werden und es stellte sich die nicht unerhebliche Frage, was mit den im Zuge der Interviews (oder deren Vorbereitungen) gewonnenen Dokumenten passieren sollte. Fotografien, Briefe, Zeitungsausschnitte und Tagebücher: Immer wieder wurde das das gesprochene Wort ergänzende Material als sekundierende Quelle diskutiert sowie die – in den verschiedenen historischen Traditionen unterschiedlich gelösten – Institutionalisierungen von Nachlass und Vorlass betrachtet. Dass das einmal gesammelte Material als bewahrenswert oder nicht bewahrenswert diskutiert wurde, war die eine Seite der Medaille. Die andere, dass auch die disziplinären Hintergründe derjenigen, die Quellen zusammentrug und mitschufen, ähnlich divers ausfielen wie die Positionen zu diesem Diskurs. Interviews spielten eine Rolle im Journalismus, der Anthropologie und der Ethnologie, sie wurden in der Soziologie herangezogen und waren – strenggenommen – Grundlage der Psychoanalyse. Das Interview, so sollte deutlich werden, hatte keine eindeutige (3) Methodengeschichte. Vielmehr beruhte es auf einem aus der Praxis und Anleitungsschriften unterschiedlicher Herkunft über die Jahrzehnte hin gewobenen Flickenteppich von Erfahrungen.³ Bei jedem schriftlichen und filmischen Werk, das wir im Seminar diskutierten, mussten wir uns neu fragen: Was bedeutete „interviewen“ hier? Wer wurde warum befragt? Was war das Ziel, was das Produkt des Unterfangens? Wir stießen dabei auf sehr unterschiedliche Antworten, wobei die aufgedeckten Bezugspunkte vom französischen Existenzialismus (Lanzmann 1985) bis zu Lebensverlaufsstudien in der Arbeiterklasse (Thompson 1978) reichten. Als Gemeinsamkeit trat dabei zu Tage, dass die Entstehung und Ausdifferenzierung der Oral History nicht nur in nationalen, politischen Kontexten zu verorten war, sondern die mündliche Geschichte darüber hinaus selbst als zeithistorischer Zugriff antrat, unser Verständnis ebendieser Kontexte zu prägen. Dies konnte bedeuten, brisante Informationen zu politischen Entscheidungspro-

3 Zur Geschichte des Interviews im Forschungskontext vgl. te Heesen (2013) zum amerikanischen Kontext te Heesen (2018).

zessen, gleich einem investigativen Journalisten, an die Öffentlichkeit zu bringen, (Selton 1996) oder aber sich in „solidarischer Geschichtsschreibung“ (Niethammer 1983) zu üben und damit Lebensrealitäten, die über lange Zeit hauptsächlich über Statistiken oder durch Berichte privilegierter Bürger*innen Eingang in die Geschichtsschreibung erhalten hatten, nun anhand von Oral History zu erschließen.

Zugrundeliegende Texte und Verlauf der Diskussionen im Seminar

Um uns den vielen Versionen von Oral History zu nähern, gingen wir chronologisch vor, wobei die Auswahl der grundlegenden Werke der relativ einheitlichen Selbsthistorisierungen der Oral Historians in programmatischen Einleitungen und Handbucheinträgen folgte. Zunächst galt es, zwischen mündlicher Tradition und mündlicher Geschichte zu unterscheiden. Die „mündliche Tradition“ galt den Legenden, Mythen und Geschichten einer schriftlosen Kultur, die von den wenigen noch lebenden Erzähler*innen weitergegeben werden konnten, aber ein für alle Mal aufgeschrieben werden sollten („There can be no doubt that [...] oral traditions are a source of knowledge about the past.“ Vansina 1961: xi). Dagegen war die mündliche Geschichte eine Unternehmung der entstehenden Zeitgeschichte nach dem Zweiten Weltkrieg, in der es um die Erschließung neuer Quellen mit neuen Medien ging (Nevins 1938). Beginnend in den 1950er Jahren vor dem Hintergrund einer sich formierenden Kolonialgeschichte, über die ersten umfangreichen Projekte mithilfe der Veralltäglichen des Tonbandes in den USA der 1960er Jahre („It is to collect the memoirs of contemporaries for the use of future historians.“ Benison 1971: 286), der Oral History als einer „Geschichte von unten“ in den 1970er Jahren in Großbritannien („to sit at the feet of others.“ Thompson 1978: 11) und hin zu den ersten großen Projekten in Deutschland in den 1980er Jahren („Erforschung von Volkserfahrungen an der Ruhr“ und die Befragung der „verbliebenen Altersgruppen, die den Faschismus noch erlebt haben“, Niethammer 1983: 8), waren einige der wichtigsten Etappen der Oral History benannt. Die „neue Methode“, wie sie in den 1960er Jahren genannt wurde, war Speicherungsversprechen und Ermächtigungsinstrument gleichermaßen, war Teil der Wende zum Dokumentarischen und dem wiederkehrenden Verlangen, „hinter das Ereignis“ zu schauen. An den Texten von Saul Benison oder Lutz Niethammer schärfte sich unser Vokabular mehr und mehr. Vor allem der Reflektionsgrad und die Quellenkritik gerade dieser beiden Historiker öffnete Wege und Vorstellungen dafür, wie man in geeigneter Weise mit Interviews umgehen könnte.

Denn eins war klar, die meisten Teilnehmer*innen waren im Seminar, um gültige Aussagen über eine Technik zu erhalten. Wie kann diese „richtig“ angewendet und wie können damit erhobene empirische Befunde eingeordnet werden? Es war insbesondere die Rolle des Interviewenden, die in den grundlegenden Texten wie in unseren Diskussionen häufig in Bezug auf den Status der mündlichen Quelle in Frage gestellt wurde: Wie gestaltet der Befragende die Quelle mit – durch seine Fragen, aber auch durch die Interviewsituation, die Transkription und editorische Nachbearbeitung? Und was bedeutet dies für die Auswertung? Welche Aussagekraft hat, ganz grundsätzlich, eine Erinnerung an ein lang zurückliegendes Ereignis? Gibt es bestimmte historische Perspektiven, wie die Alltags- oder Erfahrungsgeschichte, für die Oral History besonders relevant ist?

Diese Fragen diskutierten wir im Seminar immer wieder, doch häufig mit Erstaunen über den großen Raum, den die Rechtfertigungen der Oral Historians in der einschlägigen Literatur einnehmen. Die Geschichte der Oral History, so wurde immer deutlicher, lässt sich nur im Gegenlicht der text-zentrierten Historiographie nachvollziehen. In der Tat fanden wir auffällig viele Gegenüberstellungen in den programmatischen Werken, mit denen wir uns beschäftigten: Eine Geschichte Afrikas, die nicht auf Kolonialarchiven, sondern auf indigenen Erinnerungspraktiken beruht; eine Geschichte Englands, die nicht in den Staatsarchiven, sondern auf der Straße zu finden ist; eine Geschichte der Shoah ohne historische Bilder, aber mit der Präsenz der Toten in den Erinnerungen der Lebenden. Die Verwunderung über die Notwendigkeit zur Rechtfertigung der Oral History fußte auch auf einer grundsätzlichen Haltung zur Geschichtsschreibung. Pointierte, quellenkritische Einordnungen der Oral Historians wurden zum Anlass genommen, um allgemeine Herausforderungen in den Geschichtswissenschaften zu benennen. Besonders im Gedächtnis blieb das Plädoyer eines Seminarteilnehmers, in jedem Einführungskurs der Geschichte solle die folgende Passage aus Lutz Niethammers Einleitung zu den Faschismus-Erfahrungen im Ruhrgebiet diskutiert werden:

Jeder Praktiker der oral history weiß, daß man aus diesen sehr umfänglichen Interviews (wie übrigens auch aus allen anderen erzählenden Quellen) Belegstellen für fast jede beliebige These zusammenstellen kann. Zur Beglaubigung sind deshalb solche Zitate notwendig, die nicht nur aus Satzketten bestehen, sondern wortgetreue Sinnzusammenhänge bieten und die Rekonstruktion alltagsgeschichtlicher Sachverhalte anhand ihrer Sachlogik und ihrer regelmäßigen Erwähnung in mehreren Interviews erlauben (Niethammer 1983: 19).

Das Format der kommentierten Bibliographie bot den Studierenden die Möglichkeit, sich neben der Veranstaltung mit weiterführender Literatur zu beschäftigen und diese Arbeit für alle Seminarteilnehmer*innen festzuhalten. Dazu sollten Titel zu einem Begriff, etwa „kollektives Gedächtnis“, „Alltagsgeschichte“ oder „Interview“, recherchiert und mit Bezug auf unser Seminarthema kurz zusammengefasst und rezensiert werden. Die erschlossenen Titel wurden im Seminar geteilt und für ein zukünftiges Zurückgreifen auf einer Online-Lehrplattform bereitgestellt. Auf diese Weise entstand im Laufe des Semesters eine Sammlung zu Themen rund um Oral History. Neben diesem Endprodukt lernten die Studierenden ein Instrument kennen, um größere Literaturmengen zu strukturieren, eine vergleichende Positionsbestimmung vorzunehmen und damit große Themenkomplexe übersichtlich darzustellen und sinnvoll für einen späteren Zeitpunkt festzuhalten.

Aus denselben Gründen fertigten wir gemeinsam eine Tabelle an der Tafel an, in der wir versuchten, wesentliche Aspekte der bis dahin diskutierten Literatur vergleichend zu benennen. So sicherten wir uns einen gemeinsamen Arbeitsstand – und versicherten uns bei dieser Gelegenheit auch, worüber sich debattieren lässt. Dass dieses Vorgehen tatsächlich fruchtbar war, zeigte sich vor allem in den nachfolgenden Sitzungen, in denen auf Initiative der Studierenden hin die Tabelle immer wieder herangezogen, vervollständigt und verändert wurde.

	Ziel	Befragter	Befragende	Quelle	Medium	Produkt
Vansina	Wahrheit	Informant	Vertrauter	Mündliche Tradition	Forschungsapparat	Geschichte „oraler“ Völker
Thompson	„Sozialromantik“ Soziale Bewegung	Die „community“, der einfache Mann	Kreativer (Sozial-) Historiker	Stimme der „Stimmlosen“	Ermächtigungsinstrument	Beitrag zur Sozialdemokratie, „movement“
Benison	Subjektive Bedingungen wissenschaftlichen Erfolgs	Berühmtheiten zweiter Reihe, „individuals“, „my subject“	Aufzeichnender Historiker	Elite Interview	Speicherungsmedium	Memoir
Starr	Vollständige OH Archive	„Oral author“	Archivar	Gegenwart	Archivgut	Werkzeug und Quelle für zukünftige Historiker
Niethammer	Normalität erzählen, Kontinuitäten aufzeigen	Experten des Alltags (Geheimnisträger)	Reflektierender Historiker	Ort- und Zeitgebundenheit (von Routinen)	Vergleichende Zusammenstellung von Erinnerungen	Medium von historischer Bildung
Lanzmann	Aufzeichnung, (ästhetische) Dokumentation	Opfer, Täter, Bystanders, Zeugen	Künstler, Akteur	Ort, gesprochenes Wort, Körper	Instrument der Offenlegung	Film [Shoah]

*Tabelle erstellt von den Teilnehmer*innen und Dozentinnen der Übung „Wissenschaftsgeschichte der Oral History“ (6.6.2018)*

Quelle: eigene Darstellung

Angewandte Geschichtswissenschaft

Wir hatten, um einen Titel eines großen skandinavischen Oral History-Projekts zu zitieren, nun also dort gegraben, wo wir standen (Lindqvist 1978: Gräv där du står / Dig Where You Stand) und uns mit der Wissenschaftsgeschichte dieser besonderen historischen Methode vertraut gemacht. Nun ging es darum, selbst ein Interview zu führen. Dies war neben dem thematischen Interesse für viele ein großer Anreiz gewesen, die Übung zu besuchen. Je mehr wir uns den eigenen Interviewterminen näherten, desto mehr rückten praktische Erwägungen ins Zentrum des Interesses: Wie bahne ich ein Interview an und bereite gute Fragen vor, wie gehe ich mit unerwarteten Situationen

um, wann bringe ich mich ein oder nehme mich zurück, wie dokumentiere ich das Gespräch? Etwa die Hälfte der Seminarteilnehmer*innen hatte bereits vor der Lehrveranstaltung eigene Erfahrungen mit Interviews in ihren historischen Abschlussarbeiten, durch Mitarbeit in Ausstellungsprojekten oder journalistische Praktika gemacht. Von diesem Erfahrungsfundus profitierte das Seminar sehr. Die andere Hälfte war spätestens nach dem Lesen der vielen Sekundärtexte begierig, selbst ein Gespräch zu führen.

Das Interview wurde Teil des Erkenntnisprozesses und war eine Prüfung des Gelernten in einem praktischen Kontext. Gerade das Probehafte war jedoch auch eine Herausforderung, denn Interviews in der Geschichtswissenschaft funktionieren am besten seriell. Ein einzelnes Gespräch, so hatten wir gelernt, war wissenschaftlich wenig brauchbar. Auch war die Suche nach einem Gesprächspartner, der seine Geschichte ohne genauen Zweck teilt, und das Finden von Fragen schwieriger, als es vielleicht gewesen wäre, wenn die Gespräche im Kontext eines größeren Forschungsprojektes hätten geführt werden können.

Die Vor- und Nachbesprechungen im Kurs waren wichtige Elemente der Übung. Besonders im Nachhinein brachten sie die bis dahin individuellen Erfahrungen zusammen. Dabei wurde deutlich, dass wir uns ganz unterschiedlichen Schwierigkeiten stellen mussten: Während eine der Teilnehmerinnen ihr Interview in einer Kneipe führte und dort ganz unverhofft viele weitere Menschen traf, die auch mit einem Beitrag beteiligt werden wollten, lernte eine andere ihre Großmutter bei einem Gespräch in der eigenen Küche besser kennen und musste damit umgehen, dass ihre Fragen nicht zu den erwarteten Antworten führten. So wurden in der Nachbesprechung aus unseren Einzelgesprächen wieder eine Serie an Gesprächen unter der Frage: Wie führe ich als Historiker*in ein Interview?

Oral History in der Wissenschaftsgeschichte

Die Frage, wie aus einem Gespräch eine historische Quelle wird und welche Rolle dieser in der Geschichtsschreibung zukommt, hat auch Wissenschaftshistoriker*innen seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts immer wieder beschäftigt. Einem der amerikanischen Protagonisten der Oral History, Saul Benison, waren wir bereits im ersten Teil des Seminars begegnet. Er hatte schon in den 1950er Jahren das Themenfeld der Wissenschafts- und Medizingeschichte als Anwendungsfeld dieser besonderen historischen Methode ins Spiel gebracht. Sein umfängliches Memoir des Arztes und Forschers Tom Rivers setzte methodische Standards und zeigte, wie eine wohlvor- und nachbereitete Interviewserie die persönlichen, sozialen und institutionellen Gegebenheiten wissenschaftlich bedeutsamer Entdeckungen (hier in Bezug auf die Bekämpfung der Kinderlähmung) erhellen konnte. An diesem Beispiel ließ sich zeigen, dass auch historiographische Interessen einem Wandel unterworfen sind. Denn diese auf große Männer und ihre Heureka-Momente ausgerichtete Form der Wissenschaftsgeschichte verlor seit den 1980er Jahren zusehends an Bedeutung – zumindest innerhalb des Fachdiskurses.⁴ Dies führte teilweise zu einem Auseinanderklaffen von Erwartungen altgedienter Wissenschaftler*innen und der Zielsetzung zeitgenössischer Wissenschaftshistoriker*innen,

4 Eine Folge des Auseinanderdriftens von Methoden und Erkenntnisinteressen in der Wissenschaftsgeschichte (history of science) im Vergleich zu Selbsthistorisierungen in den Wissenschaften (science-history) ist, dass „Geschichte“ ganz unterschiedliche Bedeutungen und Funktionen eingeräumt wird. Siehe hierzu, in Bezug auf die Geschichte der Erstbeschreibung der Alzheimerkrankheit, Keuck (2018).

wie exemplarisch Soraya de Chadarevian (1997) in einem Essay diskutiert. Während sie ursprünglich gar nicht vorhatte, Interviews in ihr historisches Forschungsprojekt zur Genforschung in Cambridge zu integrieren, wurde sie von einem noch lebenden Protagonisten angesprochen, wann er denn wohl befragt werden würde. Ein anderes Problem, nämlich die fehlende zeitliche Distanz zwischen Ereignis und historischer Aufarbeitung, benannte die Wissenschaftshistorikerin Susan Lindee, die gemeinsam mit weiteren Historikerinnen aus Philadelphia Oral History-Projekte der „Chemical Heritage Foundation“ (heute „Science History Institute“) beriet. In der Begleitforschung zum Human Genom Projekt sollte Geschichte geschrieben werden, während sie passiert („writing history while it happens“, Lindee et al 1992). In der publizierten Diskussion, wie dies gelingen könne und inwiefern dieses Ziel mit dem Ethos und den Methoden der Geschichtswissenschaft vereinbar sei, zeigt sich, wie stark gerade in den USA Oral History-Projekte mit Auftragsforschungen verbunden sind. Ein anderes Projekt aus diesem Fundus, Ende der 1980er Jahre lanciert, beabsichtigte sogar, die zukünftige Geschichte der biomedizinischen Forschung zu dokumentieren: „documenting the future history of biomedical research“, wie einer der Initiatoren des Unternehmens, Nobelpreisträger Joshua Lederberg (1989) es nannte. Im Seminar schauten wir uns die Konzeptpapiere und Verlautbarungen zu diesem Großprojekt an, das hunderte Rezipienten*innen einer Nachwuchsforschungsförderung der ausführlichen Befragung ihrer Lebens- und Karrierewege unterzog. Wir studierten exemplarisch ein nach allen Regeln der Kunst gefertigtes, ediertes, indiziertes und digitalisiertes Transkript aus dieser Reihe. Die Frage, wie man eine solche Quelle nutzt, ohne das Interview selbst geführt zu haben, beantwortete sich bei diesem Material fast von selbst, so sehr war aus mündlicher Quelle ein historisches Schriftstück geworden. Den „Wert“ dieses Oral History-Archivs, das im Gegensatz zu anderen Sammlungen nicht im Zusammenhang mit einer konkreten wissenschaftshistorischen Studie entstanden ist, diskutierten wir nicht zuletzt vor dem Hintergrund, ob der immense Aufwand für fiktive „future historians“ gerechtfertigt sei.

Schließlich schauten wir uns eine in vielerlei Hinsicht besondere Form des Umgangs mit Oral History in der Wissenschaftsgeschichte an: In ihrem Buch *Mapping Fate. A Memoir of Family, Risk, and Genetic Research* verwebt die Historikerin, Feministin und Journalistin Alice Wexler (1995) die Geschichte ihrer an der Huntingtonschen Krankheit leidenden Mutter mit einer dichten Beschreibung des von ihrem Vater und ihrer Schwester geleiteten großen Forschungsprojekts, das zum Ziel hatte, die genetische Ursache besagter Krankheit zu identifizieren. Das Problem der fehlenden Distanz wird hier zu einer Stärke, nicht zuletzt, da die Autorin sehr reflektiert ihren eigenen Standpunkt miteinbezieht. Beeindruckt hat die Lektüre auch diejenigen Studierenden, deren Hauptinteresse bislang nicht der Geschichte der biomedizinischen Forschung gegolten hatte. Ein Student plädierte mit Verweis auf Wexlers Zugang in seinem Abschlussessay grundsätzlich für eine „erfahrungsgeschichtliche Erweiterung der Wissenschaftsgeschichte“. So zeigte sich am Ende, das Oral History nicht nur eine Wissenschaftsgeschichte hat, eine Methode der Wissenschaftsgeschichtsschreibung ist, sondern auch unser Verständnis von Wissenschaft und Wissenschaftsgeschichte verändern kann.

Fazit

Die Erkenntnisse und Ergebnisse unseres Seminars zur Wissenschaftsgeschichte der Oral History rangieren auf drei Ebenen. Erstens, haben die Teilnehmer*innen anhand dieses Seminarthemas bestimmte Fähigkeiten erworben. So wurde nicht nur das Wissen über die historische Arbeit mit und durch Interviews vertieft, sondern auch Recherche-techniken wie das Erstellen von kommentierten Bibliographien vermittelt. Ferner sei die Konzeption und Durchführung von Lehre im Team genannt, wobei die Nachwuchswissenschaftlerin besonders vom Erfahrungswissen der Professorin profitieren und Gesehenes gleich selbst erproben konnte.

Vor allem tauchte immer wieder die Frage nach den geeigneten Methoden der Befragung auf, an der sich alle Autor*innen – aber auch Lehrende und Studierende mal mehr und mal weniger abarbeiteten: Lässt sich eine Methode des Interviewens herauspräparieren? Zwei Aspekte erwiesen sich als zentral: Zum einen war das Forschungsinterview immer auch eng mit der jeweiligen Medienkultur und damit bestimmten journalistischen Medienformaten verbunden gewesen. Zum anderen war der Moment der Befragung entscheidend, also die Beurteilung, wann ein zeitgeschichtliches Ereignis, aber auch wann ein Interview als abgeschlossen gelten konnte. Selbsteinschätzung und Klarheit der Position der Fragenden waren dafür unabdingbar. Es wundert nicht, dass auf beide Fragen keine eindeutige Antwort herbeizuführen war, doch deren Problematisierung beinhaltete zwei zentrale Positionen. Wir haben sie im Seminar jeweils als ein Paradox bezeichnet und doch können sie als die Erkenntnismomente unserer intensiven Beschäftigung festgehalten werden: Das erste Paradox besteht darin, dass man viel wissen muss, um noch mehr erfragen zu können (s.a. de Chadarevian 1997: 53). Ohne intensive Vor- und Nachbereitung der Gespräche werden aus Interviews keine Oral History-Quellen. Das zweite Paradox war schon schwieriger zu formulieren und verwischte die klaren Befragungsgrenzen: In jeder Interviewsituation geht es nie nur um den*die Befragte*n, sondern immer auch um den*die Fragende*n. Selbstreflexion ist für Oral History unabdingbar, gerade weil Historiker*innen ihre Quellen durch aktives Befragen mitkonstruieren. Hier lässt sich das reflexive Vermögen der Wissenschaftsgeschichte ganz praktisch zur Anwendung bringen. Die Auseinandersetzung mit der Geschichte von Oral History als besondere historische Methode hilft nicht nur, sich genauer über deren Entstehung und vielfältige Ausgestaltungen zu informieren, sondern auch diese immer noch valide Methode quellenkritisch fundiert anzuwenden.

ANHANG

Übung „Wissenschaftsgeschichte der Oral History“, Institut für Geschichtswissenschaften, Humboldt-Universität zu Berlin, Sommersemester 2018

Lehrende: Anke te Heesen, Lara Keuck

Teilnehmer und Teilnehmerinnen: 16 Frauen, 8 Männer

Liste der kommentierten und bibliographierten Stichworte: Alltagsgeschichte, Archive der Oral History, Befragungsmedien, CeDis (Digitale Interviewsammlung der Freien Universität Berlin), Erinnerung, Interview, Kollektives Gedächtnis, Life History/Memoir, Protokoll, Zeitgeschichte/Contemporary History, Zeitzeuge

LITERATUR

- Benison, Saul (1971): Oral History. A Personal View, in: Edwin Clarke (Hg.): *Modern Methods in the History of Medicine*, London, 286-305.
- de Chadarevian, Soraya (1997): Using Interviews to Write the History of Science, in: Thomas Söderqvist (Hg.): *The Historiography of Contemporary Science and Technology*, Amsterdam, 51-70.
- te Heesen, Anke (2013): Naturgeschichte des Interviews, in: *Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken* 67, 317-328.
- te Heesen, Anke (2018): Thomas S. Kuhn und das Interview, in: *Sprache und Literatur* 47, 7-28.
- Keuck, Lara (2018): History as a Biomedical Matter.: Recent Reassessments of the First Cases of Alzheimer's Disease, in: *History and Philosophy of the Life Sciences*.
<https://doi.org/10.1007/s40656-017-0177-7>.
- Lanzmann, Claude (19856): Shoah, 566 Min., Frankreich.
- Lederberg, Joshua (1989) The Pew Scholars Project. Making History at the Chemistry Biology Interface, in: *The Beckman Center for the History of Chemistry News*, Vol. 6 (3), 1-2.
- Lindee, M. Susan, Susan L. Speaker und Arnold Trackray (1992): Conference Report: Writing History While It Happens. Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization, in: *Science Communication* 13, 479-486. <https://doi.org/10.1177/107554709201300407>
- Lindqvist, Sven (1978): *Gräv där du står*, Stockholm.
- Nevins, Allan (1938): *The Gateway to History*, Boston/New York.
- Niethammer, Lutz (1983): Einleitung des Herausgebers, in: Lutz Niethammer (Hg.): „Die Jahre weiß man nicht, wo man die heute hinsetzen soll“. *Faschismus-Erfahrungen im Ruhrgebiet (Lebensgeschichte und Sozialkultur im Ruhrgebiet 1930 bis 1960, Bd. 1)*, Berlin/Bonn, 7-29)
- Seldon, Anthony (1996): Elite Interviews, in: Brian Brivati, Julia Broxton und Anthony Seldon (Hg.): *The Contemporary History Handbook*, Manchester, 352-365.
- Starr, Louis (1984): Oral History, in: David K. Dunaway und Willa K. Baum: *Oral History. An Interdisciplinary Anthology*, Lanham, 39-61.
- Thompson, Paul (1978): *The Voice of the Past. Oral History*, Oxford/New York.
- Vansina, Jan (1961): *Oral Tradition. A Study in Historical Methodology*, London.
- Wexler, Alice (1995): *Mapping Fate. A Memoir of Family, Risk and Genetic Research*, New York.

Zusammenfassung

In einem Seminar zur Wissenschaftsgeschichte der Oral History soll Studierenden die Methode samt ihrer Entstehungsgeschichte vermittelt und darüber hinaus eine eigenständige Erprobung und Anwendung dieser besonderen geschichtswissenschaftlichen Methode ermöglicht werden. Im ersten Teil des Seminars lernten die Studierenden daher zentrale Werke und Schlüsselbegriffe kennen. Im zweiten Teil führten sie eigenständig Interviews, wobei besonderes Augenmerk auf den Vor- und Nachbereitungen lag. Anschließend wurden die Erfahrungen im Seminar ausgetauscht und über die mögliche Darstellbarkeit und Verwertbarkeit der Interviews reflektiert. Dabei wurde immer wieder auch die Frage nach geeigneten Methoden der Befragung sowie die Rolle des Interviewers bzw. der Interviewerin vor allem in Bezug auf die Auswertung der Quelle diskutiert. Wichtige Erkenntnisse und Ergebnisse des Seminars waren, dass Oral History nicht nur eine Wissenschaftsgeschichte hat und eine Methode der Wissenschaftsgeschichtsschreibung ist, sondern auch unser Verständnis von Wissenschaft und Wissenschaftsgeschichte verändern kann.

Studentische Oral History-Interviews zu Nationalsozialismus und Zweitem Weltkrieg

Karin Orth

Im Laufe der vergangenen Jahre habe ich immer wieder einmal eine Lehrveranstaltung zur Oral History angeboten, zuletzt in Verbindung mit einem Thema bzw. einer Fragestellung im Bereich Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg – Felder, zu denen ich selbst intensiv geforscht und publiziert habe. Die Veranstaltungen sind angesiedelt im Fachbereich Geschichte der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, einer klassischen Volluniversität mit über 24.000 Studierenden, von denen knapp 1.500 am Historischen Seminar eingeschrieben sind. Die Oral History-Veranstaltungen werden als Übung mit zwei Semesterwochenstunden durchgeführt und stehen Studierenden aller Qualifikationsstufen und -varianten offen. So nehmen B.A.- und M.A.-Studierende ebenso teil wie solche, die sich auf das Lehramt vorbereiten. Obwohl für eine Übung nur vier ECTS-Punkte vergeben werden, sind die Oral History-Veranstaltungen in der Regel mit rund 20 Studierenden meist gut besucht (in einem Falle waren es allerdings nur fünf Personen). Im Hinblick auf das Geschlecht ist festzuhalten, dass sich mehr Frauen als Männer für die Lehrveranstaltung interessieren, einmal waren es ausschließlich Studentinnen. Die Altersspanne ist weit und reicht von knapp Zwanzigjährigen im zweiten Semester bis zu weit über Dreißigjährigen, die schon mitten im Examen stecken. Das Vorwissen ist daher äußerst unterschiedlich, es handelt sich also um sehr heterogene Lerngruppen. Allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern ist jedoch das hohe Engagement gemeinsam. Insofern ist auch die Abbruchquote minimal.

Dass Interesse und Engagement groß sind, kann zum einen damit erklärt werden, dass sich Lehrveranstaltungen zum Thema Nationalsozialismus insgesamt großer Beliebtheit erfreuen. Auch Pro- und Hauptseminare zu Nationalsozialismus, Zweiter Weltkrieg, Judenverfolgung und Holocaust, die ich am Historischen Seminar der Universität Freiburg seit vielen Jahren regelmäßig anbiete, werden stark nachgefragt und rege besucht. Freilich zeichnet sich in den letzten Jahren eine Veränderung ab: Während sich die Studierenden nach wie vor intensiv mit den historischen Inhalten beschäftigen, so klafft doch mehr und mehr eine Lücke zu ihrer eigenen Erfahrungswelt. Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg haben mit dem eigenen Erleben nichts (mehr) zu tun, sind mehr oder weniger ein „historischer Gegenstand“ geworden, der für die meisten Studierenden genau so fern ist wie etwa wie die Französische Revolution oder das Kaiserreich. In den Oral History-Seminaren zu Nationalsozialismus bzw. Zweitem Weltkrieg scheint es jedoch möglich zu sein, die Kluft zwischen der vergangenen Realität und dem eigenen Erfahrungswissen wieder zu überbrücken. Wie und warum dies geschieht, soll im Folgenden anhand von zwei Lehrveranstaltungen beschrieben werden.

Die Oral History-Lehrveranstaltungen

Unter dem Titel „Theorie und Praxis des lebensgeschichtlichen Interviews“ habe ich im Sommersemester 2014 sowie im Sommersemester 2018 jeweils eine Oral History-Übung durchgeführt. Einmal lag der Themenschwerpunkt auf „Kindheiten in Krieg und Nationalsozialismus“, das andere Mal auf den „Hüttekindern“, die im Schwarzwald tätig waren. Die Veranstaltungen zielten darauf ab, die Studierenden in die Lage zu versetzen, ein lebensgeschichtliches Interview zu führen, und zwar nicht nur in der Theorie, sondern auch ganz praktisch. Das heißt, alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Lehrveranstaltung sollten am Ende des Semesters ein lebensgeschichtliches Interview mit einem ehemaligen „Kriegskind“ bzw. einem ehemaligen „Hüttekind“ durchgeführt haben. Von vornherein war festgelegt, dass die Gespräche aufzuzeichnen sind, zudem, dass Audio- und nicht Videointerviews geführt werden sollten. Zwar stellen Videointerviews eine höchst interessante Quelle dar, erfordern aber in der Vorbereitung einen größeren Zeitaufwand, weil die Studierenden in der Regel eigens in der Videotechnik geschult werden müssten. Dies jedoch lässt die beschränkte Zeitspanne von nur einem Semester nicht zu. Aus demselben Grund stand von Anfang an fest, dass die Interviews im Seminar selbst nicht ausgewertet würden. Geplant war stattdessen, die Interviews anschließend einem Archiv zu übergeben, sodass sie dort für weitere Forschungen genutzt werden können. Bei der „Kriegskinder“-Übung bin ich an den Verein „Kriegskinder e.V. – Forschung – Lehre – Therapie“ herantreten,¹ der die Materialien nach Abschluss des Semesters übernommen und dann an das Archiv „Deutsches Gedächtnis“ des Instituts für Geschichte und Biographie an der FernUniversität in Hagen übergeben hat, wo sie inzwischen aufbereitet wurden und der Forschung zur Verfügung stehen. Im Falle des „Hüttekinder“-Seminars gingen die Materialien an das Archiv von Julia Heinecke, einer Freiburger Volkskundlerin und Autorin, die das Thema „Hüttekinder“ in der Stadt Freiburg und der umliegenden Region bekannt gemacht hat und ein entsprechendes Archiv aufbaut.²

In beiden Fällen kam der Anstoß zur Durchführung der Veranstaltung aus dem außeruniversitären, städtischen Umfeld. Im Falle der „Hüttekinder“ bildete die Publikation eines Romans von Julia Heinecke (2016), der in Teilen von Freiburg und Umgebung größere mediale Aufmerksamkeit erregte, den Ausgangspunkt. Die *Badische Zeitung*, die Freiburger Lokalzeitung, hatte 2016 eine Artikelserie zum Thema „Hüttekinder“ veröffentlicht, also über (meist männliche) Kinder und Jugendliche, die während und kurz nach dem Zweiten Weltkrieg von ihren Eltern getrennt und auf Schwarzwaldhöfe geschickt wurden, wo sie für kürzere oder längere Zeit Vieh, meist Rinder und Ziegen, gelegentlich auch Pferde zu hüten hatten. Kurz nach Erscheinen der Artikelserie entschloss sich der ebenfalls in Freiburg ansässige Badische Bauernverband, Julia Heinecke mit der Abfassung eines dokumentarischen Romans zu beauftragen, der dann unter dem Titel *Kalte Weide* erschien und in Freiburg sowie dem ländlichen Umland auf große Resonanz stieß. Julia Heinecke traf bei ihren Lesungen auf zahlreiche auskunftswillige ehemalige „Hüttekinder“, ohne jedoch die Kapazität zu haben, alle Personen zu befragen. So wandte sie sich an mich mit der Frage, ob nicht Studierende bereit

1 Vgl. www.kriegskinder-verein.de (8.2.2019).

2 Vgl. www.die-schreibstatt.de (8.2.2019).

wären, solche Interviews zu führen. Daraus erwuchs die beschriebene Lehrveranstaltung. Bei der „Kriegskinder“-Veranstaltung war die Konstellation ähnlich. Seit rund 15 Jahren wird in Deutschland über das Thema „Kriegskinder“ diskutiert – in der Öffentlichkeit ebenso wie in der wissenschaftlichen Forschung. Unter den „Kindern“ des Zweiten Weltkriegs, die heute zwischen 70 und 90 Jahre alt sind, ist offenbar der Wunsch groß, über die Kindheitserlebnisse zu sprechen und sich darüber mit anderen auszutauschen. Aber auch bei den nachfolgenden Generationen, bei den Kindern und Enkeln der „Kriegskinder“, scheint ein großes Bedürfnis zu bestehen, sich mit der Vergangenheit und den Erfahrungen der eigenen Eltern und Großeltern zu beschäftigen. Jedenfalls stieß eine Veranstaltungsreihe auf sehr großes Interesse, die im Frühjahr 2014 in Freiburg unter dem Titel „Kinder im Zweiten Weltkriegs – Spuren ins Heute“ stattfand. Sie war getragen von 15 Institutionen und vielen Einzelpersonen und umfasste rund 20 Veranstaltungen, die aus ganz unterschiedlichen Blickwinkeln und durch ganz unterschiedliche Zugänge das Thema beleuchteten. So gab es neben Gesprächskreisen und Fachvorträgen auch Lesungen und Kinofilme sowie Stadtteilführungen und Erzählcafés. Nahezu alle Veranstaltungen waren ausgesprochen gut besucht, wenn nicht überfüllt, und die Reihe bot für die ehemaligen „Kriegskinder“ zum Teil Wissensvermittlung und Informationen, vor allem aber vielfältige Anregungen, über sich selbst und die eigene Biographie nachzudenken. Es kam zu einem intensiven Dialog untereinander, also zwischen den sogenannten Kriegskindern, aber auch zwischen den Generationen.

Im Rahmen der Veranstaltungsreihe habe ich nicht nur einen Gesprächskreis mit ehemaligen „Kriegskindern“ geleitet, sondern auch die erwähnte Oral History-Veranstaltung am Historischen Seminar angeboten. Die Interviewpartnerinnen und -partner konnten über die Veranstaltungsreihe selbst gewonnen werden, da sich viele Seniorinnen und Senioren ohnehin an mich gewandt hatten, die gern ausführlich über ihre Kindheit und ihr Leben berichten wollten. In beiden Lehrveranstaltungen konnten also die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner aus dem nichtuniversitären Umfeld gewonnen werden, und beiden Übungen lag das gleiche Konzept zugrunde.

Im ersten Teil der Veranstaltungen ging es um die Vermittlung der relevanten Theorien und Konzepte der Oral History. Im Zentrum der Lektüre und der Debatten standen etwa Fragen danach, wie Erinnerung überhaupt funktioniert, welcher Wahrheitsgehalt in Lebensrückblicken steckt oder mit welchen Techniken ein lebensgeschichtliches Interview in den Geistes- und Sozialwissenschaften heutzutage üblicherweise geführt wird. In diesem Zusammenhang hatten die Studierenden auch die Aufgabe, ein erstes Interview zu führen – und zudem selbst ein Interview zu geben. Das heißt, die Studierenden haben sich selbst lebensgeschichtlich befragt, sodass jede und jeder sowohl einmal in der Rolle des Interviewenden versetzt wurde als auch einmal in die Position des bzw. der Interviewten. Im zweiten Teil der Veranstaltung stand dann der jeweilige Themenschwerpunkt im Mittelpunkt: die „Generation der Kriegskinder“ bzw. das Phänomen der „Hüttekinder“ im Schwarzwald. In diesem Teil der Veranstaltung ging es darum, die einschlägigen aktuellen Debatten bzw. Diskurse kennenzulernen und sich in den jeweiligen Forschungsstand einzuarbeiten. Gelesen und diskutiert wurden Studien von Ulrich Lamparter, Silke Wiegand-Grefe und Dorothee Wierling (2013) Ilka Quindeau (2012), Hartmut Radebold (2005), Jürgen Reulecke (2004), Lu Seegers (2013), Barbara Stambolis (2012), Nicholas Stargardt (2006) bzw. Julia Heinecke (2010; 2016), Otto Uhlig (1978), Loretta Seglias (2004) oder Ferdinand Ulmer (1943), um nur

einige der wichtigsten Autorinnen und Autoren zu nennen. Damit wurden die Studierenden in die Lage versetzt, eigene Fragen an die „Kriegskinder“ bzw. „Hütেকinder“ zu erarbeiten, die in der einschlägigen historischen Forschung inzwischen gängigen Fragen ergänzten. Gemeinsam haben wir einen Fragenkatalog erstellt, der den geplanten Interviews als (gedanklicher) Leitfaden zugrunde lag. So gerüstet, kam es dann zum Zusammentreffen der Studierenden mit den auskunftsbereiten Seniorinnen und Senioren. Für die Durchführung des Interviews war ein Zeitraum von zwei Wochen vorgesehen, in dem dann die Gespräche stattfanden, meist bei den ehemaligen „Kriegs-“ bzw. „Hütেকindern“ zu Hause, die in oder nahe Freiburg wohnen. Die Gespräche dauerten zwischen einer und vier Stunden.

Die im Semester noch verbliebene Seminarzeit stand dann ganz im Zeichen der Nachbereitung. Jedes Interview wurde im Plenum vorgestellt und ausführlich besprochen. Zudem haben die Studierenden kurze Begleittexte verfasst: eine Zusammenfassung der Inhalte des Interviews, eine kurze Beschreibung der Umstände, unter denen das Gespräch stattfand, sowie eine eigene Reflexion über das Interview und das Seminar insgesamt. Die digitalen Audioaufzeichnungen der Gespräche habe ich – wie mit den Interviewpartnern und -partnerinnen vereinbart – an den Verein „Kriegskinder e.V.“ sowie dem im Aufbau befindlichen Archiv von Julia Heinecke übergeben. Eine Kopie der Aufzeichnungen wurde natürlich auch dem jeweiligen Interviewpartner bzw. der jeweiligen Interviewpartnerin zur Verfügung gestellt.

Ergebnisse – Die Einschätzung der Studierenden

Wie schätzten die Studierenden die Lehrveranstaltung ein, wie empfanden sie die Möglichkeit, ein lebensgeschichtliches Interview zu führen? Die Rückmeldungen zeigten, dass die Lehrveranstaltung als äußerst positiv oder „sehr, sehr lehrreich“ bewertet wurde.³ Eine Studentin hielt fest: „Die Möglichkeiten, die diese Übung eröffnet hat, gehen weit über die anderer Übungen und Seminare hinaus.“ Ein anderer Student schrieb sogar: „Das Zusammentreffen mit den ‚Kriegskindern‘ [...] war für mich ein Höhepunkt des Studiums.“ Doch was genau fanden die Studierenden so positiv? Viele hoben hervor, dass sie insbesondere die Verschränkung von Theorie und Praxis für gelungen hielten, dass sie also zunächst mit dem methodischen Handwerkszeug und den Thesen der Forschungsliteratur vertraut gemacht wurden und dann ein Interview selbstständig führen durften. Das Interview selbst empfanden alle als eine große Herausforderung. Stellvertretend für andere seien einige wenige Äußerungen hier zitiert:

Ich habe mir das eigentlich nicht zugetraut, aber es ging dann erstaunlich gut.

Solch ein Interview führen zu dürfen, war eine außergewöhnliche Erfahrung.

Es ist eine unglaublich spannende, wenn auch nicht einfach zu bewältigende Aufgabe, ein Interview zu führen.

³ Dies zeigten die jeweilige Evaluation, die mündlichen Äußerungen der Studierenden in der Abschlusssitzung sowie die schriftlichen Reflexionen. Die folgenden Zitate stammen aus diesen bzw. meinen Aufzeichnungen während der Berichte im Seminar.

Nahezu alle Studierenden stellten sich der Herausforderung.⁴ Zwar waren alle im Vorfeld nervös und aufgeregt, zugleich fühlten sie sich aber gut vorbereitet. Ich hatte zudem allen Studierenden meine Handynummer gegeben und zugesichert, dass ich zur Verfügung stünde, sollte etwas geschehen, womit sie nicht umgehen konnten. Niemand musste jedoch von diesem Angebot Gebrauch machen.

Die meisten Studierenden berichteten im Nachhinein, dass sie von ihrem Interviewpartner bzw. ihrer Interviewpartnerin freundlich empfangen wurden. Nur höchst selten war die Bereitschaft, von der Vergangenheit zu erzählen, eher gering ausgeprägt und nur ganz selten griffen die anwesenden Ehepartner ein, denen sich der Sinn eines solchen Gesprächs nicht erschlossen hatte oder die der Meinung waren, es sei besser, die „alten Zeiten ruhen zu lassen“. Abgesehen von diesen Ausnahmen verliefen die Gespräche aber offenbar in großer Offenheit – dies empfanden zumindest die Studierenden. So hieß es:

Obwohl er schon so oft öffentlich über diese Zeit gesprochen hat, hat er, glaube ich, einige Sachen erstmals einem Fremden – mir – erzählt.

Die Zeitzugin öffnete sich mir gegenüber und ließ mich an ihrer persönlichen Lebensgeschichte teilhaben, die sie vorher nicht einmal ihren Kindern erzählt hatte.

Manchmal war ich verunsichert, ob meine Fragen zu intim waren, doch ich war erstaunt, mit welcher Selbstverständlichkeit meine Interviewpartnerin diese Fragen beantwortete.

Viele empfanden, dass ihr Handeln – ihre Anwesenheit, ihre Fragen, ihr Zuhören – relevant war und etwas bewirkte. Ein Student schrieb sogar:

Ich hatte das erste Mal in meinem Studium das Gefühl, wirklich etwas beitragen und bewegen zu können.

Darüber hinaus vermerkten einige positiv, dass sie durch die Interviews eine Facette der Geschichte hätten erkennen und verstehen können, die sie bislang nicht wahrgenommen hatten oder die ihnen im Laufe des Studiums abhandengekommen war, nämlich die individuellen Erfahrungen der Einzelnen.

Genau dafür interessiere ich mich so sehr, für die kleinen Leute, die Einzelnen, auch für die Region hier, in der ich ja selbst lebe.

Oder: [Das lebensgeschichtliche Interview erinnerte] *mich wieder an meine ursprüngliche Begeisterung – Geschichte auch als Geschichten von Einzelnen zu begreifen und von diesen direkt zu erfahren – für das Fach Geschichte.*

4 Insgesamt kamen nur wenige Gespräche nicht zustande, meist, weil einer der Beteiligten krank wurde.

Nicht zuletzt wurde von den Studierenden positiv hervorgehoben, dass die Interviews die eine oder andere Antwort auf Fragen lieferte, mit denen sie sich im Laufe des Semesters anhand der Forschungsliteratur auseinander gesetzt hatten, etwa zur Methode der Oral History, zum Wahrheitsgehalt von lebensgeschichtlichen Interviews, zur Selbstwahrnehmung einer Alterskohorte als „Generation“, zum Zusammenhang von frühkindlicher Belastung und familiären (NS-)Erziehungsmethoden oder zu den Auswirkungen der Kriegskindheit bzw. Hützeit auf die schulische bzw. berufliche Laufbahn sowie auch auf die psychische Gesundheit im Erwachsenenalter. Durch die theoretische Auseinandersetzung mit der Forschungsliteratur in Kombination mit dem selbstständigen Führen eines Interviews fühlte sich eine Studentin „erstmal in der Lage, eine Forschungslage wirklich beurteilen zu können“. Darüber hinaus führten die gefundenen Antworten bei einigen zu neuen Fragen, auch und insbesondere im Hinblick auf die eigene Familiengeschichte:

Mir fiel plötzlich ein, dass mein Großvater im Rahmen der „Kinderlandverschickung“ auf einem Hof in Bayern war – ich muss ihn unbedingt fragen, ob er als Hütkind eingesetzt war.

Oder: Persönlich folgte daraus [aus dem Interview bzw. dem Seminar] eine kritischere Auseinandersetzung mit der eigenen Familiengeschichte.

Eine andere Studentin schrieb, dass sie die Feststellung der Interviewpartnerin, das Verhältnis der „Kriegskinder“ zu den eigenen Kindern sei problematisch, zum Nachdenken angeregt habe:

Auch in meiner Familie kann ich dieses Phänomen beobachten. Zudem hat mich die Beschäftigung mit der Generation der Kriegskinder dazu angehalten, die Verhaltensweisen meiner Eltern (Kriegsenkelgeneration) zu beobachten sowie deren Verhältnis zu ihren Eltern zu erfragen. [...] Daher bin ich mittlerweile davon überzeugt, dass eine Untersuchung der Generation der Kriegsenkel (vielleicht sogar bis zu meiner Generation) interessante Ergebnisse zu Tage fördern könnte.

Noch aus einer weiteren studentischen Reflexion sei hier zitiert, in der dieser Zusammenhang thematisiert wird:

Mir selbst sind im Laufe der Lehrveranstaltung einige Dinge im eigenen Verwandtenkreis bewusster geworden. Viele Verhaltensmuster lassen sich so erklären, wie es die Theorie besagte. Auch habe ich mir, teilweise seit langer Zeit, teilweise zum ersten Mal, Gedanken über die Vergangenheit der eigenen Familie gemacht und war erstaunt, wie viel [...] auch im eigenen Umfeld zu finden und zu übertragen ist.

In der Tat, die Frage, „was hat mein Großvater im Krieg gemacht“ oder „wie ist es meiner Oma als Kind eigentlich ergangen“, standen nahezu greifbar im Raum.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Lehrveranstaltung im Allgemeinen sowie die Durchführung eines Interviews im Besonderen bei den Studierenden einen

Lernprozess in Gang gesetzt hat, der sicherlich anders verlaufen ist als in anderen Lehrveranstaltungen im Geschichtsstudium. Doch warum ist dies so? Wodurch genau zeichnete sich diese Lehrveranstaltung – und dieser Lernprozess – aus? Warum erlebten die Studierenden diese Veranstaltung sowie die Interviews mit den „Kriegs-“ und „Hütelkindern“ im Besonderen als so bemerkenswert? Um sich diesen Fragen zu nähern, sei hier etwas weiter ausgeholt.

Nationalsozialismus und biographisches Lernen

Oben wurde bereits erwähnt, dass Lehrveranstaltungen zum Nationalsozialismus bei den Studierenden seit vielen Jahren sehr beliebt sind und stark nachgefragt werden. Freilich liegt der Gegenstand inzwischen weit zurück und ist den allermeisten Studierenden persönlich sehr fern. Hier zeigt sich, dass Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg zurzeit gerade vom „kommunikativen“ in das „kulturelle Gedächtnis“ hinüberwechseln. Diejenigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich mit der menschlichen Erinnerung beschäftigt haben, wiesen schon früh auf die Bedeutung der sozialen Bezugsgruppe für die Erinnerung des Individuums hin. So hat Maurice Halbwachs, der im März 1945 im KZ Buchenwald ermordete französische Soziologe und Philosoph, den Terminus des „kollektiven Gedächtnisses“ geprägt (Halbwachs 1967). Seine zentrale Erkenntnis bestand darin, dass das individuelle Gedächtnis (auch) durch soziale Gruppen geformt wird. Als solche identifizierte Halbwachs etwa die Familie, Berufsgruppen, Religionsgemeinschaften, Parteien, „soziale Klassen“ usw. So wie jedes Individuum ein individuelles Gedächtnis besäße, so verfüge auch jede Gruppe über ein gemeinsames, „kollektives“ Gedächtnis, das die Basis für das gruppenspezifische Verhalten der Angehörigen eben jener Gruppe bilde. Das kollektive Gedächtnis nehme, so Halbwachs, mit Blick auf die gemeinsame kulturelle Vergangenheit Bezug auf die gegenwärtigen sozialen und kulturellen Verhältnisse und tradiere auch gemeinsames Wissen. Halbwachs' Konzept wurde in den späten 1980er Jahren aufgegriffen und weiter differenziert. Die bekanntesten Theoretiker sind sicherlich Aleida und Jan Assmann. Die wichtigste Erweiterung bestand in der Differenzierung des Begriffs „kollektives Gedächtnis“, nämlich in der Unterscheidung zwischen „kommunikativem Gedächtnis“ einerseits und „kulturellem Gedächtnis“ andererseits (Assmann 1988). Das „kommunikative Gedächtnis“ beruhe, so die Assmanns, ausschließlich auf Alltagskommunikation, liefere also mündlich weitergegebene Erfahrungen und Traditionen. Insofern herrsche hier ein hohes Maß an Ungeformtheit, Beliebigkeit und Unorganisiertheit. Weil es immer sozial und gruppenbezogen vermittelt sei, habe es auch einen beschränkten Zeithorizont und reiche in der Regel nicht weiter als etwa 80 bis 100 Jahre zurück, also drei Generationen nach dem Zeitpunkt des Geschehens. Das „kommunikative Gedächtnis“ sei, weil es an Menschen gebunden ist und von der Weitererzählung, von Alltagskommunikation lebt, sozusagen das Kurzzeitgedächtnis einer Gruppe oder Gesellschaft. Im Gegensatz dazu geht es beim „kulturellen Gedächtnis“, das nicht an Personen gebunden ist, um all diejenigen historischen Ereignisse, die niedergeschrieben oder in Stein gehauen sind, um sie bewusst für die Nachwelt zu konservieren. Man denke an Denkmäler, an nationale Riten und Hymnen, an Schriften und Gemälde oder Museen. Das „kulturelle Gedächtnis“ wird aus diesem Grunde als langfristiges Gedächtnis verstanden, das in der gesellschaftlichen Kommunikation immer wieder hergestellt und inszeniert werden muss. Es ist, so heißt es bei Jan Assmann, ein „Sammelbegriff für alles Wissen,

das im spezifischen Interaktionsrahmen einer Gesellschaft Handeln und Erleben steuert und von Generation zu Generation zur wiederholten Einübung und Einweisung ansteht“ (Assmann 1988: 9).

Genau diesen Übergang vom „kommunikativen“ zum „kulturellen“ Gedächtnis erleben wir offenbar zurzeit im Hinblick auf Nationalsozialismus und Zweiten Weltkrieg. Er spiegelt sich etwa in dem, was die Kollegen und ich in den entsprechenden Lehrveranstaltungen beobachten, dass nämlich die Studierenden die historische Epoche zunehmend nicht mehr (auch) als Gegenstand von Erzählungen in der eigenen Familie kennen. Diejenigen, die das NS-Regime getragen und den Zweiten Weltkrieg als Erwachsene erlebt haben – die um 1900 Geborenen – leben nicht mehr, und auch die Angehörigen der „Kriegskindergeneration“, in der Regel die Großeltern der heute lebenden Studierenden, befinden sich inzwischen im höheren oder höchsten Lebensalter, sind 70, 80 oder gar 90 Jahre alt. Der Zeithorizont des „kommunikativen“ Gedächtnisses, der ja eine Zeitspanne von etwa 80 bis 100 Jahren umfasst, ist also jetzt gerade erreicht, die Ereignisse beginnen jetzt und heute, in das „kulturelle Gedächtnis“ hinüberzuwechseln. Doch durch die lebensgeschichtlichen Interviews mit den ehemaligen „Kriegs-“ und „Hütekindern“ wurden sie gleichsam wieder über jene Schwelle zurückgeholt. Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg – eine Epoche, die in den Familien der Studierenden kaum mehr kommunikativ tradiert wird und die im Studium ausschließlich durch Bücher und Dokumente präsent ist – rückten plötzlich wieder (und für viele völlig unerwartet) ganz nah an die Studierenden heran. Durch das Gespräch mit einer Person, die vom Alter her die eigene Großmutter oder der eigene Großvater sein könnte, wurde die Kluft zwischen dem „historischen“ Gegenstand einerseits und der eigenen Familiengeschichte andererseits schlagartig wieder überwunden. Dies, so glaube ich, machte das Besondere der Lehrveranstaltung aus und stieß darüber hinaus einen im Geschichtsstudium eher ungewöhnlichen Lernprozess an. Er führte bei den Studierenden zu einer Reflexion über die eigene Lebensgeschichte und die eigene Familiengeschichte, aber auch zu einer manchmal ganz grundsätzlichen Auseinandersetzung mit dem eigenen Fach, den Methoden und Grundannahmen des Geschichtsstudiums bzw. der Geschichtswissenschaft.

Als Grund für das gute Gelingen der Gespräche muss sicherlich auch angeführt werden,⁵ dass auf Seiten der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner vermutlich eine Rolle gespielt haben dürfte, in die Position eines „historischen Zeitzeugen“ gelangt zu sein. In den Gesprächen wurde offenbar ein Erzählbedürfnis befriedigt, das sich wohl aus der – auch öffentlichen – Anerkennung bestimmter „Zeitzeugen“ speist. Zudem entsprachen viele Interviews vordergründig dem Idealtypus eines intergenerationellen Gesprächs: die Älteren erzählen, geben ihre Erfahrungen weiter, während die Jungen zuhören und dabei lernen, das Gehörte eher entgegenzunehmen als die Inhalte kritisch zu diskutieren, eine Haltung, die der Methode der Oral History entspricht. Auch reagierten sie wie die eigenen Kinder oder Enkel, die ja nicht selten Langeweile, Genervtsein oder Streitlust zeigen, wenn Opa oder Oma wieder mal „von früher“, vom Krieg erzählt. Es könnte also sein, dass die Interviewten das Gespräch wie die Idealvorstellung einer konfliktfreien Weitergabe der eigenen Erlebnisse und der eigenen Erfahrungen wahrnahmen, während die Studierenden ihrerseits im Gespräch eine vermeintliche

5 Auf den im Folgenden ausgeführten Aspekt hat mich Linde Apel aufmerksam gemacht, der ich dafür sehr danke.

Unmittelbarkeit und Anschaulichkeit in der historischen Vermittlung erlebten. Dies und die Tatsache, dass die Gespräche – bewusst oder unbewusst – auch vor dem (moralisch positiv besetzten) Diktum des „letzten Zeugen“ oder der Aufdeckung „bisher noch nicht bekannter/noch niemals erzählter Geschichten“ verhandelt werden können, machte die Interviews besonders attraktiv.

Ausblick

In der Lehrveranstaltung zu den „Kriegskindern“ sowie auch in den Seminaren zur NS-Geschichte sind einige Studierende an mich herangetreten mit der Bitte, einmal eine Veranstaltung zu „Nationalsozialismus und Familiengeschichte“ anzubieten. Denn nicht wenigen stellten sich ja, wie oben ausgeführt, die Fragen, „was hat mein Großvater im Krieg gemacht und wie ist es meiner Oma als Kind eigentlich ergangen“. Dieser Bitte habe ich entsprochen und im Sommersemester 2018 eine Übung mit dem Titel „Nationalsozialismus und (die eigene) Familiengeschichte“ angeboten. An ihr nahmen zehn Studentinnen und acht Studenten teil. Im ersten Teil ging es um die Frage, wie sich die Erinnerung an die NS-Zeit formiert und welche Quellen zur Verfügung stehen, um die (eigene) Familiengeschichte zu rekonstruieren. Dann wurden ausgewählte Bücher von Autorinnen und Autoren diskutiert, die sich mit der unmittelbar zurückliegenden Vergangenheit in der eigenen Familie beschäftigen und in der Öffentlichkeit größere Aufmerksamkeit fanden, so etwa die Bücher von Richard von Schirach (2005) *Der Schatten meines Vaters*, Katrin Himmler (2005) *Die Brüder Himmler. Eine deutsche Familiengeschichte*, Susanne Fritz (2018) *Wie kommt der Krieg ins Kind* oder Per Leo (2014) *Flut und Boden. Roman einer Familie*. Parallel zu Lektürepräsen haben die Studierenden mit ihren Großeltern (sofern diese noch lebten) ein Oral History-Interview geführt sowie diejenigen Archive angeschrieben, in denen sie Dokumente zur Familiengeschichte vermuteten. Am Ende des Semesters hatten alle einen Familienstammbaum über mindestens drei Generationen rekonstruiert und diesen darüber hinaus in den historischen Kontext gestellt. In der Präsentation der Familienstammbäume im Plenum ging es aber auch und insbesondere darum, die Oral History-Interviews oder andere Erzählungen der Verwandten über die NS-Zeit bzw. den Zweiten Weltkrieg in den Mittelpunkt der Betrachtung zu rücken. Welche Muster des Sprechens (oder Schweigens) über die NS-Zeit bzw. den Zweiten Weltkrieg herrsch(t)en in der Familie vor, und welche Funktion(en) erfüllt(e) dieses Narrativ bzw. dieser Tradierungstyp (Harald Welzer 2005)? Damit stand eine weitere Frage im Raum: Welche Auswirkungen hat dies auf das eigene Leben der Studierenden? Wirken Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg bis heute fort? Und wie ließe sich mit diesem Erbe umgehen? Es wäre sicherlich sehr lohnend, sich eingehender mit diesen höchst wichtigen Fragen der Studierenden (und ihren Antworten) zu beschäftigen. Doch dies müsste wohl in einem eigenen Aufsatz geschehen.

LITERATUR

- Assmann, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität, in: Jan Assmann und Tonio Hölscher (Hg.): *Kultur und Gedächtnis*, Frankfurt am Main, 9-19.
- Fritz, Susanne (2018): *Wie kommt der Krieg ins Kind*, Göttingen
- Halbwachs, Maurice (1967): *Das kollektive Gedächtnis*, Stuttgart.

- Heinecke, Julia (2010): Zwischen Viehhütten und Hirtenschule. Schwarzwälder Hütekinder in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, Furtwangen.
- Heinecke, Julia: Kalte Weide. In Hirtenbub im Schwarzwald (Roman), Freiburg 2016.
- Himmler, Katrin (2005): Die Brüder Himmler. Eine deutsche Familiengeschichte, Frankfurt am Main.
- Lamparter, Ulrich, Silke Wiegand-Grefe und Dorothee Wierling (Hg.) (2013): Zeitzeugen des Hamburger Feuersturms 1943 und ihre Familien. Forschungsprojekt zur Weitergabe von Kriegserfahrungen, Göttingen. <https://doi.org/10.13109/9783666453786>
- Leo, Per (2014): Flut und Boden. Roman einer Familie, Stuttgart.
- Quindeau, Ilka (2012): Kindheiten im Nationalsozialismus und Zweiten Weltkrieg. Das Zusammenwirken von NS-Erziehung und Bombenangriffen, in: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen, 25. Jg., 87-117.
- Radebold, Hartmut (2005): Die dunklen Schatten unserer Vergangenheit. Hilfen für Kriegskinder im Alter, Stuttgart.
- Schirach, Richard von (2005): Der Schatten meines Vaters, München.
- Schulz, Hermann, Hartmut Radebold und Jürgen Reulecke (2004): Söhne ohne Väter. Erfahrungen der Kriegsgeneration, Berlin.
- Seegers, Lu (2013): „Vati blieb im Krieg“. Vaterlosigkeit als generationelle Erfahrung – Deutschland und Polen, Göttingen.
- Seglias, Loretta (2004): Die Schwabengänger aus Graubünden. Saisonale Kinderemigration nach Oberschwaben, Chur.
- Stambolis, Barbara (2012): Töchter ohne Väter. Frauen der Kriegsgeneration und ihre lebenslange Sehnsucht, Stuttgart.
- Stargardt, Nicholas (2006): „Maikäfer, flieg!“. Hitlers Krieg und die Kinder, München.
- Uhlig, Otto (1978): Die Schwabenkinder aus Tirol und Vorarlberg, Innsbruck.
- Ulmer, Ferdinand (1943): Die Schwabenkinder. Ein Beitrag zur Sozial- und Wirtschaftsgeschichte des westtiroler Bergbauerngebietes, Prag, Berlin, Leipzig.
- Welzer, Harald (2005): Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung, München.

Zusammenfassung

Im Zentrum des folgenden Beitrags stehen zwei Lehrveranstaltung zur Oral History mit Schwerpunkt Nationalsozialismus bzw. Zweiter Weltkrieg, die ich am Historischen Seminar der Universität Freiburg angeboten habe und in denen die Studierenden selbst ein lebensgeschichtliches Interview geführt haben – in einem Fall mit einer/einem Angehörigen der sogenannten „Kriegskindergeneration“, im anderen mit einem ehemaligen „Hütekind“. Nach Ausführungen zur Konzeption und Durchführung der Veranstaltung werden die Reaktionen und Erkenntnisse der Studierenden vorgestellt sowie anschließend diskutiert, warum diese Lehrveranstaltungen von den Studierenden so überaus positiv bewertet wurde.

Oral History-Projekte in der Lehre: Migrationsgeschichte(n)

Kristina Schulz

Forschende, die Oral History betreiben, haben sich schon früh darum bemüht, Wissen über die Potentiale, Fallstricke und Methoden der mündlich erfragten Geschichte weiterzugeben. Das noch heute kaum übertroffene Werk Paul Thompsons *The Voice of the Past* (Thompson 1978), das 2017 in der vierten Auflage erschienen ist, zeugt von diesem starken Impuls, Know-how zu vermitteln, ebenso die zahlreichen in den 1990er Jahren im angelsächsischen Raum erschienenen Oral History-Reader (zum Beispiel Perks/ Thomson 1998, Ritchie 2011), die allerdings im deutschsprachigen Raum mit wenigen Ausnahmen (Obertreis 2012) keine Entsprechung gefunden haben. Einen unerschöpflichen Fundus an relevanten Texten aus mehr als vier Jahrzehnten Oral History stellt das kürzlich erschienene vierbändige Sammelwerk *Oral History. Critical Concepts in Historical Studies* (Smith 2017) dar. Anhand solcher erkenntnis- und erfahrungsreichen Handreichungen ist es heute nicht allzu schwer, ein theoretisch gesättigtes Lektüreprogramm zur Oral History für die universitäre Lehre im Fach Geschichte zusammenzustellen.

Allein damit ist es noch nicht getan. Anders als in Diskussionen, die sich in Seminarsituationen zu herkömmlichen Themen der Geschichtswissenschaft entzünden und in denen der Austausch über theoretische Standpunkte mitunter größere Leidenschaften hervorrufen kann als so manche empirische Frage, bleibt die Theorie der Oral History für die Studierenden grau, wenn sie nicht mit der Erfahrung der praktischen Umsetzung in Beziehung gesetzt werden kann. Manche Studierende hatten schon während ihres schulischen Geschichtsunterrichts Gelegenheit, in die Praxis der Oral History hineinzuschnuppern, in der Regel von jeglicher Theorie unbeleckt.¹ Für die akademische Lehre allerdings kommt ein solches Vorgehen nicht mehr in Frage. Wer aus Gründen der wissenschaftlichen Nachvollziehbarkeit Entscheidungen im Vorgehen nicht nur treffen, sondern auch explizit und im Angesicht der vorhandenen Forschungsansätze begründen muss, stößt mit einem einfachen „Machen Sie mal!“ rasch an die Grenzen. Wie aber lässt sich in der universitären Lehre zwischen Theorie und Praxis der Oral History vermitteln? Ich unterziehe hier zwei meiner Lehrveranstaltungen der letzten Jahre einer kritischen Rückschau.² In beiden Veranstaltungen ging es darum, Elemente

1 Einen hilfreichen Leitfaden für das Unterrichten von Migrationsgeschichte an Gymnasien und Realschulen hat der Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte der Universität Erlangen-Nürnberg erarbeitet (Büchert/Burckhardt 2014). Das Kapitel zur Oral History enthält nützliche didaktische Hinweise und Materialien. Auf die theoretischen Grundlagen der Oral History geht es dagegen so gut wie nicht ein.

2 Es handelt sich um Lehrveranstaltungen des Typs „Übung“ im fortgeschrittenen BA- oder im MA-Studium: „Oral History Projekt: Migrationsgeschichte(n)“ (FS 2016) und „Oral History Projekt der Migration: Kulturschaffende und Bildungseliten im Schatten des Bruchs“ (FS 2018). Während Magda Kaspar

der Oral History für die Migrationsgeschichte des 20. und frühen 21. Jahrhunderts fruchtbar zu machen, den Studierenden ein Grundlagenwissen über die Produktion und Auswertung von Oral History-Quellen zu verschaffen sowie erfahrbar zu machen, was für mündlich erzählte wie für jegliche Geschichte gilt: dass mehr sieht (hört), wer mehr weiß. Es geht im Folgenden darum, Zielsetzungen und Didaktik beider Veranstaltungen kritisch auf die erzielten Ergebnisse zu beziehen und dabei aus vergleichender Perspektive Vor- und Nachteile verschiedener Vorgehensweisen abzuwägen. Vorweggeschickt seien einige allgemeinere Bemerkungen zu den strukturellen Rahmenbedingungen.

Oral History in der universitären Lehre: Strukturelle Bedingungen

Möchte man Oral History in Theorie und Praxis in der universitären Lehre vermitteln, stehen zunächst eine ganze Reihe von Entscheidungen an. Gerade wer aus der Praxis größerer oder kleinerer Forschungsprojekte kommt, die ihr Forschungsdesign an Erkenntnisinteresse und Problemstellung orientieren,³ muss schnell einsehen, dass Oral History sich nicht unterrichten lässt, ohne Zugeständnisse an die allgemeine Lehrplanung, die Verfügbarkeit und unterschiedlichen Voraussetzungen der Studierenden sowie an die Begrenztheit eigener (Zeit-)Ressourcen zu machen. Die Semesterstruktur, die eine Lehrinheit an meiner Universität auf 14 Wochen fixiert und keine Möglichkeiten bereithält, Lehre systematisch über zwei Semester zu planen, hat Folgen für das, was im Rahmen eines Seminars zur Oral History möglich ist. Was also sollen die Studierenden von der Lektüre der einflussreichsten theoretischen Texte zum Thema, über die Planung und Durchführung eines Interviews, bis hin zur Auswertung und zur Vermittlung der Ergebnisse lernen? In welche Prozesse sollen sie einen tieferen Einblick erhalten, welche werden mangels Zeit nur angerissen? Wie die Entscheidungen ausfallen, wird von den persönlichen Präferenzen der Lehrperson, ihren Kompetenzen und Erfahrungen sowie von der Ausrichtung der Lehrinstitution und den Interessenslagen der Studierenden abhängen.

Als Volluniversität mit knapp 17.000 Studierenden ist die Universität Bern nach Zürich und Genf die drittgrößte kantonale Universität der Schweiz, die Philosophisch-historische Fakultät wiederum, aus der sich die Studierenden der Lehrveranstaltungen im Fach Geschichte rekrutieren, gehört zu den größten Fakultäten der Hochschule. Viele der Studierenden kommen nach dem Studium im regionalen Arbeitsmarkt unter: der in der Bundeshauptstadt angesiedelten eidgenössischen Verwaltung, den ebenfalls hier konzentrierten NGOs, im Kultur- und Bildungsbereich oder in der Politik. Kenntnisse in Interviewtechniken sind für viele dieser Felder grundlegend. Allein darum er-

als Hilfsassistentin die Veranstaltung im FS 2016 begleitete, war für die jüngst abgeschlossene Veranstaltung der Beitrag von Thomas Jacobi maßgeblich. Beiden sei herzlich gedankt.

3 Mein Anwendungswissen in der Oral History stammt aus meinem Dissertationsprojekt zur Neuen Frauenbewegung in der BRD und Frankreich (Schulz 2002), in dessen Rahmen ich zahlreiche Interviews durchführte, bevor ich gemeinsam mit Franz Schultheis als Co-Leiterin des Projekts „Gesellschaft mit begrenzter Haftung“ (Schultheis/Schulz 2005) verantwortlich für die Zusammenstellung, Einbettung und Redaktion von ca. 60 qualitativen Interviews war. Im Sommer 2017 ging das von mir geleitete und von Magda Kaspar koordinierte Projekt „Frauenbewegung 2.0“ ans Netz, das, nach dem Vorbild von „Sisterhood-and-after“ an der British Library, eine interviewbasierte Website und ein umfassendes Audioarchiv zur Neuen Frauenbewegung in der Schweiz zur Verfügung stellt, vgl. <https://www.neuefrauenbewegung.sozialarchiv.ch>, und <https://www.bl.uk/sisterhood> (7.7.2018).

schien es mir lohnenswert, die Vorbereitung, Durchführung und Aufbereitung von Interviews ins Zentrum meiner Lehrveranstaltungen zu rücken, nicht ohne allerdings Möglichkeiten der Auswertung mit den Studierenden anzusprechen. Einen weiteren Faktor bei dieser Schwerpunktsetzung stellte die Spezialisierung der Dozentur für Migrationsgeschichte im Bereich des 19. und 20. Jahrhunderts dar. Sie zieht nicht selten Studierende an, die sich auf eine Tätigkeit im Migrationsbereich vorbereiten und dort bereits erste berufliche Erfahrungen gesammelt haben. Viele von ihnen studieren weitere Fächer, in denen Feldforschung eine Rolle spielt, Sozialanthropologie, Psychologie oder Gender Studies etwa. In der Lage zu sein, im Interview eine „Beziehung des aktiven und methodischen Zuhörens“ (Bourdieu et al. 1997: 782) aufzubauen, mutet aus berufsethischen und aus gesellschaftspolitischen Gründen für Praktiker*innen im Migrationsbereich besonders wichtig an. Denn behördliches Handeln greift tief in die Lebensbahnen von Menschen ein, wenn zum Beispiel Befragungen, Anhörungen und Einvernahmen die Entscheidungsgrundlage für eine (vorläufige) Aufnahme als Flüchtling oder für eine Einbürgerung liefern.⁴

Projekte in der Hochschullehre: Organisatorischer Rahmen

Für die historische Zunft zumindest an unserer Universität eher ungewöhnlich, waren die Lehrveranstaltungen als Projektseminare konzipiert.⁵ Charakteristisch dafür war, zum ersten, der explizite projekthafte Charakter der Lehrveranstaltungen: Die Studierenden sollten Schritt für Schritt und auf Kernelemente reduziert den Prozess der Planung, Vorbereitung, Durchführung, Aufbereitung und Auswertung nachvollziehen, in Schlüsselmomenten über den Fortschritt ihrer Arbeit und die getroffenen Entscheidungen im Plenum Rechenschaft ablegen und am Ende ein fertiges „Produkt“ – ein Porträt der interviewten Person – vorstellen sowie einen Projektbericht abfassen.

Damit ging zum zweiten die bereits in der Ankündigung formulierte Anwendungsorientierung der Veranstaltungen einher. Vorgesehen waren einführende theorieorientierte Sitzungen, in denen auf der Grundlage fokussierter Forschungsliteratur in die Fragestellungen und wichtigsten Thesen der Migrationsgeschichte sowie der Oral History eingeführt wurde (zur Verbindung von beidem immer noch nützlich: Thomson 1999). Ab da drehten sich die Handreichungen und Diskussionen um die konkrete Durchführung und Nachbereitung von Interviews. Um das dadurch entstehende Theoriedefizit aufzufangen, bot ich in beiden Fällen im vorhergehenden Semester einen reinen Theoriekurs zur Oral History an, in dem wir Schlüsseltexte diskutierten. Die Studienpläne sehen es allerdings kaum vor, dass Studierende zwei Lehrveranstaltungen des gleichen Typus besuchen, die zudem für dieselbe Epoche (Neuere und Neueste Geschichte) angerechnet werden. Außerdem ziehen es viele Studierende – mit Fug und Recht – vor, sich von Semester zu Semester bei unterschiedlichen Dozierenden umzusehen, um dann möglicherweise später wieder zu der Person zurückzukommen, die der eigenen

4 Das Einbürgerungsrecht in der Schweiz sieht ein Verfahren vor, bei dem Kandidat*innen, welche die formalen Voraussetzungen erfüllen, in manchen Kantonen von sogenannten Einbürgerungskommissionen befragt werden und in dieser Befragungssituation den Grad ihrer angeeigneten „Swissness“ unter Beweis stellen müssen. Zudem können Befragungen durch die Fremdenpolizei erfolgen.

5 Ihre Konzipierung ging auf einen interdisziplinären Fortbildungskurs zurück, den ich beim hiesigen Zentrum für Hochschuldidaktik besucht hatte und der – unabhängig von der sonst gängigen Praxis einzelner Fächer – didaktisches Handwerkszeug für die Einführung projektähnlicher Elemente in die Hochschullehre vermittelte.

wissenschaftlichen Neugierde am meisten Befriedigung verspricht. Nach der Erfahrung des ersten Oral History-Projekts ließen sich in dieser Hinsicht einige Punkte optimieren. So konnte ich erreichen, dass die Veranstaltung denjenigen Studierenden, die im Rahmen ihres Studienplans keine zweite Übung mehr zu belegen hatten, als Seminar angerechnet wurde. Auch regte ich im Theoriekurs regelmäßig Diskussionen an über den Wert des Gelesenen für die (imaginierte) praktische Durchführung von Interviews, angereichert durch Beispiele aus meinen eigenen Forschungen oder aus der Forschungsliteratur. Vielleicht trug dieser Appetizer dazu bei, dass etwa ein Drittel der Studierenden aus dem Theoriekurs im Folgesemester auch den Anwendungskurs belegten, allerdings bei insgesamt kleineren Zahlen.⁶

Der Projektcharakter der Veranstaltung schlug sich zum dritten im Aufbau der Lehrveranstaltung nieder. Mit der üblichen auf wöchentlichen Sitzungen aufbauenden Referat-Diskussion-Struktur brechend, sahen beide Veranstaltungen einen Sitzungsplan vor, bei dem Plenumsveranstaltungen in der Planungsphase, mündliche Zwischenberichte in der Realisierungsphase und kollektive Vorbereitung auf nächste Arbeitsschritte sich mit freien Sitzungen abwechselten, in denen die Studierenden in Gruppen an ihrem „Projekt“ (=Interview) selbstständig – aber begleitet – arbeiteten. Die Höhepunkte beider Lehrveranstaltungen stellten Projektpräsentationen dar, für welche die Vorgabe galt, den jeweiligen Stand der Überlegungen und den Beratungsbedarf zu formulieren. Präsentation 1 befasste sich mit der ausgewählten Interviewperson, der Kontaktaufnahme, der Formulierung der Forschungsfrage sowie dem Interviewleitfaden. Präsentation 2 gab den Gruppen, knapp gehalten („Blitzlicht“), Gelegenheit, nach dem durchgeführten Interview Fragen und Unsicherheiten in den Raum zu stellen sowie erste Pisten der Auswertung anzudiskutieren. Präsentation 3 bildete den Abschluss von Projekt und Lehrveranstaltung, bei dem die Ergebnisse vorgestellt und evaluiert wurden. Es folgten für die Dokumentation und Benotung der Leistungen benötigte Nacharbeiten wie eine Teiltranskription und der Projektbericht (in verschiedener Form, dazu siehe unten). Die synchronisierten Projektpräsentationen hatten den Vorteil, dass sich alle Gruppen im gleichen Stadium des Recherchierens befanden, sodass ein tieferes Verständnis für die von ihren Kommiliton*innen aufgeworfenen Probleme und Fragen entstehen und kollektiv Lösungen erörtert werden konnten (peer-feedback).

Oral History in a nutshell

Die unverbindliche Verkoppelung eines Theorie- und eines Praxiskurses über zwei Semester wirkte sich positiv auf das Reflexionsvermögen derjenigen aus, die beide Veranstaltungen sukzessive besuchten. Sie hatte aber auch zur Folge, dass im Projektseminar der Wissens- und Erfahrungsstand der Studierenden weit auseinanderklafften. Daher erwies es sich als nützlich, mit einer Präsentation (mit Handout und ausführlicher Frage-Antwort-Runde) in die Grundprinzipien der Oral History einzuführen, um Vorverständnisse im Rahmen des Möglichen zu synchronisieren.

„Oral History in a nutshell“ setzt mit Definitionen, Abgrenzungen und Zielen des Interviews (von frz. *entrevue*: eine verabredete Zusammenkunft) ein. Das wissenschaftliche Interview zeichnet sich dadurch aus, dass es definierten Erkenntnisinteressen und

6 Dies erklärt sich neben anderen Faktoren vermutlich auch mit der außergewöhnlichen Konjunktur des Themas „Flucht“ seit Sommer 2015. Die Zahlen im Einzelnen: Projektseminar I (FS 2016): 20 Teilnehmende (12 w./8 m.); Projektseminar II (FS 2018): 8 Teilnehmende (3 w./5 m.).

Forschungsfragen folgt, auf klaren Gesprächsregeln beruht, forschungsethischen Grundsätzen gehorcht und im Rahmen einer reflektierten und nachvollziehbaren Forschungspraxis entsteht (Scheuch 1973: 70). Das Oral History-Interview wiederum wird als „Vorgehen innerhalb der Geschichtswissenschaft“ bestimmt, „bei dem Erinnerungsinterviews mit ‚Zeitzeugen‘ als historische Quelle dienen.“ (Wierling 2005: 81). Als generelle Ziele des Oral History-Interviews gelten: (1) Subjektive, schriftlich nicht fixierte Zeugnisse der Vergangenheit zu dokumentieren; (2) Widerständigkeit und Eigensinn einzufangen und einen Möglichkeitsraum für Gegennarrationen zur „offiziellen Narration“ zu eröffnen; (3) die Bedeutung der Aussagen im damaligen und im heutigen Kontext differenzierend zu verstehen; (4) den Prozess historischen Erinnerns anzustoßen, festzuhalten und zu analysieren: Wie werden Ereignisse und Prozesse zu Erfahrung und Erzählung?

Es folgt eine Auseinandersetzung mit dem Forschungsprozess in seinen vier Phasen: der Vorbereitung, Durchführung, Erschließung und Auswertung. Für jede dieser Phasen werden die wichtigsten Schritte und Fallstricke genannt. Wichtig erscheint es mir zu explizieren, was vielen geübten Interviewer*innen bereits in Fleisch und Blut übergegangen ist. Dies ermöglicht es nicht nur, die Studierenden am Erfahrungswissen teilhaben zu lassen, sondern auch, die eigene Interviewpraxis zu überdenken und, wo von studentischer Seite berechnete Einwände kommen, zu hinterfragen. In dem Sinne bietet die Seminarsituation allen Beteiligten eine Gelegenheit der Reflexion über eine reflexive Praxis. Wo etwa in meinen älteren Unterlagen der schlichte Vermerk „Sozialdatenblatt ausfüllen“ auftauchte, drängt sich im Kontext der Migrationsgeschichte nun die Frage auf, wie die migrantische Erfahrung die abgefragten Kategorien auf dem Sozialdatenblatt und die Bereitschaft und Fähigkeit der Interviewten beeinflusst, die Daten wahrheitsgemäß anzugeben. Wer beispielsweise im Kontext von behördlichen Kontakten im Asylprozess erfahren hat, welche Folgen eine – vielleicht auch unbedachte – Angabe haben kann, wird zögern und womöglich diese Angaben nur ungern in anderen Befragungszusammenhängen liefern. Dies gilt es in Rechnung zu stellen, ebenso wie etwa die Herausforderung, dass die vermeintlich einfache Angabe „Beruf von Vater/Mutter“ im Kontext von transnationaler Migration keine Antwort darstellt, sondern in erster Linie weitere Fragen eröffnet, nämlich die nach der sozialen Konfiguration im Herkunftsland.

Am schwierigsten gestalten sich auf dieser abstrakten Ebene die Erläuterungen zur Auswertungsphase, denn die Interpretation der Interviewquelle hängt von den je spezifischen Forschungsfragen und den eingesetzten Interviewtypen, kurz: vom gesamten Forschungsdesign ab. Generell ist nochmals daran zu erinnern, worum es geht: eine neue, das historische Umfeld mitreflektierende Lesart der im Interview produzierten Aussage zu erzeugen und dabei anderes, nicht zugängliches faktisches Wissen (erzählte Inhalte) und vergangene Sinngebungen („Wie des Erzählens“) zu rekonstruieren; das Gesagte nicht glauben, sondern kritisch auswerten und interpretieren: Welche Aussagen lässt ein Interview über ein vergangenes Ereignis zu? Welche nicht? Schließlich: die Aussagen auf die Fragestellung zu beziehen: Welche Erkenntnisse lässt das Interview speziell in Bezug auf die Forschungsfrage zu? Zur kritischen Auswertung erscheint es sinnvoll, die Studierenden folgende Aufgaben und Fragen bearbeiten zu lassen:

- Zuordnen von Zeitschichten: Wo begegnen sich Jetzt und Damals?
- Ordnen verstreuter Aussagen, Herstellen einer Zeitfolge
- Inhaltliche Strukturierung
- Verengung und Reduktion von Komplexität
- Wahrnehmung und Benennung von Distanz: Welches Verhalten, welche Sach- oder Sinnaussagen sind befremdlich? Was sagt Befremden über das Verhältnis zwischen erinnerter Vergangenheit und Jetztzeit aus? „In welcher Weltsicht, unter welchen materiellen Bedingungen, innerhalb welcher sozialen Beziehungen, in welcher Grammatik des Denkens und Kommunizierens macht das einen Sinn, was dem Forscher ungewohnt, exotisch oder irrational erscheint?“ (Niethammer 2012: 60).

Der letzte Teil von „*Oral History in a nutshell*“ besteht aus diversen Hinweisen zu Fragetypen und Fragetechniken, zur Auswahl der Interviewpersonen, zu Assoziationsverfahren und zu unterschiedlichen Typen von Interviews. Ich komme nun auf die Lehrveranstaltungen im Einzelnen zu sprechen.

Oral History-Projekt I: Migrationsgeschichte(n)

Oral History gilt als Methode, die Alltagserfahrungen einfangen und Sachverhalte erhellen kann, die anderweitig nicht oder schlecht dokumentiert sind. Migrantische Erfahrungen in ihren vielfältigen Facetten zählen zu solchen wenig dokumentierten Bereichen. Welche Faktoren für individuelle Migrationsentscheidungen bestimmen Menschen im Rückblick? Wie erinnern und beschreiben sie den Übergang in ein anderes gesellschaftliches Umfeld? Vor welche Herausforderungen sahen sich Frauen und Männer *on the move* gestellt? Insbesondere interessierten wir uns in dieser Lehrveranstaltung für die Frage, wie Menschen die (Nicht-)Anerkennung ihrer Qualifikationen erfuhren und welche Strategien sie entwickelt haben, um sich trotz fehlender anerkannter Bildungsabschlüsse in Gesellschaft und Arbeitsmarkt zu integrieren. Die Lehrveranstaltung mündete in die Präsentation von, in Kleingruppen erarbeiteten, interviewbasierten Porträts.

Der theoretische Rahmen der Veranstaltung wurde durch Umut Erel's Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Begriff des kulturellen Kapitals gesteckt (Erel 2010). Anhand ihrer Untersuchung zeitgenössischer qualifizierter Migrantinnen aus der Türkei in die Bundesrepublik und nach Großbritannien zeigt sie den heuristischen Wert des Konzepts für die Migrationsforschung auf und kritisiert zugleich die statische Auffassung von kulturellem Kapital, die – wie Erel es nennt – „Rucksack-Ansätzen“ der soziologischen Migrationsforschung innewohne. Kulturelles Kapital wird nach Bourdieu in Sozialisations-, Lern- und Bildungsprozessen erworben und umfasst zertifiziertes, habitualisiertes und in Besitz von Gütern (Büchern, Bildern, Lexika etc.) materialisiertes Wissen (institutionalisiertes, inkorporiertes und objektiviertes kulturelles Kapital). Durch Migrationsprozesse, vor allem, wenn sie unfreiwillig oder notgedrungen geschehen, geht institutionalisiertes und objektiviertes kulturelles Kapital verloren. Bildungsabschlüsse werden im Ankunftsland nicht anerkannt; Objekte müssen zurückgelassen werden oder tragen nicht die gleiche Bedeutung wie im Herkunftsland. Während, so Erel, *rucksack-approaches* ethnischen Gruppen übergreifende Attribute zuweisen, welche die Angehörigen in der Ankunfts-gesellschaft mit wenigen Änderungen mobilisieren und die „may or may not fit with the ‚culture‘ of the country of residence“ (Erel

2010: 645), geht Erel von einem dynamischen Umgang mit kulturellen Ressourcen aus. Sie untersucht die Strategien, mit denen Migrantinnen und Migranten versuchen, Wissen, Können und Netzwerke in der Ankunftsgesellschaft zu validieren. Die Erfahrung der Migration als solche wird für manche, so zeigen ihre empirischen Beispiele auf, zu einem Weg, in der Ankunftsgesellschaft spezifische Formen des sozialen und kulturellen Kapitals zu generieren und ihnen Anerkennung zu verschaffen, etwa dort, wo Fähigkeiten in der Kulturvermittlung, der Fremdsprachenkompetenz oder transnationale Netzwerke gefragt sind. Um Hypothesen bezüglich der eigenen Interviews zu generieren, erwiesen sich diese Aspekte als besonders tragfähig.

Ein Beispiel für die Auswertung und Rahmung eines Interviews bot den Studierenden ein Auszug aus dem Buch *Gesellschaft mit begrenzter Haftung* (Schultheis/Schulz 2005). In *Der Russe vom Bau* (Pelizzari 2005) legt Sergej M. Zeugnis ab von einer Geschichte sozialer Deklassifizierung, nicht nur, aber auch durch Migration. Aus dem Milieu der Moskauer Intelligenzija stammend und mit abgeschlossenem Literaturstudium in der Tasche, fand sich der junge Mann nach dem Fall des Eisernen Vorhangs in den „klassischen Russenjobs“ des deutschen Arbeitsmarktes wieder, nachdem er – halb aus Liebe und halb im Glauben an die Versprechungen der westlichen Wohlstandsgesellschaften – nach Berlin gezogen war: Wäscherei, Putzjob, Bau, Fabrikarbeit. Statt sich ein Promotionsstudium als Sprachlehrer für Russisch finanzieren zu können, wovon er einst geträumt hatte, musste sich der 31-Jährige schließlich glücklich schätzen, eine Lehrstelle in einem norddeutschen Tischlereibetrieb zu bekommen. Das Beispiel von Sergej M. sensibilisiert dafür, dass Migration schmerzhaft Brüche im Lebensentwurf hervorbringen kann, selbst wenn sie freiwillig ist. In der sozialen Abwärtsspirale gelang es dem ehemaligen angehenden Akademiker nur um den Preis der Aufgabe seines Lebensraums, sich in Deutschland eine Existenz zu erhalten. Wo es die von Erel untersuchten türkischen *high skill*-Migrantinnen vermögen, kulturelle Ressourcen in der Ankunftsgesellschaft als Kapital zu validieren, bewegen sich die Chancen, die Sergej M. zugewiesen werden, weit unterhalb der sozialen Laufbahn, auf die er hatte hoffen können.

Der Text *Der Russe vom Bau*, bei dem als Rahmung ein längerer Ausschnitt aus dem Interviewtranskript vorausgeschickt ist, bot den Studierenden Stoff zur Hypothesengenerierung und ein mögliches Vorbild für die formale Anordnung ihres eigenen Texts. Eine andere Variante, Rahmung und Interviewausschnitte zu verknüpfen, hält ein Porträt von Ellen Joachim bereit. Geführt und aufbereitet wurde es von der Schriftstellerin Verena Stefan (Stefan 2011). Auch die Anfang der 1930er Jahre geborene, aus dem jüdischen Mittelstand Berlins stammende Ellen Joachim erzählt eine Lebensgeschichte, die von Migration geprägt ist: von der Flucht 1939 über Genua nach Shanghai und dann über verschiedene Stationen des Exils nach Montreal, wo sie ab 1950 lebt. Verena Stefan hat sich entschieden, Interviewausschnitte und deren Kontextualisierung und Interpretation in einem einzigen Text zusammenzuführen. Der Text eignet sich, um auszuleuchten, wie es möglich ist, auf Interviews beruhende Migrationsgeschichten so zu gestalten, dass weder eine steife Wissenschaftsprosa noch der mündliche Duktus der Oral History-Quelle dominieren. In puncto wissenschaftlicher Nachvollziehbarkeit macht der Text, der als Teil eines literarischen Publikations- und nicht eines wissenschaftlichen Forschungsprojekts entstanden ist, hingegen Konzessionen.

Unter dem Eindruck dieser Textlektüren entwarfen die Teilnehmer*innen der Lehrveranstaltung in Arbeitsgruppen von jeweils vier bis sechs Studierenden ihre spezifischen Forschungsfragen und begaben sich auf die Suche nach geeigneten Interviewpartner*innen. Sie sollten dabei auf ihren Bekanntenkreis zurückgreifen und sich auch untereinander Hinweise geben. Gruppenarbeitsphase 1 (Vorbereitung) galt der Kontaktaufnahme und dem Sammeln von Informationen sowie der Erstellung des Leitfadens (zur Vorbereitung eignete sich: Stigler/Felbinger 2005). Gruppenarbeitsphase 2 war der Durchführung und Erschließung des Interviews gewidmet. Das Thema Transkription wurde in einer kurzen Fragerunde sowie mit einem Handout über die erwartete Gestaltung der Transkription abgehandelt. Am Ende der Gruppenarbeitsphase 3 bestand die Abschlusspräsentation aus mündlichem Vortrag und Diskussion.

Die Ergebnisse der Lehrveranstaltung erwiesen sich als vielfältig. Die Motivation und der Einsatz der Studierenden waren ebenso wie der Lerneffekt im Verlauf des Forschungsprozesses überdurchschnittlich. Dennoch gab es zahlreiche Herausforderungen. Eine Gruppe hatte sich entschieden, einen heute im hohen Alter in der Schweiz lebenden ehemaligen Guerillakämpfer aus Lateinamerika zu befragen, der an der Seite Che Guevaras für die Befreiung Boliviens gekämpft hatte, nach Chile geflohen war und nach dem Militärputsch 1973 in die Schweiz ausreisen konnte. So beeindruckend die Begegnung mit diesem Menschen war, so schwierig erwies es sich, dem schwerkranken, aber gewohnten und geübten Redner und Verfasser autobiographischer Texte eine andere Geschichte zu entlocken als diejenige, die er sich seit langem zurechtgelegt und schriftlich fixiert hat. Die Gruppe hat sich daher ausführlich mit dem Konstruktionscharakter biographischen Erzählens auseinandergesetzt, Fragen der Ausblendung oder Umdeutung traumatisierender Ereignisse inbegriffen. Angesichts der spektakulären Erinnerungen an Guerillakampf und Flucht rückten Fragen nach den Möglichkeiten des Flüchtlings, sein kulturelles Kapital als Flüchtling in der Schweiz zu validieren, in den Hintergrund, zumal der Interviewpartner die erfahrene soziale Deklassierung (der promovierte Sozialwissenschaftler arbeitete in der Schweiz zuletzt als Hausmeister eines Schulhauses) als bewusste Entscheidung wahrnimmt: Er habe seine Rolle als Akademiker nur im Zusammenhang mit revolutionären Veränderungen in Bolivien gesehen. In der Schweiz dagegen verschaffe ihm die Arbeit mit den Schulkindern eine größere Befriedigung als ein Bürojob.

Eine andere Gruppe hatte sich einen Interviewpartner ausgesucht, der als Sohn eines schweizerischen Ingenieurs und einer asiatischen Mutter seine Kindheit in verschiedenen Ländern des globalen Südens verbracht hatte, bevor er als Teenager mit seiner Familie zurück in die Schweiz kam. Im Interview konfrontiert er sein Leben hier, in der Schweiz, immer wieder mit den Erinnerungen an das Leben „dort“. Auch die Auswertung dieses Interviews stellte eine Herausforderung für die Studierenden dar. Allein die Klassifizierung der Migrationssituation scheiterte an der Komplexität der Familienkonstellation und der durch die Arbeit des Vaters bedingten Lebenswege und -orte. Die Gruppe konzentrierte sich schließlich darauf, den Zusammenhang von Fremdheitserfahrung und dem Alter, in dem die Migration erfolgte, zu beleuchten.

Eine dritte Arbeitsgruppe, die ihr Interview mit einem politischen Flüchtling aus der Türkei führte, stieß schließlich auf ganz ähnliche Mechanismen der Kapitalgenerierung und -validierung, wie die von Erel beschriebenen. Dem Universitätsabsolventen wurde die Anerkennung seines Diploms in der Schweiz verweigert, doch gelang es dem ehemaligen politischen Aktivistin, sich über Sprachkurse und asylpolitische Netzwerke

eine Perspektive in der Schweiz zu erarbeiten. Sein Ziel ist eine Beschäftigung in der professionellen Flüchtlingsarbeit, wo ihm seine Erfahrungen und (sprachlichen) Kompetenzen zugutekommen.

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass das projekthafte Vorgehen für die Studierenden einen großen Erfahrungsgewinn darstellte. Vor die Aufgabe gestellt, ein Interview gemäß einer ausdifferenzierenden Fragestellung zu planen, durchzuführen, aufzubereiten und auszuwerten, entwickelten die Arbeitsgruppen wissenschaftliche Neugierde, Problemlösungswissen, Arbeitspragmatik und einen Sinn für effiziente Arbeits- und Zeiteinteilung. Die Verschriftlichung der Ergebnisse, regelmäßig ein *pièce de résistance*, ergab sich als logische Folge aus dem Arbeitsprozess und bereitete kaum Probleme. Dagegen ist kritisch anzumerken, dass die selbständige Wahl der Interviewpartner eine Reihe von Schwierigkeiten mit sich brachte. So hatten zwei Gruppen nach längerer Abwägung entschieden, im Kreis von direkten Angehörigen zu interviewen. Tatsächlich stießen sie während des Gesprächs auf Strategien der Selbstzensur, die zu durchbrechen sich für die Gruppe als unmöglich erwies. Dieser Erfahrungshintergrund führte zu der im Folgenden geschilderten Modifikationen der Lehrveranstaltung.

Oral History-Projekt II: Kulturschaffende und Bildungseliten im Schatten des Bruchs

Im Zentrum standen dieses Mal die Migrationserfahrungen von Kunst- und Kulturschaffenden im lokalen Setting der Stadt Bern. Während der Aufbau und der theoretische Bezug auf Erels Interpretation von Bourdieu nicht nennenswert von der ersten Veranstaltung abwichen, hob sich die Lehrveranstaltung in anderen Punkten von ihrer Vorläuferin ab. Insgesamt wurden präzisere Vorgaben gemacht. Dies betraf erstens den Zugang zum Feld. Dabei erwies es sich als ausgesprochen fruchtbar, die Übung im Co-Teaching-Verfahren zu unterrichten und dabei auf die Erfahrungen und das breite Beziehungsnetz meines Kollegen zurückzugreifen, der seit Jahren in der Berner Kulturszene verwurzelt ist. Auf diese Weise gelang es relativ schnell, einen vertieften Einblick in die Schauplätze und Dynamiken zu bekommen, in denen sich die Interviewpartner*innen bewegen. Die Kenntnis des Feldes erlaubte es, migrationspezifische Erfahrungen ins Verhältnis zu anderen Erfahrungen von Prekarität und Ausschluss zu setzen, die in diesem Milieu vorkommen, und die Äußerungen der Interviewten breit zu kontextualisieren. Damit fand zweitens eine Vorauswahl der Interviewpartner*innen durch die Dozierenden statt. Die Studierenden einigten sich auf der Grundlage einer steckbriefartigen Skizze darauf, welche Gruppe welche der vorgeschlagenen Personen befragen sollte. Die Interviewpartner*innen hatten zu diesem Zeitpunkt ihre grundsätzliche Bereitschaft zum Interview bereits erklärt, wofür die vorab bestehenden persönlichen Beziehungen eine Vertrauensbasis geschaffen hatten. Vorgesehen war, durch die Auswahl von Interviewpartner*innen, die sich an überschaubaren Orten der alternativen Kulturszene bewegen, Multiperspektivität herzustellen und auf diese Weise nicht nur die biographischen Bahnen der Protagonist*innen des Feldes, sondern auch dessen Dynamiken und Eigenheiten im Umgang mit Migration herauszuarbeiten. Drittens waren von Beginn an Forschungsfragen vorformuliert, deren Ergiebigkeit die Studierenden an ihren jeweiligen Fällen prüfen sollten, wobei eine sich auf die narrativen Muster

und Begrifflichkeiten bezog, die die Interviewpartner*innen benutzen, um ihre Migration zu beschreiben, andere auf die Erfahrung von Deklassierung und Neuanfang. Viertens schließlich mündete die Veranstaltung in Projektpräsentationen in Form eines wissenschaftlichen Posters, nicht eines schriftlichen Projektberichts.⁷

Die Resultate der Veranstaltung waren auch dieses Mal facettenreich. Die Interviewten deckten unterschiedliche Bereiche des Kulturbetriebs ab, von einer erfolgreichen mosambikanischen Sängerin in einer Band über einen kurdischen Maler und eine vielseitig talentierte Kulturproduzentin bis hin zu einem der weltweit besten Spieler eines klassischen ägyptischen Instruments. Die Interviews brachten erstaunliche Geschichten zu Tage, die sich weder als klassische migrantische Aufstiegserzählung noch als typische tragische Abstiegsgeschichte lesen, sondern in ausgesprochen differenzierter Weise die biographischen Brüche, die be- und entgrenzenden Effekte der Migration, die Lust und das Leiden an deren Folgen sowie die individuellen und strukturellen Entscheidungsspielräume der Menschen ans Licht bringen. In der Analyse gelang es den Studierenden aufzuzeigen, wie ambivalente Erfahrungen sich in der sprachlichen Vermittlung von Erinnerung niederschlagen, etwa, wenn jemand, der sich als sehr integriert bezeichnet und Integration auch als Anspruch an Zuwanderer formuliert, von sich sagt: „[...] ich fühle mich – glaube ich – akzeptiert. Ich habe auch nie etwas Schlechtes gemacht“.⁸ Diese Äußerung verhandelt die Schwierigkeit des Musikers zu vermitteln zwischen einerseits einem starken gesellschaftlichen Anpassungsdruck und andererseits der Tatsache, dass die künstlerische Anerkennung in der Schweiz gerade auf seinem Anderssein, seiner „Exotik“, seiner Exzeptionalität beruht. Von ihm wird verlangt, sich an die hiesigen Verhältnisse anzupassen, wozu auch die Erwartungshaltung der schweizerischen Ankunfts-gesellschaft gehört, dass Zugewanderte in der Lage sein sollen, für ihren Lebensunterhalt selbst aufzukommen und die hiesigen Sozialsysteme nicht zu belasten. Gleichzeitig verdankt er seinen beruflichen Erfolg – und die damit einhergehende symbolische Anerkennung, aber auch schlicht das Vermögen, von einem Beruf leben zu können, der dies selbst einheimischen Kulturschaffenden nicht immer leicht macht – genau diesem Ausnahmedasein. Dass die Vermittlung zwischen diesen widersprüchlichen Ansprüchen mitunter als Zumutung empfunden wird, ist als Muster auch in anderen Interviews erkennbar.

Wie sind die Ergebnisse und Erfahrungen dieser Lehrveranstaltung zu bewerten? Zunächst haben sich die Zuspitzung der Forschungsfragen und die Vorauswahl der Interviewpartner*innen bewährt. Auf der Grundlage von Informationen, die sie bereits vor dem Interview zur Verfügung hatten, konnten die Studierenden tiefer in die Lebensgeschichten eindringen und präzisere Fragen formulieren. Das Vorabwissen ermöglichte es auch, die Interviews „gegen den Strich“ zu lesen. Für eine reflektierte Auswertung gaben die Gruppendiskussionen, in denen das Know-how aller Projektgruppen und der Dozierenden sich bündelte, wichtige Impulse. Sodann ist festzuhalten, dass es angesichts der Komplexität der Materie und der begrenzten Zeitressourcen nicht möglich war, auf der Grundlage der Einzelinterviews zusätzlich einen multiperspektiven Blick auf die Kulturszene zu generieren. Die erzielten Resultate stellen in dieser

7 Fertigkeiten zur Erstellung eines wissenschaftlichen Posters wurden den Teilnehmenden der Lehrveranstaltung in einem zweistündigen Workshop vermittelt. Ich danke Dr. Ariane Lorke für die kompetente Einführung und dem Walter Benjamin Kolleg der Philosophisch-historischen Fakultät der Universität Bern für die Übernahme der Druckkosten.

8 Interview von Mereth Zangger und Tabea Josi. Informationen zum Interview bei der Autorin.

Hinsicht allenfalls einen Ausgangspunkt dar. Auch im Hinblick auf die Rekonstruktion von Prozessen des (Nicht-)Erinnerns blieben die Interviews an der Oberfläche: die Studierenden waren vollauf damit beschäftigt, die strukturellen und individuellen Bedingungen zu verstehen, unter denen die Interviewpartner*innen in der Gegenwartsgesellschaft leben, sodass der Bezug auf Vergangenes und Erinnertes eher schwach blieb. Schließlich erwies sich die Darstellungsform der Ergebnisse in Gestalt eines Posters in Bezug auf die Hypothesengenerierung und in Bezug auf die von den Studierenden erworbenen Fertigkeiten als ausgesprochen gewinnbringend. Die Form des Posters zwang zur Verdichtung und Zuspitzung der Erkenntnisse und Ergebnisse und erlaubte es außerdem, andere, normalerweise in den Geisteswissenschaften weniger geforderte Fertigkeiten zur Wissensvermittlung – von der Farbgestaltung des Posters bis hin zum Verhältnis von Schrift und Bild – anzubieten. Die Poster wurden auch für die Abschlussdiskussion der Projekte zu einem hervorragenden Ausgangspunkt. Auf außergewöhnlich hohem Reflexionsniveau entfaltete sich ein wissenschaftliches Gespräch über methodologische, migrationshistorische und vermittlungsbezogene Fragen. Nicht zuletzt entstanden optisch sehr ansprechende Poster, welche die Möglichkeit bieten, in universitären Zusammenhängen entstandenes Wissen einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Fazit

Oral History in der Lehre ist, das bestätigen auch in diesem Fall die Evaluationsgespräche mit den Studierenden, ein dankbares Geschäft für alle Beteiligten. Bei den Studierenden gilt das zum einen auf der Ebene der Motivation, die durchweg hoch ist. Sie erkennen den berufsqualifizierenden Aspekt des Vorgehens. Außerdem erleben sie, bedingt durch den projektartigen Aufbau der Veranstaltung und das mehrfache Peer-Feedback, einen intensiven, selbständigen und doch begleiteten Forschungsprozess, an dessen Ende sie in der Lage sind, ein in der Gruppe erarbeitetes Ergebnis vorzustellen, in einem Fall sogar als öffentlich präsentierbares Poster.

Nicht nur auf der Motivationsebene, sondern auch auf der des erworbenen Wissens und der Fertigkeiten hat das Vorgehen viele Vorteile. Theoretische Lektüre und angewandte Praxis liegen eng beieinander und verstärken und verschränken Erkenntnisprozesse auf beiden Gebieten. Studierende müssen Texte und theoretische Konzepte verstehen, und sie müssen sie kritisch hinterfragen und gegebenenfalls modifizieren, wenn sie sie auf ihre eigenen Untersuchungsobjekte übertragen. Oral History-Interviews eignen sich also in ausgezeichneter Weise dazu, den Studierenden den Blick dafür zu öffnen, wie empirisches und theoretisches Wissen miteinander verknüpft sind und wie sie weiterentwickelt werden können. Das Kosellek'sche „Vetorecht der Quelle“ tritt so mancher theoretisch hergeleiteten Hypothese in quasi personalisierter Gestalt entgegen. Schließlich erlernen die Studierenden eine Reihe von Operationen, die sie auch anderweitig einsetzen können: den Einsatz der Datenaufnahme- und -sicherungstechnik, die Delegation von Aufgaben in der Forschungsgruppe, das Interviewen selbst, die Transkription sowie die Präsentation und Verteidigung der Ergebnisse. Eine Lehrsituation erfüllt ihren Zweck, wenn Handlungskomponenten von Wissen, Wollen und Können in ihrem Zusammenspiel gefördert werden (Palasch/Hameyer 2008). Folglich bietet der Einsatz von Oral History in der Hochschullehre vielversprechende Möglichkeiten. Geht

man, wie es Pionierinnen der Oral-History stets getan haben, davon aus, dass „all history was oral before the advent of writing“ (Sharpless 2007: 9) und dass viele schriftliche Quellen nichts anderes sind als schriftlich festgehaltene mündliche Aussagen, stellen Oral History-Quellen keine Ausnahme, sondern geradezu einen paradigmatischen Fall für die Herausforderungen dar, vor denen Historikerinnen und Historiker stehen, wenn sie Verständnis über die Vergangenheit generieren wollen. Fragen der Authentizität, der Nähe zum dokumentierten Ereignis, von Objektivität oder Subjektivität, der Reichweite der Aussage und anderes mehr stellen sich hier ebenso – wenn nicht sogar in verschärfter Weise. So gesehen berührt die Oral History (auch) in der Lehre zentrale Fragen des Faches.

LITERATUR

- Bourdieu, Pierre et al. (Hg.) (1997): *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*, Konstanz.
- Büchert, Gesa und Hannes Burkhardt (2014): *Migrationsgeschichte. Sammeln, sortieren und zeigen*, Nürnberg:
<http://www.geschichtsdidaktik.ewf.uni-erlangen.de/migrationsgeschichte.pdf> (1.5.2018).
- Erel, Umut (2010): *Migrating Cultural Capital: Bourdieu in Migration Studies*, in: *Sociology* 44, 642-660. <https://doi.org/10.1177/0038038510369363>
- Niethammer, Lutz (2012): *Fragen – Antworten – Fragen. Methodische Erfahrungen und Erwägungen zur Oral History*, in: Julia Obertreis (Hg.): *Oral History, Basistexte Geschichte*, Bd. 8, Stuttgart, 31-72, zuerst in: Lutz Niethammer und Alexander von Plato (Hg.): *Wir kriegen jetzt andere Zeiten. Auf der Suche nach der Erfahrung des Volkes in nachfaschistischen Ländern*, Bonn, 392-445.
- Obertreis, Julia (Hg.) (2012), *Oral History, Basistexte Geschichte*, Bd. 8, Stuttgart.
- Pallasch, Waldemar und Uwe Hameyer (2008): *Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung*, München.
- Pelizzari, Alessandro (2005): *Der Russe vom Bau*, in: Franz Schultheis und Kristina Schulz (Hg.): *Gesellschaft mit beschränkter Haftung. Zumutungen und Leiden im deutschen Alltag*, Konstanz, 502-510.
- Perks, Robert und Alistair Thomson (Hg.) (1998): *The oral history reader*, London.
- Ritchie, Donald (Hg.) (2011): *The Oxford Handbook of Oral History*, Oxford.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195339550.001.0001>
- Scheuch, Erich K. (1973): *Das Interview in der Sozialforschung*, in: René König (Hg.): *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, Stuttgart³, 66-190.
- Schultheis, Franz und Kristina Schulz (Hg.) (2005): *Gesellschaft mit beschränkter Haftung. Zumutungen und Leiden im deutschen Alltag*, Konstanz.
- Schulz, Kristina (2002): *Der lange Atem der Provokation. Die Frauenbewegung in der Bundesrepublik und in Frankreich 1968-1976*, Frankfurt am Main.
- Sharpless, Rebecca (Hg.) (2007): *The History of Oral History*, in: Dies., Thomas L. Charlton und Lois E. Myers: *History of Oral History. Foundations and Methodology*, Lanham, 9-32.
- Stefan, Verena (2011): *Ellen Joachim*, in: Verena Stefan und Chaim Vogt-Moykop, (Hg.): *Als sei ich von einem anderen Stern. Jüdisches Leben in Montreal*, Heidelberg, 23-53.
- Stigler, Hubert und Günter Felbinger (2005): *Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview*, in: Hubert Stigler und Hannelore Reicher (Hg.): *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*, Wien, Innsbruck, Bozen, 129-134.
- Thomson, Alistair (1999): *Moving Stories. Oral History and Migration Studies*, in: *Oral History* 27, 24-37.
- Thompson, Paul (2017): *The Voice of the Past*, Oxford⁴.

Wierling, Dorothee (2005): Oral History als Bewegung und Disziplin, in: Michael Maurer (Hg.): *Aufriß der Historischen Wissenschaften*, Bd. 7: Neue Themen und Methoden der Geschichtswissenschaft, Stuttgart, 81-148.

Zusammenfassung

Von zwei konkreten Lehrveranstaltungen ausgehend, befasst sich der Artikel mit dem Stellenwert von Oral History in der universitären Lehre samt ihren strukturellen Rahmenbedingungen. In beiden Veranstaltungen ging es darum, Elemente der Oral History für die Migrationsgeschichte des 20. und frühen 21. Jahrhunderts fruchtbar zu machen und den Studierenden zugleich ein Grundlagenwissen über die Produktion und Auswertung von Oral History-Quellen zu verschaffen. Der Artikel spricht die beruflichen Anwendungsbereiche von theoretischem und praktischem Oral History-Wissen im Bereich von Migration an und stellt vor diesem Hintergrund ein Lehrprogramm zur Diskussion, in dem theoretische Perspektiven, praktische Durchführung und Analyse verknüpft werden.

Oral History in der Lehre

Was sollen künftige Archivar*innen lernen?

Susanne Freund

„Mehr als nur Keller und Dachboden!“ – mit diesem Slogan bewirbt der Fachbereich Informationswissenschaften der Fachhochschule Potsdam auf seiner Website den Studiengang Archiv.¹ Die Studierenden sollen in diesem sieben Semester umfassenden B.A.-Studium befähigt werden, analoge und digitale Unterlagen zu bewerten, zu erschließen, dauerhaft zu sichern und unter Berücksichtigung des Persönlichkeits- und Urheberrechtes für die Wissenschaft, Forschung, Bildung sowie für die interessierte Öffentlichkeit bereitzustellen. Archivalien wie beispielsweise Verwaltungsschriftgut, Urkunden oder Selbstzeugnisse, Fotografien, Plakate oder Bildpostkarten werden jedoch mehr und mehr von digitalen Dokumenten wie Dateien und audiovisuellen Medien abgelöst. Unabhängig von der Überlieferungsform ist allerdings die Relevanz der Kontextualisierung, das heißt der historischen Einordnung, die unter anderem in den Modulen „Geschichtswissenschaftliche Grundlagen“, „Kleine Hilfswissenschaften“, „Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft im 19. und 20. Jahrhundert“, „Vermittlung historischer Quellen“ und in ausgewählten Projekten gelehrt wird.²

Kompetenzen der multiperspektivischen Interpretation, des „Forschenden Lernens“ und der Informationsethik werden explizit anhand von konkreten Fragestellungen und der Analyse von Originalquellen gefördert, damit Studierende in der Lage sind, sich ein eigenes Sach- und Werturteil zu bilden und in ihrem künftigen Berufsfeld die Sicht der Nutzerinnen und Nutzer einzunehmen.³ Schlüsselqualifikationen wie Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit, Organisationstalent und Teambewusstsein, die Motivation zum Umgang mit digitalen Inhalten und Technologien und das Interesse an gesellschaftlichen Prozessen bilden die Grundlage, um einerseits historische Entwicklungen nachvollziehen zu können und andererseits selbstständig auf Spurensuche zu gehen.⁴

1 Vgl. <https://www.fh-potsdam.de/studium-archiv-ba/> (10.8.2018).

2 Vgl. die Inhalte des Modulhandbuchs: https://www.fh-potsdam.de/fileadmin/user_dateien/2_studieren-FB_Infowiss/studium/modulhandbuecher/FB5_Modulhandbuch_Archiv-BA.pdf (10.8.2018).

3 Zur Theorie des Geschichtsbewusstseins und der Sach- und Urteilskompetenz wird bis heute in der Geschichtsdidaktik häufig das von Karl-Ernst Jeismann entwickelte Modell der Verknüpfung der drei Zeitebenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft unter dem Aspekt der Geschichtlichkeit herangezogen. Jeismann (1977).

4 Vgl. die Informationen für Studieninteressierte: Online Studienwahl-Assistent für den Studiengang Archiv (B.A.): <http://osa.fh-potsdam.de/archiv/> (10.8.2018).

Lehrgebiete wie Informationsgesellschaft, Medien, Webtechnologie und Informationssysteme vermitteln Basiswissen für die Durchführung von praxisnahen Projektmodulen, die in der Regel mit Kooperationspartnern aus der Region Berlin-Brandenburg durchgeführt werden. Die Vernetzung erstreckt sich über die gesamte archivarische Berufscommunity der staatlichen, kommunalen und kirchlichen Archive, der Wirtschaftsarchive, der Parlaments-, Partei- und Verbandsarchive, der Medienarchive, der Archive von Hochschulen, Vereinen und sozialen Bewegungen bis hin zu anderen wissenschaftlichen Einrichtungen oder Bildungsinstitutionen wie zum Beispiel Museen und Gedenkstätten.

Oral History im Archiv

Da Oral History als Quelle und Methode vor allem für die Alltags- und Sozialgeschichte eine wichtige Rolle spielt (Placenti-Grau 2010), liegt es nahe, dass sich Archive und damit auch die Ausbildungseinrichtungen nicht nur auf bereits vorhandenes Material konzentrieren, sondern sich aktiv an der Befragung von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen beteiligen. In diesem Zusammenhang ist es von Bedeutung, dass diese Personen mit ihren Aussagen eine eigene Position einnehmen und nicht nur die schriftlichen Quellen ergänzen. Der Begriff Zeitzeuge ist insofern im wörtlichen Sinne zu verstehen, da Archive Zeitzeugnisse bewahren und mündliche Quellen zum Überlieferungsgut gehören sollten. Diese Meinung wird vor allem von den sogenannten Freien Archiven vertreten,⁵ während staatliche Archive zum Teil immer noch der Auffassung sind, dass sich ihr Auftrag auf die Übernahme von historischen Zeugnissen beschränkt und die Generierung neuer Quellen definitiv ausgeschlossen ist – so jedenfalls äußerte sich der Leiter des Landesarchivs Nordrhein-Westfalen während einer Podiumsdiskussion auf dem 86. Deutschen Archivtag in Koblenz 2016. Das mag archivfachlich richtig sein, gesellschaftspolitisch und wissenschaftlich betrachtet ist es meines Erachtens falsch. Es ist obsolet, die Bedeutung von Oral History für die Geschichtswissenschaft erneut zu diskutieren und sie nicht als Chance zu begreifen. Bereits vor Jahrzehnten haben sich Historikerinnen und Historiker intensiv mit dieser Frage auseinandergesetzt und sind zu dem Ergebnis gelangt, dass Oral History als anerkannte Forschungsmethode zum festen Bestandteil des Instrumentariums der historischen Wissenschaft und Bildung zählt.⁶ Ein Paradigmenwechsel von Seiten der Archive, die Historische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit, welche sie gleichfalls erst nach langem Ringen zu ihren Kernaufgaben zählen, auf die Interviewpraxis auszudehnen und somit Überlieferungsgut und das „gesprochene Wort“ gleichermaßen als Erkenntnispotential zu begreifen, ist aus meiner Sicht überfällig und in vielen Archivsparten – wie insbesondere den Kommunalarchiven – teilweise auch längst vollzogen.⁷

5 Vgl. hierzu das Positionspapier des Arbeitskreises „Überlieferungen der Neuen sozialen Bewegungen im VdA – Verband deutscher Archivarinnen und Archivare e.V.“ <https://www.vda.archiv.net/arbeitskreise/ueberlieferungen-der-neuen-sozialen-bewegungen.html> (10.8.2018) und den Beitrag von Anastasia Surkov: Erfahrungen mit Oral History: Zeitzeug/innengespräche in Archiven und zeithistorischer Forschung vom 15.09.2016, <https://www.boell.de/de/2016/09/15/erfahrungen-mit-oral-history-zeitzeuginnengespraechen-archiven-und-zeithistorischer> (10.8.2018).

6 Siehe die Einleitung in diesem Band sowie Apel (2018) und Leh (2018).

7 Vgl. hierzu etwa die Projekte zur Migrationsgeschichte des Stadtarchivs Nürnberg: https://www.nuernberg.de/internet/stadtarchiv/projekte_migration.html (10.8.2018).

Selbst die Verbandszeitschrift ARCHIVAR widmet sich in ihrer Ausgabe vom Mai 2018 dem Schwerpunktthema „Erlebte Geschichte als Quelle. Überlieferung von Oral History“, unter anderem weil Audio- oder Videointerviews sukzessive Eingang in die Archive finden und diese aufgrund der unterschiedlichen Trägerformate vom Tonband bis zur MP3-Datei vor große Herausforderungen der Informationssicherung stellen (ARCHIVAR, Jg. 71, H. 2, Mai 2018). Von daher ist es müßig, daran zu zweifeln, dass künftige Archivarinnen und Archivare methodisch und praxisnah darauf vorbereitet werden sollten, Einsatzformen von Oral History in Forschungs- und Dokumentationsprojekten umzusetzen (Placenti-Grau 2010: 75 f.).

Der Fachbereich Informationswissenschaften der Fachhochschule Potsdam trägt diesem Postulat Rechnung, indem er den Studierenden Freiräume ermöglicht, sich auf der einen Seite das methodische Instrumentarium der Oral History anzueignen und auf der anderen Seite ihr Know-how als Informationswissenschaftlerinnen und Informationswissenschaftler einzusetzen, um Audio- und Videointerviews für die Öffentlichkeit zu erhalten und zugänglich zu machen.

So konstituierte sich im Wintersemester 2012/13 im Masterstudiengang Informationswissenschaften unter meiner Leitung im Team mit einem Kollegen, der unter anderem das Lehrgebiet Digitale Langzeitarchivierung abdeckt, eine Projektgruppe, die in Zusammenarbeit mit der Behörde der Beauftragten des Landes Brandenburg zur Aufarbeitung der Folgen der kommunistischen Diktatur für 16 Interviews mit ehemaligen Häftlingen des sowjetischen Speziallagers Sachsenhausen ein Pilotmodell der digitalen Archivierung und einer Webpräsentation entwickelte. Das Arbeitsmaterial wurde von dem Kooperationspartner zur Verfügung gestellt, der langfristig Interviews mit Angehörigen anderer Opfergruppen – so unter anderem mit ehemaligen Heimkindern aus der Region Brandenburg – für die Bildungsarbeit aufbereiten wollte. Von den Studierenden wurde eine Projektdokumentation erarbeitet, die speziell auf die Problemlage von informationstechnologisch nicht versierten Einrichtungen zugeschnitten ist und Lösungsvorschläge anbietet, die auf andere Themengebiete übertragbar sind. Die Studierenden orientierten sich an dem Referenzmodell zur Entwicklung von Nutzeroberflächen für webbasierte Informationsanwendungen und legten Qualitätskriterien fest, die beim Aufbau des Webportals einzulösen wären (Freund 2015: 166 f.). Die Basics betreffen zum Beispiel die Klassifikation und Kennzeichnung der Inhalte, den strukturierten Aufbau der Navigation und der Bildschirmseiten, Suchfunktionen, Ton- und Bildqualitäten, visuelles Design usw. Durch die Prüfung der Usability von anderen Interviewportalen wie zum Beispiel „Gedächtnis der Nation“⁸ wurden Bewertungen vorgenommen, um optimale Größen für die Gestaltung des eigenen Vorhabens zu ermitteln (Freund 2014).

Das Seminarergebnis lieferte somit zentrale Marksteine für die Brandenburgische Internetpräsenz zur Widerstands- und Repressionserfahrung in der Zeit der kommunistischen Diktatur von 1945 bis 1989 auf dem Gebiet des heutigen Landes Brandenburg, die die damals amtierende Behördenleiterin Ulrike Poppe am 11. Januar 2017 im Landtag in Potsdam vorstellen und freischalten konnte.⁹ Im Netz werden nun sowohl Tran-

8 Vgl. <https://www.zeitzeugen-portal.de> (10.8.2018).

9 Die Projektdokumentation bot eine gute Basis für die konkrete Umsetzung: <https://www.fh-potsdam.de/forschen/projekte/projekt-detailansicht/projekt-action/brandenburgisches-zeitzeuginnen-inter->

skriptionen als auch Videoausschnitte der Interviews mit den Zeitzeuginnen und Zeitzeugen präsentiert, und zwar zu den folgenden Themen: Sowjetische Speziallager 1945 bis 1950, Volksaufstand 1953, Grenzschießung 1961 und Spezialheime der Jugendhilfe.¹⁰

Heimerziehung in der ehemaligen DDR – ein studentisches Oral History-Projekt

Der Aspekt Heimerziehung in Brandenburg war für mich impulsgebend für weitere Seminare, die nicht in erster Linie auf die Informationsvisualisierung ausgerichtet sind, sondern einen Perspektivwechsel dahingehend vornehmen, Studierende in die Gesprächsführung und den gesamten Arbeitsprozess der Befragung von Zeitzeugen und Zeitzeuginnen einzuführen (Murken 2018).

Seit dem Sommersemester 2016 werden in meinen Projektveranstaltungen Interviews mit ehemaligen Heimkindern vorbereitet und durchgeführt.¹¹ Im Fokus stehen dabei aber nicht Betroffene, die im Zeitraum 1949 bis 1990 zur „Umerziehung“ in sogenannten Spezialheime und Jugendwerkhöfe eingewiesen wurden,¹² sondern es soll denjenigen eine Stimme gegeben werden, die in Heimen für Kinder und Jugendliche, die im Sprachduktus des DDR-Kinderheimsystems „Normalheime“ genannt wurden, in einem Säuglings- und Kleinkinderheim, in einem Internat von Spezialschulen, einem Wochenheim für Söhne und Töchter von Schichtarbeiter*innen oder in einem Dauerheim untergebracht waren, da diese Heimtypen bislang kaum erforscht sind.¹³

Die Studienprojekte finden im Austausch mit Expertinnen und Experten statt und werden unter anderem von Agnès Arp, Lehrbeauftragte an der FH Potsdam, die bereits intensiv zu dem Thema in Thüringen gearbeitet hat (Arp 2017),¹⁴ unterstützt. Als Pro-

netportal-zur-widerstands-und-repressionserfahrung-in-der-zeit/ (10.8.2018). Ferner ist aus dem zweisemestrigen Kurs ein Konzept einer webbasierten Wissenspräsentation am Beispiel des Themas Heimkinder in der ehemaligen DDR als Masterarbeit hervorgegangen: <https://docplayer.org/8558829-Julia-kayser-masterarbeit-konzept-einer-webbasierten-wissensrepraesentation-am-beispiel-des-themas-heimkinder-in-der-ehemaligen-ddr.html> (10.8.2018).

10 Siehe: www.zeitzeugen.brandenburg.de (10.8.2018).

11 Vgl. <https://www.fh-potsdam.de/forschen/projekte/projekt-detailansicht/project-action/heimerziehung-in-brandenburg/> (10.8.2018).

12 Vgl. das Dossier der Bundeszentrale für politische Bildung: „Gewalt gegen Kinder. Jugendhilfe und Heimerziehung in der DDR“, <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/deutschlandarchiv/182642/jugendhilfe-und-heimerziehung-in-der-ddr> (10.8.2018) und zum 2012 ins Leben gerufenen Entschädigungsfonds „Heimerziehung in der DDR in den Jahren 1949 bis 1990“ <https://www.fonds-heimerziehung.de/fonds/fonds-heimerziehung-in-der-ddr.html> (10.8.2018).

13 Bislang sind nur wenige Publikationen hierzu erschienen. Größtenteils handelt es sich um autobiografische Berichte wie zum Beispiel von Ursula Burkowski, die ihre Erinnerungen an ihre Kindheit in dem Berliner Heim „Königsheide“, das als Vorzeigeeinrichtung galt, unter dem Titel „Weinen in der Dunkelheit“ 1992 (Neuauf. 2011) veröffentlichte. Dem kritischen Rückblick der Autorin stehen zum Teil positive Bewertungen des Heimalltags von Betroffenen gegenüber. Für die historische Aufarbeitung engagiert sich unter anderem der „Verein Königsheider Eichhörchen“, vgl. <http://koenigsheider-eichhoerchen-ev.de/start/> (10.8.2018). Christian Sachse gehört zum kleinen Kreis der Forschenden, die sich dem Heimerziehungssystem in der ehemaligen DDR wissenschaftlich widmen. Vgl. hierzu zum Beispiel seinen Beitrag: Heime im Ostblock. Ein erster Streifzug (2016).

14 Vgl. unter anderem den Forschungsbericht zur sozialen Lage ehemaliger DDR-Heimkinder in Thüringen von 2012, https://www.thueringen.de/imperia/md/content/tmsfg/abteilung4/referat31/forschungsbericht_soziale_lage_ddr-heimkinder.pdf (10.8.2018). Agnès Arp hat zwei Projektmodule an der FH Potsdam begleitet und zwei Bachelorarbeiten als Zweitgutachterin betreut: Mara Grehl: Der Stellenwert von

fessorin des Fachbereichs Informationswissenschaften habe ich die Projektveranstaltung konzipiert und geleitet. Im Folgenden werden das Lehrkonzept und der Interviewprozess als didaktische Lehreinheit vorgestellt.

Das Modul ist in den Rahmen der freien Projektarbeit des „Forschenden Lernens – lehrende Forschung“¹⁵ implementiert und hat sich zum Ziel gesetzt, die Fragestellung „Heimerziehung in der ehemaligen DDR“ unter den nachstehenden Hauptaspekten zu untersuchen: Heimformen – Struktur und Alltag, Erziehung – Bildung – Gesundheit, Familien und soziale Beziehungen, Folgen und Einflüsse auf die persönliche Biographie.

Die Teilnahme ist auf maximal zehn Studierende begrenzt, die zunächst in die Methode der Oral History und in den Aufbau des Heimerziehungssystems in der ehemaligen DDR von 1945 bis 1990 eingeführt werden. Die Projektveranstaltung umfasst zwei Semester. In diesem Fall waren es ausschließlich weibliche Studierende, die sich intensiver mit der Heimerziehung in der ehemaligen DDR beschäftigen wollten und aus dem Thema auch Bachelorarbeiten entwickelt haben. Die inhaltliche Fachexpertise wird unter anderem durch Vorträge von einer Mitarbeiterin der Behörde der Beauftragten des Landes Brandenburg zur Aufarbeitung der Folgen der kommunistischen Diktatur und von ausgewiesenen Forscherinnen und Forschern ergänzt. Methodisch haben die Teilnehmenden zunächst Gelegenheit, sich über die Seminardiskussion und Literaturlektüre hinaus in ausgewählten Partnerübungen in der Biographiearbeit und Interviewpraxis zu erproben. Eine Übung beinhaltet zum Beispiel die Erstellung eines biographischen Flussdiagramms: Die Studierenden sollen auf Grundlage des Bildes, dass der Lebensfluss einer Quelle entspringt (Geburt) und sich dann seinen Weg durch die Landschaft bahnt, ihre persönliche Biographie als „Lebensfluss“ mit allen Brüchen, Sackgassen, Steigungen, Gefällen etc. aufzeichnen und gegebenenfalls entsprechende positive oder negative biographische Erinnerungen zuordnen. Eine andere Übung bezieht sich auf die gegenseitige Befragung zur Erinnerung an den ersten Studientag an der Fachhochschule. Die Studierenden lernen ferner die unterschiedlichen Interviewformen wie das narrative Interview oder das Expert*inneninterview kennen. Als Methode sind sogenannte halboffene narrative lebensgeschichtliche Interviews maßgebend, die sich an den Richtlinien Alexander von Platos zum Projekt Zwangsarbeit orientieren (Plato 2008).¹⁶

Die Gewinnung der Gesprächspartnerinnen und -partner für die beiden ersten Projekteinheiten, die sich auf jeweils zwei Semester in den Jahren 2016 und 2017 erstrecken, erfolgte mittels einer Zeitungsannonce, die gleichfalls von den Studierenden vorbereitet wurde. Die Resonanz war enorm hoch und dokumentiert das Bedürfnis der Betroffenen, über ihre individuellen Heimerlebnisse zu berichten. Es besteht insbesondere ein großes Interesse daran, den vermeintlich einseitigen Medienberichten über die gravierenden negativen physischen und psychischen Folgen der Disziplinierung in den

Oral History in Archiven am Beispiel der Heimerziehung in Normalheimen der DDR (unveröffentlichte B.A. FH Potsdam 2017) und Christin Kubentz: Überlieferung und Einsichtnahme in die Heimakten der Deutschen Demokratischen Republik – ein Leitfadens für ehemalige Berliner Heimkinder (unveröffentlichte B.A. FH Potsdam 2017).

15 Vgl. das Projekt FL² der FH Potsdam, <https://www.fh-potsdam.de/lehren/flex/forschendes-lernen/projekt-fl2/> (10.8.2018).

16 Online: <http://www.zwangsarbeit-archiv.de/sammlung/entstehung/plato-interview-richtlinien.pdf> (10.8.2018).

Spezialheimen und Jugendwerkhöfen eine positive Sichtweise entgegenzusetzen. Aus diesem Grunde wurde im Vorfeld sehr ausführlich über die Auswahl der zu interviewenden Personen diskutiert. Konsens war, ein möglichst weites Feld der Heimunterbringung abzudecken und nach Möglichkeit auch ehemalige Erzieherinnen und Erzieher zu Wort kommen zu lassen.

Insgesamt wurden in den zwei Seminareinheiten zehn Interviews geführt. Sechs der Befragten waren männlich, vier waren weiblich. Alle waren in „Normalheimen“, also in Wochenheimen, Internaten oder Dauerheimen untergebracht gewesen. Eine Person hatte als Heimerzieher gearbeitet. Die Zeiträume der Heimaufenthalte variieren jedoch erheblich und reichten von der unmittelbaren Nachkriegszeit bis zu den 1980er Jahren. Insofern waren die Aussagen entsprechend differenziert zu betrachten, da sich sowohl die Motive für die Heimaufnahme als auch die persönlichen Erfahrungen über diesen langen Zeitraum hinweg veränderten. Waren es aufgrund der Kriegsfolgen in den 1940er und 1950er Jahren vor allem Vollwaisen, die in Heimen lebten, so veranlasste die Jugendhilfe in den 1970er und 1980er Jahren die Heimunterbringung vermehrt aus familiären Gründen, so in Fällen sozialer Vernachlässigung oder wegen Auffälligkeiten in der Schule und im Alltag, wenn Kinder und Jugendliche sich nicht konform verhielten, ihre Eltern als „politisch unzuverlässig“ galten oder bei Fluchtversuchen gescheitert und inhaftiert worden waren.¹⁷

Die Studierenden fanden sich in Arbeitsgruppen zusammen und wurden von der Seminarleitung bei der Vorbereitung und Durchführung der Interviews betreut. Es erfolgte jeweils zunächst eine intensive Auseinandersetzung mit der Biographie der Gesprächspartnerin bzw. des Gesprächspartners sowie die Erstellung eines Interviewleitfadens. Neben der inhaltlichen Vorbereitung ist außerdem die Einführung in die Medientechnik, vor allem in den Umgang mit Kamera und Aufnahmegerät ein zentraler Punkt. Die hochwertige technische Ausstattung wurde von einem Fachexperten ausführlich erläutert und vorgeführt und von den Teilnehmenden ausprobiert. Auf diese Weise konnten technische Pannen und Frustrationen vermieden werden.

Die einzelnen Teams einigten sich auf eine Aufgaben- und Rollenverteilung, indem sie jeweils zwei Interviewpersonen bestimmten. Zwei Gruppenmitglieder waren für die Aufnahmetechnik verantwortlich, und zusätzlich wurde noch von einer Person ein Gesprächsprotokoll angefertigt. Die Interviews fanden im Seminarraum statt, der hierfür vorbereitet werden musste. Damit wurde Sorge dafür getragen, dass die Gespräche nicht durch Nebengeräusche gestört werden konnten, die Lichtverhältnisse optimal und die Befragungssituation für alle Beteiligten angenehm war. Bei den Settings war das gesamte Plenum anwesend, um einen möglichst hohen Lerneffekt auch durch die Beobachtungsposition zu gewährleisten. Für die Zeitzeuginnen und Zeitzeugen war dies keine stressige, sondern eher eine Situation, in der es den Studierenden gelungen ist, eine lockere Atmosphäre zu schaffen, die den Lerneffekt für die gesamte Seminargruppe in den Vordergrund rückte.

17 In der DDR gab es drei Heimeinweisungspraktiken: 1. durch „freiwillige Erziehungsverträge“ mit Zustimmung der Eltern. Dies betraf jedoch nur Wenige, in der Regel Kinder von SED-Funktionärinnen du Funktionären; 2. durch Gerichtsbeschluss (bis 1968) bei Waisen und im Falle schwerer elterlicher Pflichtverletzung und Kindeswohlgefährdung oder als Erziehungsmaßnahme anstelle von Strafe; 3. durch Organe der Jugendhilfe (ab 1968 bis 1990). Die Gründe waren ähnlich, aber es war kein Gerichtsentscheid mehr erforderlich.



Abb. 1 Insgesamt stehen 5 Videokameras, incl. externer Funkaufnahmegeräte zur Verfügung (Foto: Susanne Freund)

Die Terminvereinbarungen wurden von den Studierenden ebenso getroffen wie die Absprachen über den zeitlichen Umfang, der maximal 60 Minuten in Anspruch nehmen sollte. Jedes Interview begann mit der Aufforderung: „Erzählen Sie uns doch bitte etwas aus Ihrem Leben“. Nach diesem biografischen Einstieg wurden die Fragen auf die Heimaufenthalte konzentriert. Insgesamt waren die Erfahrungen der Arbeitsgruppen mit den Zeitzeuginnen und Zeitzeugen sehr vielfältig. Sie gewannen die Einsicht, dass es zu Blockaden auf beiden Seiten kommen kann, dass der Gesprächsfluss plötzlich stockt, unvorhergesehene Aspekte ausführlich erläutert werden und geplante nicht zur Sprache kommen. Sie lernten, Fragen offen zu formulieren, um zu verhindern, dass auf geschlossene Fragen kurze und wenig informative Antworten folgten. Vor allem aber erfuhren die Teilnehmenden sehr viel Neues über den Aufbau und die Geschichte des Heimerziehungssystems in der ehemaligen DDR. Sie erkannten die Vielschichtigkeit des Systems, die Grauzonen und vor allem die Zwänge eines ideologisch und politisch indoktrinierten Heimerziehungskonzepts, das restriktiv wirken konnte. Sie setzten sich mit den unterschiedlichen Perspektiven im Zeitschnitt der Jahrzehnte auseinander, dem individuellen Erleben von Fürsorge auf der einen und Disziplinierung auf der anderen Seite und gewannen somit einen hohen Mehrwert, der weit über die Lektüre von Publikationen hinaus die persönliche Individualität der Interviewten in den Mittelpunkt rückte. Schilderungen über die Tagesabläufe und die Versorgung, zum Verhältnis zu anderen Heimkindern oder zu den Erzieherinnen und Erziehern, zu Freundschaften außerhalb des Heims oder zu Eltern und Verwandten, zur schulischen und beruflichen Bildung, zur Begehung von Festen wie Geburtstagen oder Weihnachten zeichneten ein variationsreiches Bild des Heimlebens. Die Erwähnung von Disziplinierungen und

Kollektivstrafen, aber auch von liebevoller Zuwendung und Gemeinschaftsgeist spiegeln die Gefühlslage von damaligen Kindern und Jugendlichen, die sich mit einer für sie schwierigen Situation in jungem Alter arrangieren musste. Deshalb bezog sich eine der zentralen Fragen des Interviewleitfadens auf die Empfindungen am ersten Tag des Heimaufenthaltes.

Die durch positive oder negative Erinnerungen hervorgerufenen Gefühle und die Reaktionen der Befragten waren sicherlich eine Herausforderung für die Studierenden, die seitens der Seminarleitung gesteuert werden mussten. Denn auch Profis sind oftmals im Umgang mit der Oral History verunsichert und in einer emotional aufgeladenen Atmosphäre überfordert.¹⁸ Die Sicherheit der fachlichen Begleitung und des Plenums hat den Gesamtprozess entlastet und bot genügend Raum für Entwicklungsmöglichkeiten. Im Nachgang eines jeden Interviews wurde die Gesprächssituation ausführlich reflektiert. Gleichfalls war gewährleistet, dass die Zeitzeuginnen und Zeitzeugen eine Kopie des Interviews mit einem Dankeschreiben erhielten.



Abb. 2 Mitglieder der Projektgruppe 2016 (v.l.n.r.): Dr. Agnès Arp, Mara Grehl, Sandra Rother, Christin Kubentz, Isabel Schönrock und Prof. Dr. Susanne Freund (Foto: Uwe Hanf)

Als künftige Archivarinnen und Archivare sind die Studierenden damit vertraut, begleitend Quellen zu den erwähnten Heimen und deren institutionellen Rahmenbedingungen

18 Vgl. die Diskussion in zwei Workshops „Oral History“ des 15. Potsdamer Doktorand*innenforums zur Zeitgeschichte „Anything goes – aber wie?“ im Zentrum für Zeithistorische Forschung in Potsdam am 26./27.2.2018, zusammengefasst im Tagungsbericht vom 13.4.2018 von Sophie Hubbe: <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/tagungsberichte/id=7650> (10.8.2018).

zu recherchieren, so dass in der Nachbereitung eine fundierte Kontextualisierung erfolgen konnte. Transkripte wurden nicht angefertigt, sondern lediglich Gesprächsprotokolle hinterlegt, die Angaben zur Biographie und zum Verlauf dokumentieren.

Insgesamt spiegeln diese zehn Interviews selbstverständlich noch kein repräsentatives Forschungsergebnis. Dies ist aber auch nicht beabsichtigt. Vielmehr steht die didaktische Komponente im Vordergrund, sich auf eine Forschungsfrage zu konzentrieren, mit der Methode Oral History zu arbeiten und das eigene Urteilsvermögen zu schärfen. In den kommenden Semestern soll dieses Projektangebot kontinuierlich weitergeführt werden, um langfristig einen Interviewbestand aufzubauen, der im Gesamtergebnis gegebenenfalls als Webpräsentation dokumentiert werden kann. Über die Veröffentlichung der Interviews wurden entsprechende Vereinbarungen getroffen, so dass auch die urheberrechtliche Seite abgesichert ist.

Die Garantie der Nachhaltigkeit, also der digitalen Archivierung, der Erhebung von Metadaten, der Datenmigration und Bestandserhaltung gehören zum Handwerkszeug der Studierenden, während Fachfremde häufig genau daran scheitern und daher wertvolles Interviewmaterial verloren zu gehen droht. Ferner sind sie in der Regel darin versiert, mit professionellen Schnittprogrammen, die gleichfalls in den Computerpools des Fachbereichs zur Verfügung stehen, Interviewsequenzen zu filtern und nach Themengebieten oder anderen Kriterien zusammenzustellen. In der Diskussion des Netzwerkes Oral History im Januar 2018 an der FU Berlin wurde das Problem der digitalen Archivierung, der mangelnden Verbindung von Informatik und Geisteswissenschaften als eines der größeren Probleme thematisiert. Es gibt hierfür sicherlich bislang keine idealen letztgültigen Lösungen, wenngleich Projekte mit Vorbildcharakter – wie beispielsweise die Interviewsammlungen am Center für Digitale Systeme (CeDiS) der Freien Universität Berlin¹⁹ – existieren. Der Fachbereich Informationswissenschaften ist auf diesem Gebiet in der Lehre gut aufgestellt, auch wenn Oral History bei den Themen Metadaten, Datenmigration etc. nicht im Fokus steht. Er profitiert jedoch von diesen Lehrinhalten ebenso wie von der Kooperation mit anderen Disziplinen, wie zum Beispiel mit dem Fachbereich Sozial- und Bildungswissenschaften.

Projekte und Produkte

Seit dem Wintersemester 2010/11 ist an der Fachhochschule Potsdam ein interdisziplinäres Lehrformat fest verankert, um gemeinsame Forschungsprojekte von Lehrenden und Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen zu initiieren und zu unterstützen.²⁰ Die komplementäre Wechselwirkung von didaktischen Konzepten und wissenschaftlicher Methodik hat sich auch auf dem Gebiet der Oral History bewährt. Aus dem von 2010 bis 2012 von mir mit einer Kollegin der Sozialwissenschaften durchgeführten InterFlex-Projekt „Menschen – Migration – Memorien“, das biographische Sozialforschung und informationswissenschaftliche Kompetenzen verband, ging eine interaktive Präsentation hervor, die unter anderem transkribierte Interviewausschnitte als Projektergebnis präsentierte.

¹⁹ <https://www.cedis.fu-berlin.de/services/e-research/digitale-interviewsammlungen/index.html> (10.8.2018) und den Beitrag von Verena-Lucia Nägel in diesem Heft.

²⁰ <https://www.fh-potsdam.de/lehren/flex/interflex/> (10.8.2018).

Die Berichte zum Beispiel über Flüchtlingsströme nach dem Zweiten Weltkrieg, über den Völkermord an den Armenierinnen und Armeniern während des Ersten Weltkrieges oder über den Zuzug von Russlanddeutschen Anfang der 1990er Jahre förderten das eigenständige forschende Lernen und trugen ebenso dazu bei, sich in Einzelfällen mit der eigenen Familiengeschichte auseinanderzusetzen.²¹ Denn teilweise erzählten Zeitzeuginnen und Zeitzeugen aus dem unmittelbaren sozialen oder familiären Umfeld von ihren ersten Eindrücken in einem fremden Land und dem langen Weg der Integration. So brachte ein Student, der aus Armenien stammt, seine persönlichen kulturellen und familiären Erfahrungen ein. Eine Studentin konnte Fotos und andere biographische Materialien ihrer aus Polen stammenden Mutter für das Projekt beisteuern. Die Studierenden fragten in ihren Familien nach Flucht und Vertreibung, Arbeitsmigration und anderen Migrationshintergründen und kamen zu der Erkenntnis, dass fast alle Familien in irgendeiner Weise von Migration betroffen waren.

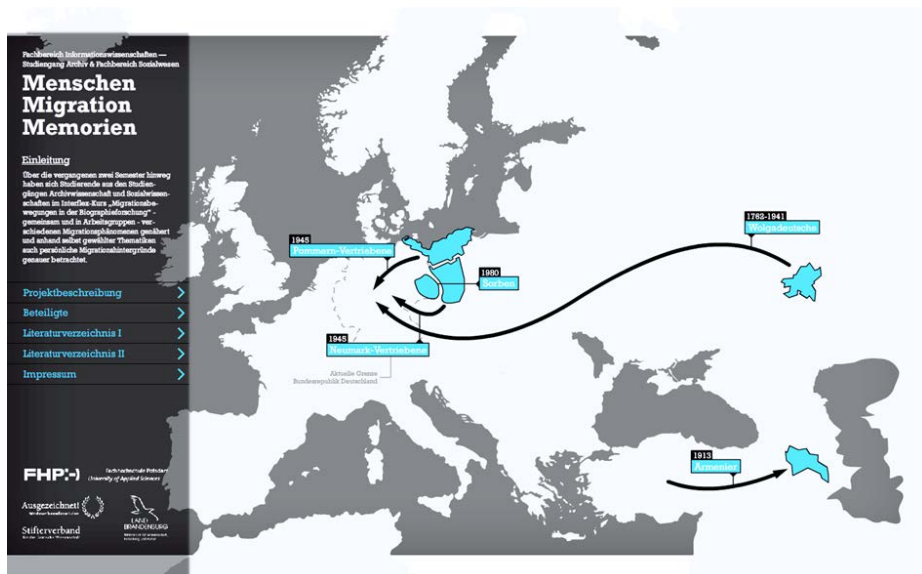


Abb. 3 Multitouchanwendung Menschen – Migration – Memorien (Stand: SoSe 2011) (Screenshot: Niels Rumpf)

Wenngleich das Thema Migration zum Projektzeitpunkt noch nicht die heutige Dimension politischer Kontroverse und gesellschaftlicher Spaltung erreicht hatte, machte der Arbeitsprozess deutlich, dass Statistiken, Zahlen und Fakten Einzelschicksale beinhalten. Explizit in Fällen der eigenen Familiengeschichte wurden Biographien von Eltern oder anderen Verwandten vor dem Hintergrund ihrer Migrationsgeschichte neu interpretiert.

²¹ Vgl. <https://www.fh-potsdam.de/informieren/aktuelles/news-detailansicht/artikel/menschen-migrationen-memorien-abschlusspraesentation-des-interflex-projektes/> (10.8.2018).

Das Bedürfnis, die eigene Identität zu finden und die eigene Geschichte zu erforschen, kann Signalwirkung haben, um die Methode Oral History einzusetzen. Dies betrifft nicht nur Biographien, sondern ebenso die Geschichte einer Institution wie der Fachhochschule Potsdam (FHP), die wenige Jahre nach dem Fall der Mauer als neuer Hochschultyp in Potsdam etabliert wurde.²²

Anlässlich ihres 20-jährigen Jubiläums hatte sich im Sommer- und Wintersemester 2011 eine meiner Projektgruppen der Herausforderung gestellt, Zeitzeuginnen und Zeitzeugen der Gründungsphase 1991/92 zu befragen. Als Projektergebnis entstand eine DVD mit dem Titel *Wie alles begann – 20 Jahre Fachhochschule Potsdam*, die anlässlich der Jubiläumsfeier am 16. November 2011 öffentlich vorgestellt werden konnte. Die Anfangsjahre waren bunt und lebendig ebenso wie die Erinnerungen daran, die heute mehr denn je im positiven Licht der Aufbruchstimmung erscheinen. Viele Akteurinnen und Akteure von damals sehen ihre Pionierleistung, die sie zweifellos vollbracht haben, während sich auf der anderen Seite viele nicht im Wissenschaftssystem nach 1989 verankern konnten. Die Aufarbeitung der Geschichte der Fachhochschule Potsdam steht noch aus und wird viele Facetten zutage bringen. Das neu aufgebaute FHP-Archiv trägt dazu ebenso bei wie die Aussagen der Zeitgenossinnen und Zeitgenossen.²³



Abb. 4 Podiumsdiskussion am 16.11.2011 mit Aktiven der Gründungsphase der Fachhochschule Potsdam (Foto: Presseabteilung FH Potsdam)

²² Vgl. <https://www.fh-potsdam.de/informieren/profil/geschichte/> (10.8.2018).

²³ Vgl. <https://www.fh-potsdam.de/forschen/projekte/projekt-detailansicht/project-action/wie-alles-begann-20-jahre-fachhochschule-potsdam/> (10.8.2018).

Im Jahr 2014 erfuhr dieses Lehrformat eine Neuauflage, als auf der Grundlage von Interviews mit aktiv Lehrenden, Ehemaligen, Studierenden und Absolvent*innen die DVD *Informationswissenschaften – Vergangenheit · Gegenwart · Zukunft* entstand. Und auch für die 2010 produzierte DVD *MACHT BESSER! POTSDAMER BÜRGERBEWEGUNGEN '89* wurden von Studierenden Zeitzeuginnen und Zeitzeugen befragt, die den Umbruch 1989 eindrucksvoll beschrieben und die Ereignisse noch einmal lebendig werden ließen. Ein Teil dieser Interviews war bereits in der gleichnamigen Ausstellung ein Jahr zuvor über Audiostationen zugänglich. Die DVD dokumentiert hingegen umfangreiche Aussagen über das vielfältige Netzwerk unterschiedlicher Gruppierungen, die sich während der DDR-Zeit für Umwelt- und Naturschutz, politische Rechte und gegen Reglementierungen einsetzten.²⁴

Fazit

Alle diese Formate entsprechen nicht professioneller Oral History-Forschung, sondern es sind Projekte von Studierenden, die die Grundlage für eine professionelle Oral History-Forschung liefern sollen. Zum studentischen Lernen gehört das Scheitern ebenso wie der Erfolg. Es geht darum, Schlüsselkompetenzen auszubilden, im Team zu arbeiten, sich auf Gesprächssituationen einzulassen, Konflikte auszuhalten und zu lösen sowie die eigenen Haltungen und Wertmaßstäbe zu hinterfragen. Darin waren sich die Teilnehmenden der Workshopdiskussion – unabhängig von der eigenen Profession und individuellen Lehrformaten – einig. Als Professorin des Fachbereichs Informationswissenschaften ist es mir besonders wichtig, Oral History in die Lehre einzubringen, entsprechende Projekte zu initiieren und die Studierenden zu motivieren, mittels der Methode Oral History zu eigenen Erkenntnissen zu kommen und diese später in der beruflichen Praxis einzusetzen. Denn entgegen der verbreiteten Meinung, dass Archivarinnen und Archivare stumm über Akten gebeugt sind, kommt es darauf an, Geschichte für die Menschen zu bewahren, Geschichte mit den Menschen transparent zu machen und Geschichte im demokratischen Bewusstsein als Teilhabe aller Gesellschaftsschichten zu ermöglichen. Es gilt ebenso, die Authentizität von Informationen in einem Zeitalter, das von der Schnelllebigkeit der Digitalisierung geprägt ist, zu prüfen. Die Erkenntnis von der Subjektivität der Erinnerung und der Subjektivität von vermeintlichen Fakten schärfen das Problembewusstsein für die Quellenkritik und -bewertung. Projektangebote wie das hier ausführlich beschriebene zur Heimerziehung in der ehemaligen DDR bereichern den Studienalltag und tragen nicht nur zur Qualifizierung der Absolvent*innen bei, sondern befördern nicht zuletzt auch die Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden im Bildungs- und Forschungsprozess.

LITERATUR

- Apel, Linde (2018): Oral History in Deutschland. Ein unvollständiger Überblick, in: ARCHIVAR, Jg. 71, H. 2, Mai 2018, 149-151.
- Arp, Agnès (2017): Annäherung an die Gewalterfahrungen ehemaliger Heimkinder aus DDR-Spezialheimen. Eine Oral History-Untersuchung, in: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen, 30. Jg., 235-258.
- Burkowski, Ursula (1992, Neuaufl. 2011): Weinen in der Dunkelheit, Bergisch Gladbach.

²⁴ <https://www.fh-potsdam.de/forschen/projekte/projekt-detailansicht/project-action/macht-besser-potsdamer-buergerbewegungen-89/> (10.8.2018).

- Freund, Susanne (2014): Das Internet als Archiv für Erinnerungen? Herausforderung digitaler Archivierung und der Wissensrepräsentation audiovisueller Dokumente, in: Christian Ernst (Hg.): *Geschichte im Dialog?, DDR-Zeitzeugen* in *Geschichtskultur und Bildungspraxis*, 224-237, Schwalbach/Ts.
- Freund, Susanne (2015): *Geschichte in den Fächern?! Transdisziplinäre historische Authentizität in Lehre und Forschung an der Fachhochschule Potsdam*, Potsdam.
- Jeismann, Karl-Ernst (1977): *Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart* in: Erich Kosthorst (Hg.): *Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie*, Göttingen, 9-33.
- Leh, Almut (2018): *Zeitzeugenkonserven. Interviews für nachfolgende Forschergenerationen im Archiv „Deutsches Gedächtnis“*, in: *ARCHIVAR*, Jg. 71, H. 2, Mai 2018, 155-157.
- Murken, Jens (2018): *Mehr als das gesprochene Wort. Zur Methode der Oral History*, in: *ARCHIVAR*, Jg. 71, H. 2, Mai 2018, 146-148.
- Placenti-Grau, Anita (2010): *Oral History als Quelle und Methode*, in: Marcus Stumpf und Katharina Tiemann (Hg.): *Profilierung der Kommunalarchive durch Historische Bildungsarbeit. Beiträge des 18. Fortbildungsseminars der Bundeskonferenz der Kommunalarchive (BKK) in Wolfsburg vom 9.-11. November 2009 (= Texte und Untersuchungen zur Archivpflege, hgg. vom LWL-Archivamt für Westfalen, Bd. 23)*, 74-79, Münster.
- Plato, Alexander von (2008): *Interview-Richtlinien*, in: Alexander von Plato, Almut Leh und Christoph Thonfeld: *Hitlers Sklaven. Internationales lebensgeschichtliches Dokumentationsprojekt zur Sklaven- und Zwangsarbeit*, Wien, 443-450.
- Sachse, Christian (2016): *Heime im Ostblock. Ein erster Streifzug*, in: Karsten Laudien und Anke Dreier-Hornig: *Jugendhilfe und Heimerziehung im Sozialismus. Beiträge zur Aufarbeitung der Sozialpädagogik in der DDR (= Schriftenreihe des Deutschen Instituts für Heimerziehung, Berliner Wissenschaftsverlag)*, 19-38, Berlin.

Zusammenfassung

In dem Beitrag werden die verschiedenen Lehrformate des Fachbereichs Informationswissenschaften zur Methode der Oral History vorgestellt. Im Mittelpunkt steht ein Projekt zur Heimerziehung in der ehemaligen DDR, das exemplarisch den Lehr- und Lernprozess darstellt. Der Modulablauf, die fachliche und inhaltliche Expertise dokumentieren beispielhaft, welchen Stellenwert die Interviewpraxis im Fachbereich Informationswissenschaften einnimmt. Darüber hinaus wird der informationstechnologische Aspekt beleuchtet, indem Lehreinheiten vorgestellt werden, die sich auf die Visualisierung in Form von Web-Präsentationen und die digitale Archivierung audiovisueller Dokumente beziehen.

Oral History an der FernUniversität in Hagen

Eva Ochs

1. Oral History in der Fernlehre

Oral History hat in Lehre und Forschung an der 1974 gegründeten FernUniversität in Hagen eine lange Tradition. In der Forschung hat sich durch die Einrichtung des Instituts für Geschichte und Biographie und dem dazugehörigen Archiv „Deutsches Gedächtnis“ ein Zentrum für biographische Forschung, insbesondere auf der Basis von lebensgeschichtlichen Interviews, entwickelt. Grundstock des Archivs stellten die Interviews aus dem Projekt „Lebensgeschichte und Sozialkultur im Ruhrgebiet 1930 bis 1960 (LUSIR)“ (Niethammer 1983 a; 1983b, Niethammer/Plato 1985) dar, das Lutz Niethammer als Lehrstuhlinhaber im Fach Neuere Geschichte geleitet hatte. Schon seit Ende der 1980er Jahre wurde die in den USA längst etablierte Methode der Oral History auch an hiesige Studierende vermittelt. Lutz Niethammer war im Deutschland der 1980er Jahre ein bedeutender Vorreiter bei der Einführung der Oral History als geschichtswissenschaftlicher Methode an den Universitäten. Einer seiner Mitarbeiter war Franz-Josef Brüggemeier, der gemeinsam mit Dorothee Wierling das an der FernUniversität übliche schriftliche Studienmaterial zum Thema Oral History¹ verfasst hat. Dorothee Wierling, heute eine der anerkanntesten Expertinnen für die Methode der Oral History, hatte damals gerade ihre Dissertation über Dienstmädchen im Kaiserreich abgeschlossen (Wierling 1987), für die sie ehemalige Dienstbotinnen lebensgeschichtlich befragt hat. Beispiele aus diesen Interviews finden sich auch in den Studienmaterialien.

Mittlerweile handelt es sich bei dem Oral History-Kurs um einen mehrfach überarbeiteten Klassiker. Klassiker auch deshalb, weil immer wieder Wissenschaftler*innen, Archivmitarbeiter*innen oder Projektbeauftragte nach ihm fragen, wenn sie nach einer Einführung in die Methode der mündlichen Geschichtsforschung suchen, die theoretische Fundierung und praktische Anleitung miteinander verbindet. Die große Stärke des Kurses liegt darin, dass er in grundsätzliche methodische Probleme einführt (zum Beispiel Gedächtnis und Erinnerungskultur im ersten Teil des Kurses), gleichzeitig den kompletten Vorgang der Interviewführung theoretisch und praktisch thematisiert (im zweiten Teil des Kurses) und ausführlich auf Probleme und Möglichkeiten der Auswertung eingeht (im dritten Teil). Der Kurs ist innerhalb eines historischen Pflichtmoduls im Bachelorstudiengang Kulturwissenschaften angesiedelt, das unterschiedliche Zugänge zur Thematik „Erfahrungsgeschichte und Erinnerungskultur“ beinhaltet. Der

1 Franz-Josef Brüggemeier und Dorothee Wierling: Oral History, Kurs Nr. 03518, Hagen 2010 (aktualisierte Fassung des Kurses von 1992). Der Kurs hat einen Umfang von zwei Semesterwochenstunden und ist einer von vier Kursen in einem ständig angebotenen Modul zum Thema „Erfahrungsgeschichte und Erinnerungskultur“.

Kurs wird, wie das gesamte Modul, jedes Semester angeboten und von den Studierenden zunächst selbständig bearbeitet. Rückfragen oder Verständnisfragen zu den Kursinhalten können in die Moodle-Lernumgebung des Moduls, einer Plattform, auf der unter anderem Lerninhalte online zur Verfügung stehen, gepostet werden. Eine ständige Diskussion über Inhalte etc. ist damit nicht verbunden.

Die Lehre an der FernUniversität Hagen ist grundsätzlich gekennzeichnet durch eine Kombination von Fernlehre und Präsenzlehre. Fernlehre bedeutet unter anderem, dass die Studierenden das Studienmaterial (Kurse, mittlerweile auch Podcasts, Video-clips etc.) zugeschickt bekommen und/oder online herunterladen und offline bearbeiten können. Die Bearbeitung erfolgt größtenteils am heimischen Schreibtisch oder an einem anderen Lernort der eigenen Wahl. Eine Betreuung erfolgt auf den Moodle-Lernumgebungen im Netz durch die Lehrenden, die jedem Modul in den Studiengängen (Bachelor und Master) zugeordnet sind, aber auch per E-Mail oder – ganz traditionell – per Telefon. Gleichzeitig werden in jedem Semester Präsenzveranstaltungen durchgeführt, die eine persönliche Begegnung mit den Mitstudierenden und den Dozenten und Dozentinnen ermöglichen. Meist sind es zweitägige Blockseminare, die entweder in Hagen oder in Studienzentren² der FernUniversität durch die Hagener Lehrenden veranstaltet werden. Sie sind nicht verpflichtend, allerdings muss bis zum Abschluss des Studiums der Besuch von insgesamt drei solcher Seminare nachgewiesen werden. Diese Präsenzveranstaltungen finden meist von Freitag bis Samstag statt. Die Studierenden besuchen sie auch, um die mit dem Kurs erarbeiteten Kenntnisse weiter zu vertiefen und um sich im Hinblick auf die anstehenden Modulabschlussprüfungen zu orientieren.

In Verbindung mit dem Oral History-Kurs findet einmal im Semester ein Präsenzseminar in der Form eines Blockseminars mit 18 bis 30 Studierenden statt. Sie gehören zumeist dem Bachelorstudiengang an; die Veranstaltung ist aber grundsätzlich offen für Interessierte aus anderen Studiengängen (Master- oder Akademiestudium³). Der Anteil von Männern und Frauen ist dabei in der Regel etwa gleich groß. Vor allem Studierende mit zeitgeschichtlichen und erfahrungsgeschichtlichen Interessen entscheiden sich zum Besuch eines Seminars zur Oral History.

Im Vorfeld der Veranstaltung wird ein Text zum Einlesen empfohlen sowie weitere Aufsätze und Quellen zur Verfügung gestellt, die zur Vorbereitung des Seminars dienen bzw. als Arbeitsmaterialien mitzubringen sind. Durch die Praxis, zusätzlich zu dem Kursmaterial etwa fünf weitere Aufsätze/Artikel/Beiträge zur Lektüre vorzugeben, kann auf aktuelle Forschungsdiskussionen, die nicht im Kurstext vorkommen, Bezug genommen werden. Da nicht alle Aspekte der Methode der Oral History innerhalb eines zweitägigen Unterrichtsblocks vermittelt werden können, entscheidet der/die Dozent*in vorab, welche im Mittelpunkt stehen sollen: etwa methodische Fragen und die Problematik der Interviewführung, Auswertung und Thesenbildung oder die Interviewanalyse, bei der es naheliegt, über Fragen von Gedächtnis und Erinnerung zu diskutieren und dabei auf das Konzept des kollektiven, kulturellen und kommunikativen Gedächtnis einzugehen. Natürlich werden die Studierenden auch in das inhaltliche Thema eingeführt, auf das sich die zur Bearbeitung ausgewählten Quellen beziehen.

2 Die Studienzentren der FernUniversität im In- und im deutschsprachigen Ausland dienen als Anlaufstelle für die im Umland lebenden Fernstudierenden.

3 Eine Art von Schnupperstudium an der FernUniversität.

2. Das Beispiel eines Seminars zur Oral History

Im Folgenden möchte ich exemplarisch ein solches Präsenzseminar zur Thematik der Oral History vorstellen, zusammen mit den dazu verwandten Texten und Quellen. Dieses Seminar fand am 22./23. Juni 2018 im Studienzentrum in Wien mit 18 Studierenden statt, darunter 16 Bachelorstudierende, eine Masterstudentin und ein Akademiestudent. Die Antworten auf die obligatorische Frage zu Beginn des Präsenzseminars, warum sich die Teilnehmer und Teilnehmerinnen für das angekündigte Thema entschieden haben, geben einen Einblick in die Vielfalt der Motive der Studierenden: Sie schätzen an einem durch die Oral History gegebenen erfahrungsgeschichtlichen Zugang die Verbindung zur Gegenwart; sie haben sich immer schon dafür interessiert, wie Menschen Geschichte erfahren; manche sind fasziniert von dem Vorgang der Prägung der individuellen Erinnerung etwa durch das kommunikative Familiengedächtnis, den sie auch in ihrem eigenen Umfeld nachvollziehen können. Hier ist auch das breite Altersspektrum bei den Studierenden von Bedeutung. Unter den Studierenden finden sich junge Menschen nach dem Abitur, aber auch Dreißig- bis Vierzigjährige, die berufsbegleitend studieren, und schließlich Menschen über 60, die sich im Ruhestand für das Fernstudium entschieden haben. Für die jüngeren Studierenden sind die älteren Oral History-Projekte etwa aus den 1980er Jahren schon selbst Gegenstand historischen Interesses, einschließlich der Motive und Interessenlagen der Interviewer und Interviewerinnen aus dieser Zeit und dieser Generation.

2.1 Lehr- und Lernszenarien

Die zweitägige Seminarveranstaltung in Wien wechselte zwischen verschiedenen Lehr- und Lernszenarien. Es gab inhaltlichen Input von der Seminarleitung mit anschließender Diskussion im Plenum, kleinere praktische Übungen zum Thema Erinnerung, Einzelreferate von Studierenden, die sich im Vorfeld des Seminars zur Vorstellung der erwähnten Texte bereitgefunden hatten, und Arbeitsphasen, in denen drei bis vier Studierende in Kleingruppen Interviewpassagen diskutierten und interpretierten und schließlich im Plenum präsentierten.

Eingangs vergegenwärtigten wir uns grundlegende Aspekte der Methode der Oral History, die bereits im schriftlichen Kurs erläutert worden waren. Unter anderem ging es darum, dass Oral History als eine Methode zur Erhebung und Analyse von Erinnerungsinterviews anzusehen ist. Auch wurden unterschiedliche Typen von Interviews vorgestellt, wobei das narrative Interview in seinen drei Phasen (Schütze 1983) im Zentrum stand, da es in der Oral History-Forschung am häufigsten zum Einsatz kommt. Auch die Vorteile dieser Art des Interviews für eine erfahrungsgeschichtliche Fragestellung wurden benannt. Als wichtigstes Merkmal eines narrativen Interviews wurde herausgearbeitet, dass die Phase der freien Erzählung des ersten Interviewabschnitts von der/dem Befragten selbst inhaltlich gestaltet und strukturiert wird und dass diese/r angehalten ist, sich in Form von „Geschichten“ (Narrationen) zu erinnern.⁴ Auch wurden die Felder der Geschichtswissenschaft in Erinnerung gerufen, zu denen die Oral History beitragen kann, also die Erfahrungsgeschichte, die Alltagsgeschichte, die Biographieforschung, der Bereich der Erinnerungskultur (Niethammer 1985) sowie auch die Rekonstruktion von Ereignissen durch Zeitzeug*innenberichte, zu denen keine

4 Ein aktueller Überblick bei Küsters (2009).

schriftlichen Quellen vorliegen. Schließlich diskutierten wir im Seminar grundlegende Aspekte der Quellenproblematik bei der mündlichen Geschichtsforschung, die im Kursmaterial, aber auch in den genannten Texten immer wieder zur Sprache kommen: darunter insbesondere die Frage der Gedächtnisleistung, der Prozess der Umdeutung von Erfahrungen und die Problematik der Beeinflussung der Erinnerungen durch die Interviewenden (Welzer 2000). Wie bei anderen qualitativen Studien stellt sich zudem die Frage nach der Repräsentativität und damit nach der Reichweite der innerhalb eines Interviewprojekts gewonnenen Erkenntnisse.

Hier folgte im Seminarprogramm dann die erste Textpräsentation. Diese Art der Präsentation von Forschungstexten ist nicht verpflichtend und wird auch nicht bewertet, soll aber unter anderem dabei helfen, die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Beiträgen einzuüben. Beim ersten Text handelt es sich um die Einleitung von Julia Obertreis zum Sammelband *Oral History* (Obertreis 2012), der einen Einblick in die Geschichte der Methode gibt und auf die spezifisch deutsche Diskussion über mündliche Quellen aufmerksam macht. Die Entwicklung der Oral History in Deutschland mit einer intensiven und kritischen Theorie- und Methodendebatte wurde dabei ebenso vor Augen geführt wie die in den 1980er Jahren verbreitete Verknüpfung der Oral History mit der Vorstellung einer Demokratisierung von Geschichte einerseits und der „Aufarbeitung“ der NS-Vergangenheit andererseits. Der Text machte den Seminarteilnehmern und -teilnehmerinnen deutlich, dass Oral History selbst eine längere Geschichte hat, die auch schon zum Gegenstand historischer Forschung geworden ist: Sogenannte Zweitauswertungen von Interviews aus Projekten der 1980er Jahre werden seit einigen Jahren vorgenommen, bei denen das Verhalten der Interviewer*innen, ihre Erwartungshaltungen und ihre Deutungen zunehmend in den Fokus der heutigen Forschergeneration geraten.⁵

Sehr intensiv diskutiert wurde der im Anschluss vorgetragene zweite Text des Sozialpsychologen Harald Welzer zum Thema Erinnerung und Gedächtnis (Welzer 2000). Welzers zentrale These, dass ein Erinnerungsinterview nur das enthalte, was ein Interviewpartner bzw. eine Interviewpartnerin zum Zeitpunkt und unter den spezifischen Bedingungen des Interviews in der Gegenwart als Lebensgeschichte konstruiert habe, stellte nach Ansicht der Seminarteilnehmer*innen die Nutzbarkeit von Oral History-Interviews als Quellen für die Vergangenheit infrage. Nach Welzer sagen Erinnerungen nur etwas über die Sichtweise der Gegenwart auf die Vergangenheit aus. Die historische Forschung beschäftigt sich aber nicht allein mit erinnerungskulturellen Fragen der Gegenwart, sondern auch mit Erfahrungsschichten der Vergangenheit. (zum Beispiel von HJ-Erfahrungen oder Erfahrungen von Zwangsarbeiter*innen etc. vor 1945). Zusätzlich hebt Welzers Beitrag auch die Einflussnahme des Interviewers/der Interviewerin hervor und bringt darüber hinaus Beispiele für die Fehlleistungen des Gedächtnisses („false memory“, die Prägung der eigenen Erinnerung durch Erzählungen, Bilder oder Filmszenen). Welzers Aufsatz machte den Studierenden deutlich, dass das Gedächtnis keine Festplatte ist, in die Erinnerungen eingeebrannt sind und immer wieder unverändert abrufbar bleiben. Der Text sensibilisierte für die Quellenproblematik und

5 Matthias Frese und Julia Paulus haben dazu in den *Westfälischen Forschungen* 65 (2015: 237-333), aufschlussreiche Beiträge unter dem Titel *Zeitzeugenschaft und mündliche Erinnerung. Chancen und Probleme der Sekundäranalyse von Interviews und Ego-Dokumenten zum Zweiten Weltkrieg und zur Nachkriegszeit* zusammengestellt.

brachte auch den Gesichtspunkt der Leistungen und „Fehlleistungen“ des Gedächtnisses ein.

2.2 Praktische Übungen

Um den Prozess des Erinnerns und Erzählens zu verdeutlichen, ließ ich im Anschluss zwei praktische Übungen durchführen. Die erste, die unter anderem auch das Thema der Erinnerung reflektieren helfen soll, ist: „Mein erster Schultag“. Ich bat die Seminarteilnehmer*innen, ihre Erinnerungen an ihren eigenen ersten Schultag zu erzählen. Selbstverständlich geschah dies auf freiwilliger Basis: Wer keine persönlichen Erfahrungen berichten wollte, gab das Wort einfach weiter. Am Beispiel dieses Ereignisses lässt sich die Erinnerungsproblematik sehr gut auffächern. Manche (die wenigsten) erinnerten sich an überhaupt nichts mehr, andere wiederum gaben an, die Szene des ersten Schultags noch genau vor Augen zu haben (was dann hinterfragt wurde), wieder andere waren sich nicht sicher, ob ihre Erinnerung eine eigene ist oder ob es sich dabei um eine Sequenz innerer Bilder handelt, die sich durch die Erzählungen von Eltern und Großeltern in ihrem Gedächtnis herausgebildet hat. Hier verwiesen die Studierenden auf den Begriff „Familiengedächtnis“ als einer Form des kommunikativen Gedächtnisses in Anlehnung an Jan Assmann (Assmann 1988). Wieder andere äußerten die Vermutung, dass das, was sie als „Erinnerungsbild“ im Kopf haben, einem Foto aus dem Familienalbum entstammt, das sie seit der Kindheit immer wieder betrachtet haben. Das Gedächtnis von einigen Seminarteilnehmer*innen, die anfangs angaben, sich an gar nichts mehr zu erinnern, wurde durch nachfolgende Berichte anderer stimuliert, Erinnerungen tauchten zumindest bruchstückhaft wieder auf. Wir diskutierten hierbei auch die Bedeutung der Emotionen für die Erinnerung: Behalten diejenigen, für die zum Beispiel die Situation der Trennung von den begleitenden Eltern und des alleine im Klassenzimmer Zurückbleibens sehr schmerzhaft war, diese Szene besser im Gedächtnis als andere, die den Abschied von den Eltern gelassen hingenommen hatten? Mit dieser Erinnerungsübung soll grundsätzlich auch ein persönlicher Eindruck erworben werden, wie es sich anfühlt, zu einem bestimmten Themenfeld aus der Vergangenheit Auskunft zu geben.

Um dies weiter zu vertiefen, schloss sich eine Partnerübung zum Thema Erinnern an. Jeweils zwei Teilnehmer*innen einigen sich dabei gemeinsam auf ein Ereignis aus der Vergangenheit und berichten sich gegenseitig davon. Das Gegenüber macht sich Notizen und stellt dann im Anschluss im Plenum die Erinnerungen des Partners bzw. der Partnerin aus der Übung vor. Mögliche Themen können sein: Das Endspiel der Fußballweltmeisterschaft von 2014, der Tag des Mauerfalls im November 1989, die eigene Kommunion bzw. Konfirmation oder der 11. September 2001. Die Themenauswahl variiert je nach Alter oder Herkunft der Studierenden. Gibt es Studierende mit unmittelbarem Migrationshintergrund, könnte auch „Der Tag der Ankunft in Deutschland“ gewählt werden. Die Übung soll dazu dienen, aus unterschiedlichen Blickwinkeln einen Einblick in eine Interviewsituation zu vermitteln. Wie fühlt es sich an, seine Erinnerungen einem Gegenüber zu erzählen? Welche Missverständnisse können entstehen? Gibt es erhebliche Unterschiede zwischen dem, was erzählt, und dem, was verstanden wurde? Bei der Veranstaltung in Wien hatten alle – unabhängig vom Alter – das Thema „Meine Erinnerung an den 11. September 2001“ gewählt. Bei der gemeinsamen Auswertung wurde über Erzählformen diskutiert und über die Beeinflussung des

Erzählenden durch das Verhalten des Interviewers bzw. der Interviewerin. Zudem stellen die Studierenden Bezüge zu dem zuvor diskutierten Text von Harald Welzer und die von ihm erwähnten Überlagerungen von Erinnerungen her.

Der dritte Text, der zur Diskussion stand, beleuchtet das Setting von Erinnerungsinterviews näher. Almut Lehs Aufsatz über forschungsethische Probleme in der Zeitzeugenforschung (Leh 2017) problematisiert die Asymmetrie in der Beziehung von Interviewer*innen und Zeitzeug*innen. Die Doppelrolle des/der Interviewten wird ausführlich thematisiert, der bzw. die gleichzeitig Subjekt bzw. Partner*in bei der Quellenproduktion ist, aber auch Gegenstand der Beobachtung und Objekt der Forschung. So sensibilisiert der Text für die Interviewsituation und die unterschiedlichen Erwartungen an ein Interview. Die Studierenden diskutierten auch die moralischen Implikationen: Inwieweit kann man es verantworten, wenn sich der Interviewpartner oder die Interviewpartnerin zum Beispiel aufgrund der „Erzählpflichten“ (Schütze 1984) „um Kopf und Kragen“ redet und mehr Dinge preisgibt, als er beabsichtigt hatte? Wie kann man damit umgehen, dass die Interpretationen des Forschers/der Forscherin nicht den Selbsteutungen der Interviewten entsprechen? Wieso ist es aus wissenschaftlichen Gründen nicht möglich, die Interpretationen abzustimmen? Wie weit verfremdet eine Anonymisierung? Der Text eignet sich also hervorragend, um das Verhältnis zu den Interviewpartner*innen und die eigene Position als Interviewer*in zu reflektieren.

2.3 Die Quellenarbeit in Gruppen

Am zweiten Tag stand die Interpretation von Interviewauszügen im Zentrum. Dabei konnten erfahrungsgeschichtliche, biographische und erinnerungskulturelle Forschungsfragen thematisiert werden. Die Interpretationsübungen erfolgten anhand von Interviewauszügen aus einem narrativen, lebensgeschichtlichen Interview, die zuvor in der Moodle-Lernumgebung zusammen mit den Texten bereitgestellt worden waren. Ein kurzer Lebenslauf der Interviewpartnerin mit einigen Begriffserläuterungen war den Interviewauszügen (insgesamt vier von jeweils ein bis zwei Seiten) beigelegt, ebenso Literaturhinweise zum Kontext des Interviews. Es handelte sich um ein Interview, das Gertrud Lehmann-Waldschütz (Jahrgang 1905) im Jahr 1994 in Kaufbeuren gegeben hatte. Sie war im Rahmen eines Projektes zur Thematik der sowjetischen Speziallager nach 1945 befragt worden, das das Institut für Geschichte und Biographie an der FernUniversität in Hagen durchgeführt hatte.⁶ In der Seminarübung sollten Auszüge aus dem Interviewtranskript diskutiert und analysiert werden. Hierzu war es notwendig, Kontextkenntnisse zur Thematik der sowjetischen Speziallager zu vermitteln (wobei das Thema im Einführungsmodul zum Bachelorstudiengang bereits behandelt wurde und den Studierenden somit vertraut sein konnte). Die wichtigsten Informationen wurden zunächst zusammengetragen.⁷ Zur Verfügung stand zudem eine Kurzbiographie von Gertud Lehmann-Waldschütz, die nicht nur ihre Haft- und Lagererfahrungen umfasst, sondern auch ihr Leben nach der Entlassung. Die Interviewte war 1945

6 Im Archiv „Deutsches Gedächtnis“ im Institut für Geschichte und Biographie der FernUniversität in Hagen befindet sich ein 110 Interviews umfassender Bestand zum Thema „Speziallager“. Vgl.: <http://www.fernuni-hagen.de/geschichteundbiographie/deutschesgedaechtnis>.

7 Aus Platzgründen kann das hier nicht ausgeführt werden. Zur Geschichte der Speziallager vgl. unter anderem: Mironenko/Niethammer/von Plato (1998); Ochs (2006).

als örtliche Frauenschaftsführerin und unter dem Vorwurf, eine „faschistische Schriftstellerin“ gewesen zu sein, verhaftet worden. Sie durchlief mehrere der sowjetischen Speziallager, unter anderem Jamlitz und Buchenwald, und wurde von dort aus 1950 in das Gefängnis Waldheim überstellt. In den anschließenden Waldheimer Prozessen verurteilte man sie zu 15 Jahren Haft. Nach ihrer vorzeitigen Entlassung im Jahr 1952 übersiedelte sie mit ihrer Familie, ihrem Ehemann, zwei minderjährigen Töchtern und einem erwachsenen Sohn in die Bundesrepublik. Bis zum Tag des Interviews lebte sie in Kaufbeuren (Ochs 2006: 294 ff.).

Vier Gruppen bearbeiteten vier verschiedene Interviewausschnitte zu bestimmten Fragestellungen. Als Beispiel soll hier der Ausschnitt dienen, in dem die ehemalige Internierte von ihrem Lageraufenthalt im Speziallager Jamlitz und Gesprächen mit ihren Mithäftlingen berichtet:

L.-W.: Und so waren damals unsere HJ-Führer und unsere BDM-Mädchen zum großen Teil. Die waren alle, alle der Realität entrückt, und befanden sich in einem, in einer Art Rauschzustand (lacht).

I.: Sie meinen, vor ihrer Verhaftung waren die so, oder?

L.-W.: Ja, ja. Und darum war das auch ganz, da haben wir große, große Gespräche gehabt, und die waren zunächst gar nicht davon zu überzeugen, dass die Judengeschichten wahr waren. Viele sind beinahe zusammengebrochen, auch körperlich sind einige darüber zusammengebrochen, als das rauskam und Frau Waldschütz das auch noch bestätigen konnte anhand dieser, wie hieß sie denn mit Vornamen... dieser ehemaligen KZ-Aufseherin, die übrigens dann nicht bei uns geblieben ist, sondern sie ist dann zu irgendwelchen Prozessen weggeholt worden, wir kriegten dann 'ne andere Lagerleiterin nach Jamlitz⁸. Tja, also diese jungen Menschen waren eben doch von dieser Ideologie so überzeugt, aber Gott, wir haben das ja nachher im Kommunismus wieder gesehen!

I.: Und für Sie war das keine so große Enttäuschung, für Sie persönlich jetzt?

L.-W.: Doch, es war für mich 'ne große Enttäuschung. Als die mir sagte, wie gesagt, dass die Leute aussortiert worden sind, die zum Arbeiten und die andern müssen in die, in die Vergasung, also ich dachte, mir bleibt's Herz stehen. Und was ist mit den Kindern? Also, ich konnte das überhaupt nicht fassen zunächst.

I.: Mhm. Ist auch schwer sich vorzustellen...

(Interview mit Gertrud Lehmann-Waldschütz vom 25.5.1994, geführt von Eva Ochs, Archiv „Deutsches Gedächtnis“ im Institut für Geschichte und Biographie, Bestand „Speziallager“).

8 In Jamlitz befand sich ein sowjetisches Speziallager, in dem es, wie in anderen Lagern auch, eine Häftlingsselbstverwaltung gab. Absurderweise nahmen diejenigen Häftlinge, die zuvor in Konzentrationslagern im organisatorischen Bereich eingesetzt waren, auch in den Speziallagern häufig wichtige Positionen in der Lagerselbstverwaltung ein.

Die Arbeitsgruppen sollten zunächst ihren Quellenauszug in Form einer Inhaltsangabe als Text vorstellen und anschließend die zuvor formulierte Frage beantworten. Dabei war herauszuarbeiten, wie das Thema der Judenvernichtung im Interviewauszug dargestellt wird. Nach 30 Minuten präsentierte ein Mitglied der Gruppe die Ergebnisse im Seminar, im Anschluss erfolgte eine vom Sprecher bzw. der Sprecherin der Gruppe geleitete Diskussion mit allen Seminarteilnehmer*innen.

Was kann mit dieser Passage vermittelt werden? Ganz allgemein sollen die Studierenden die Analyse und Interpretation mündlicher Quellen exemplarisch üben; zudem können erfahrungsgeschichtliche Dimensionen deutlich werden. Hier erzählte die Interviewte zum Beispiel, sie selbst habe erst während ihres Lageraufenthalts nach Kriegsende etwas über den Holocaust erfahren. Zu fragen ist: War dem so, oder handelt es sich um ein typisches Erinnerungs- und Entlastungsmuster? Es können darüber hinaus allgemeine Überlegungen zur „Umerziehung“ im Lager angestellt werden. Auch bietet der Ausschnitt die Möglichkeit, über die Interviewführung zu diskutieren, zum Beispiel, dass eine Unterbrechung (wie „*Und für Sie war das [...]*“) den Erzählfluss der Interviewpartnerin stören kann.

Während der Arbeitsgruppenphase musste ich – trotz der erwähnten Vorbereitung – noch viel Input geben, da die Studierenden mit dem Thema des Interviews, den sowjetischen Speziallagern nach 1945, zu wenig vertraut waren. Damit ist ein grundsätzliches Problem der Einübung von Interviewinterpretationen angesprochen. Die Studierenden müssen im Rahmen des Seminars nicht nur mit der Methode der Oral History vertraut gemacht werden, sondern auch mit dem historischen Kontext. In diesem Fall geht es nicht allein um die Geschichte der Speziallager, sondern auch um das große Feld der Auseinandersetzung mit den Verbrechen der NS-Zeit. Im Zentrum der Diskussion der Interviewauszüge standen so auch sehr häufig die Fragen von Schuld bzw. des Umgangs mit Schuld im Zusammenhang mit der Zeit des Nationalsozialismus und dessen Wandel im Vergleich der unterschiedlichen Generationen. Von Bedeutung war dabei auch, dass ein großer Teil der Seminarteilnehmer*innen aus Österreich kam und damit auch Unterschiede in der nationalen Erinnerungskultur berührt wurden.

Vor diesem Hintergrund diskutierten wir anschließend den Text von Jan Assmann zum „kollektiven Gedächtnis“ (Assmann 1988). Assmann, der als erster in Deutschland das Konzept von Maurice Halbwachs (Halbwachs 1967) ausführlich thematisiert und weiterentwickelt hat, teilt das von Halbwachs beschriebene soziale Gedächtnis in zwei unterschiedliche „Gedächtnisse“ auf: Zum einen in das institutionalisierte, epochenübergreifende kulturelle Gedächtnis, zum anderen in das mündlich tradierte kommunikative Gedächtnis, das maximal über drei bis vier Generationen weitergegeben werde. Der Text hebt die Bedeutung des Kollektivs für den Erinnerungsvorgang des Individuums hervor. Es geht also um die Rolle von Familie, Nachbarschaft, gesellschaftlichen Gruppen oder gar der Nation für die Frage, was wie erinnert oder vergessen wird. Die im Text angesprochenen Unterschiede zwischen kommunikativem Gedächtnis und kulturellem Gedächtnis sensibilisierten für die verschiedenen Ebenen, auf denen individuelle Erinnerung geprägt werden kann. In der Semindiskussion wurde ausführlicher auf die Frage eines möglichen „Übergangs“ vom kommunikativen Gruppengedächtnis zum institutionalisierten kulturellen Gedächtnis eingegangen. Wie bereits erwähnt, standen auch die Unterschiede der nationalen Erinnerungskultur an die Verbrechen des Nationalsozialismus zwischen Österreich und Deutschland im Mittelpunkt der Gespräche sowie die Thematisierung des Holocaust in den eigenen Familien.

Die sich nun anschließende Präsentation und Diskussion des fünften Textes, dem Beitrag von Michael von Engelhardt zu geschlechtsspezifischen Mustern autobiographischen Erzählens (Engelhardt 1996), nahm die Unterschiede von Männern und Frauen hinsichtlich ihrer Erzählmuster und ihrer biographischen Konstruktionen in den Blick. Damit konnten zusätzliche Aspekte für die Interpretation des Interviews mit Gertrud Lehmann-Waldschütz gewonnen werden. Männer stellen nach Engelhardt ihr Leben vornehmlich als Ausbildungs- und Berufskarriere dar und lassen dabei die privaten Lebenslinien vollkommen in den Hintergrund rücken. Ihre Lebensgeschichte sei eine „Ich-Geschichte“, während Frauen eher „Wir-Geschichten“ erzählen, in dem sie ihre eigene Biographie in die Geschichte einer vertrauten Gruppe (zum Beispiel Familie) einflechten (Engelhardt 1996: 380). Zudem stellen die männlichen Erzähler ihre Lebensgeschichte als grundsätzlich „machbar“ dar, wohingegen Frauen ihren Schwerpunkt auf die Frage des „Bewältigens“ von Schicksal legen. (Engelhardt 1996: 383) Der Verfasser macht allerdings selbst deutlich, dass sich diese eindeutigen Unterschiede bei vergleichenden Betrachtungen innerhalb jüngerer Generationen immer mehr abschleifen würden (Engelhardt 1996: 389 f.). Die Studierenden erhielten durch die Auseinandersetzung mit diesem Text nicht nur einen Eindruck von geschlechtsspezifischen Unterschieden in lebensgeschichtlichen Interviews, sondern sie wurden auch mit der Thematik der Konstruktion von Lebensgeschichte in konkreten Zusammenhängen vertraut gemacht. In der Seminardiskussion wurden zudem Bezüge zum eigenen lebensgeschichtlichen Erzählen hergestellt; dabei gaben auch die jüngeren Teilnehmer*innen an, die von Engelhardt herausgearbeiteten Muster in ihrer eigenen Alltagskommunikation wiederzuerkennen.

Der zweite Teil der Quellenübung hatte die „geronnene Geschichte“ zum Thema (Schütze 1984), deren Eigenschaften im Kurs Oral History schon erläutert worden waren (Brüggemeier/Wierling 2010: 30). Um sich dies nochmals in Erinnerung zu rufen, wurde diese Passage aus dem Kurs zu Beginn der zweiten Quellenarbeitsphase besprochen:

Auf einer Gewerkschaftstagung erzählte einer der Veteranen, die sich mit jüngeren Historikern getroffen hatten, wie er als Schüler häufig einem Klassenkameraden Nachhilfe gegeben hatte, der aus einem gutbürgerlichen Hause stammte. Einmal sei er nach einem solchen Treffen vom Vater des Jungen in dessen Arbeitszimmer gerufen und mit einer Tafel Schokolade beschenkt worden. Diese Tafel Schokolade, so der Erzähler, habe den ersten Auslöser für sein späteres Engagement in der Arbeiterbewegung gebildet. Warum, blieb übrigens offen. War es die Tatsache der Bezahlung für einen Freundschaftsakt oder die Unterbezahlung durch Schokolade, die ihn beeindruckt hatten? Die Geschichte war jedenfalls gut erzählt, sie fand Beifall auch bei den Gewerkschaftskameraden. Ob sie sich wirklich so abgespielt hat, wie der Kollege es erinnerte, lässt sich nicht mehr überprüfen, aber sie stand für den Erfahrungsschatz einer sozialen und politischen Gemeinschaft, deren Mitglieder sie so oder ähnlich alle hätten erleben können. Gerade damit hing auch ihr Unterhaltungswert zusammen. Als geronnene Geschichte war sie Teil eines kollektiven Gedächtnisses. Und darin liegt auch ihr Erkenntniswert für die Interpretation. (Brüggemeier/Wierling 2010: 29 f.)

Der Begriff der „geronnenen Geschichte“ ermöglicht es, die Bedeutung des Begriffs „kollektives Gedächtnis“ an einem konkreten Beispiel zu zeigen und somit wiederum Bezüge zu dem Text von Jan Assmann herzustellen. Allerdings fanden einige der jüngeren Seminarteilnehmer*innen das Beispiel nicht überzeugend. Die beschriebene Szene des Überreichens der Schokolade hatte für sie keine nachvollziehbare symbolische Bedeutung etwa im Sinne einer Initialzündung für ein Engagement in der Gewerkschaftsbewegung. Im Seminar entspann sich eine Diskussion, in der die älteren Studierenden (ab circa 40 Jahre) anderer Meinung waren und das Überreichen der Schokolade, für das der Erzähler im Arbeitszimmer „antreten“ musste, als gönnerhafte bzw. herrschaftliche Geste interpretierten.

Nach der Vergegenwärtigung der Erzählform der „geronnenen Geschichte“ und der Diskussion dieses Beispiels kamen wir zur Erzählung von Gertrud Lehmann-Waldschütz zurück. Die folgende kurze Passage entstammt ebenfalls dem Interview mit ihr. Sie erwähnt darin eine Verhaftung während eines Transports in das Speziallager Jamlitz. Sie schildert zunächst, dass sie und einige andere Mithäftlinge zu entkräftet gewesen seien, um diesen, mehrere Tage andauernden Marsch durchzuhalten. Anstatt, wie sie befürchtet habe, erschossen zu werden, sei ihnen dann aber zum Weitertransport durch einen russischen Sergeanten ein Fuhrwerk requiriert worden:

*Und da hatten wir einen ganz gutmütigen russischen Sergeanten, und der hat einen Bauern auf dem Feld gezwungen, mit seinem Pferd und Wagen uns weiterzufahren. Also wissen Sie, wir kamen uns vor wie im Himmel... Der Bauer war natürlich nicht beglückt (lacht), aber er hatte auch Glück. Es passierte ja bei uns auf unseren Märschen wiederholt, dass einfach wenn jemand ausgefallen war, also zum Beispiel, wenn nicht mehr die Zahl stimmte, da wurde irgendeiner, der uns gerade begegnete, wurde dann rekrutiert und musste anstelle dessen mitkommen. Da war zum Beispiel ein Pfarrer, den haben sie in Potsdam von der Straße weg von seiner Frau ..., war ein großer Antifaschist, aber der ist allmählich Faschist geworden bei uns (lacht). Mit dem habe ich zusammen dann in Buchenwald übrigens an der Dings gestanden, an der Mangel, so Wäsche, wie sagt man, rollen. Ja, da hat er mir das erzählt, sonst wüsste ich das ja gar nicht. Und in Potsdam, von der Straße weg, er ging mit seiner Frau spazieren und da kam ein Lastwagen mit eben Gefangenen vorbei. Und da muss einer gefehlt haben, denn er wurde einfach von seiner Frau weggerissen und auf den Lastwagen, hat nie 'ne Befragung oder ein Verhör oder irgendetwas erfahren, und saß nachher mit uns auch in Waldheim.
(Interview mit Gertrud Lehmann-Waldschütz)*

Diese Geschichte der Verhaftung einer unschuldigen Person, die als Passant den Weg eines Gefangenentransports kreuzt, wird so oder so ähnlich auch von anderen ehemaligen Speziallagerhäftlingen erzählt, so etwa von dem 1904 geborenen Willi Köhler, der 1946 als Sozialdemokrat verhaftet und in das Speziallager Buchenwald überstellt worden war:

Bei dieser Gelegenheit sei gleich noch gesagt, dass der Russe jeweils dann, wenn ihm unterwegs – ganz gleich ob auf einer Straße im Dorf oder in der Stadt, oder gar aus dem Lager – ein Gefangener ausgebrochen oder fortgelaufen war, ein

Gefangener an der Zahl fehlte, den ersten besten Deutschen, den er auf der Straße traf, festnahm und in die von ihm geführte Gruppenzahl einschloss! Solche Fälle haben wir im Lager sehr oft festgestellt! (Willi Köhler: Sieben Jahre in der Kralle des Bolschewismus/Kommunismus, unveröffentl. Manuskript, o.O. 1978: 5, Archiv „Deutsches Gedächtnis“ im Institut für Geschichte und Biographie der FernUniversität in Hagen, Bestand „Speziallager“).

Die letzte Formulierung macht deutlich, dass es sich dabei nicht um ein selbst erlebtes Vorkommnis handelt, sondern um eine Erzählung unter Mithäftlingen im Lager. Rudolf Tillig, der als ehemaliger Blockleiter der NDSAP in Riesa an der Elbe verhaftet worden war, berichtete in einem 1993 geführten Interview von seinem Transport in das NKWD-Lager Sachsenhausen:

Ich kann Ihnen sagen, was wir da erlebt haben auf diesem Weg, da kam meiner wegen ein Radfahrer angefahren, der überhaupt nichts mit irgendjemandem zu tun hatte, den hielten sie an, das Rad schmissen sie weg: „Komm rein hier!“ Weil auf dieser ganzen Strecke, das waren ungefähr vierzig, fünfzig Kilometer, da sind doch viele beim Laufen umgefallen, die haben sie in den Straßengraben geschmissen, weg waren sie. Aber die mussten doch Ersatz haben, die mussten doch das Soll bringen. (Interview mit Rudolf Tillig vom 11.5.1993, Archiv „Deutsches Gedächtnis“ im Institut für Geschichte und Biographie der FernUniversität in Hagen, Bestand „Speziallager“).

Auf Nachfrage wird auch im Interview mit Rudolf Tillig deutlich, dass es sich bei der Geschichte der Verhaftung des Radfahrers entgegen der einleitenden Ankündigung nicht um ein eigenes Erlebnis, sondern um eine Erzählung von Mithäftlingen handelte. Ähnlich wie im Bericht von Gertrud Lehmann-Waldschütz ist die als selbsterlebt eingeführte oder präsentierte Geschichte ursprünglich von jemand anderem berichtet worden, ist also eine Geschichte aus zweiter oder dritter Hand bzw. allein vom Hörensagen bekannt.

Im Seminar wurde dann erörtert, welche Funktion die Erzählung der „Verhaftungen von der Straße weg“ innerhalb der einzelnen lebensgeschichtlichen Erzählung bzw. für die Gruppe der Speziellagerhäftlinge haben könnte. Diese Geschichte könnte den Status einer „Legende“ haben (Brüggemeier/Wierling 2010: 30 f.), die bereits in der Lagerzeit die Runde machte und wegen ihres Sinngehalts in das kollektive Gedächtnis der Häftlinge eingegangen ist. Die Botschaft besteht in der Illustration der Willkür des sowjetischen Geheimdienstes NKWD, der vollkommen Unschuldige und Unbeteiligte verhaftete, die eben nur das Pech hatten, zum falschen Zeitpunkt am falschen Ort zu sein. Diese Deutung wird auch auf das eigene Schicksal übertragen: Vollkommen unschuldig sei man in die Maschinerie einer willkürlich agierenden Macht geraten.

Kurzum: Die Übungen sollten verdeutlichen, dass sich bei der vergleichenden Analyse von mehreren lebensgeschichtlichen Interviews übergreifende Darstellungs- und Deutungsmuster erkennen lassen.

3. Oral History in Seminar- oder Abschlussarbeiten

Im letzten Teil des Seminars biete ich an, über Themenzuschnitte für die Modulabschlussprüfungen im Bereich der Oral History zu sprechen. Zur Wahl stehen im Bachelorstudiengang drei Formen: schriftliche Seminararbeiten, Klausuren und mündliche Prüfungen. Grundsätzlich sind zwei Schwerpunktsetzungen sinnvoll: Entweder methodische Fragen, z.B. die Problematik der Erinnerung, die Fragen nach Subjektivität oder Repräsentativität bei der Auswertung von Erinnerungsinterviews oder die Theorie des kollektiven Gedächtnisses. Es können aber auch inhaltliche Schwerpunkte wie etwa BDM-Erfahrungen, Kriegserfahrungen im Zweiten Weltkrieg oder Themen aus dem Bereich Jugendkultur der 70er Jahre gewählt werden. Studierende äußern oft den Wunsch, selbst Interviews zu führen und diese für die Seminararbeit auszuwerten. Hier rate ich allerdings in der Regel ab, weil es sehr aufwändig ist, für eine Modulabschlussarbeit im Bachelorstudiengang mehrere Interviews zu führen und auszuwerten. Als Alternative biete ich an, dass die Studierenden dazu selbstständig ein Interview zu einer bestimmten Fragestellung führen, bearbeiten und analysieren und die Ergebnisse in den Forschungsstand einordnen. Ein Beispiel: Eine Studentin hat ein lebensgeschichtliches, narratives Interview zum Thema BDM-Erfahrungen durchgeführt, unter der Frage der Ideologisierung durch Propaganda analysiert und ihre Ergebnisse in Bezug gesetzt zu den in der Forschung vorhandenen Thesen zur Erfahrungsgeschichte des BDM.

Eine andere Möglichkeit wäre, mit bis zu drei von anderen geführten Interviews zu arbeiten. Auf diese Weise entstand eine gelungene Arbeit zum Thema Wohnen in der DDR in den 1970er Jahren, die Interviews mit Angehörigen mehrerer Generationen nutzte. Selbstverständlich gibt es immer die Möglichkeit, die Analyse einer Oral-History-Quelle als ergänzende Perspektive in eine nicht in erster Linie erfahrungsgeschichtlich angelegte Arbeit einzubringen, etwa beim Thema Fronterfahrungen im Zweiten Weltkrieg, bei dessen Bearbeitung sich die Auswertung von Feldpostbriefen anbietet.

Die von mir empfohlenen Fallbeispiele stammen alle aus dem Archiv „Deutsches Gedächtnis“ am Institut für Geschichte und Biographie der FernUniversität. Mit seiner umfangreichen Sammlung von Zeitzeugeninterviews bietet das Archiv die Möglichkeit, die dort vorhandenen lebensgeschichtlichen Interviews als Quellen für Seminar- bzw. Bachelorarbeiten zu nutzen.

4. Fazit: Chancen und Probleme der Oral History in der Lehre an der FernUniversität

Die Struktur des Fernstudiums sieht eine ausführliche Lektürephase für die Fernstudierenden vor. Das Kursmaterial zur Oral History ist so aufgearbeitet, dass es eine intensive eigenständige Auseinandersetzung möglich macht. Dies kann in dem beschriebenen Präsenzseminar gemeinsam diskutiert und weiter vertieft werden. Ein großer Vorteil besteht in der unmittelbaren Verbindung zum Archiv „Deutsches Gedächtnis“ im Institut für Geschichte und Biographie an der FernUniversität in Hagen, das den Studierenden einen unkomplizierten Zugang zu Oral History-Quellen für Praktika oder Seminar- bzw. Abschlussarbeiten ermöglicht.

Ein Nachteil liegt in der Kürze der vertiefenden Präsenzseminare vor Ort. Es ergeben sich unterschiedliche Probleme: Zum einen verfügt die Oral History als Methode zur Erhebung und Analyse von Erinnerungsinterviews über so vielfältige methodisch-

theoretische Felder, dass die in der Regel zweitägigen Seminare nicht die Zeit bieten, alle ausführlich zu thematisieren. Auch ist die Zeit zu knapp, um in ausreichendem Maße angeleitete praktische Übungen etwa zur Führung eines Interviews oder zu dessen Interpretation durchzuführen. Parallel dazu besteht das bereits angesprochene Problem, dass bei den Übungen zur Quelleninterpretation sowohl eine methodisch-theoretische Einführung als auch eine Einführung in den historischen Kontext und den Forschungsstand zum thematischen Gegenstand des Interviews gegeben werden müssen, um sinnvolle Interpretationsschritte zu ermöglichen. All diese Überlegungen sprächen eigentlich dafür, Oral History innerhalb einer ausgedehnteren Präsenzphase zu vermitteln. Die Strukturen der Fernlehre und die Hintergründe der Fernstudierenden, die etwa als Berufstätige nur über wenig Spielraum für eine längere Abwesenheit von zuhause verfügen, erschweren dies allerdings.

Die geringe praktische Erfahrung mit der Methode der Oral History führt zudem dazu, dass ihre Anwendung im Rahmen von Seminararbeiten oder Bachelorarbeiten sehr betreuungsintensiv ist, da die Studierenden häufig zum ersten Mal in der Situation sind, ein oder gar mehrere Interviews selbständig zu führen und zu analysieren. Die Bedeutung der Oral History in der Lehre an der FernUniversität, die sich unter anderem in der langen Tradition dieser Methode im Lehrangebot und in der direkten Verbindung zu einem wichtigen Forschungsarchiv zeigt, führt zu einer Präsenz dieses Forschungsfeldes innerhalb des Fachs Geschichte, die sich auch im über Jahrzehnte kontinuierlichen Interesse der Studierenden widerspiegelt.

LITERATUR

- Assmann, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität, in: Ders. und Tonio Hölscher: *Kultur und Gedächtnis*, Frankfurt am Main, 9-19.
- Brüggemeier, Franz-Josef und Dorothee Wierling (2010): Oral History, in: Kurs Nr. 03518, Kurseinheit 1-3, FernUniversität Hagen.
- Engelhardt, Michael von (1996): Geschlechtsspezifische Muster des mündlichen autobiografischen Erzählens im 20. Jahrhundert, in: Magdalene Heuser (Hg.): *Autobiografien von Frauen. Beiträge zu ihrer Geschichte*, Tübingen 1996, 370-389.
- Frese, Matthias und Julia Paulus (2015): Zeitzeugenschaft und mündliche Erinnerung. Chancen und Probleme der Sekundäranalyse von Interviews und Ego-Dokumenten zum Zweiten Weltkrieg und zur Nachkriegszeit, in: *Westfälische Forschungen, Zeitschrift des LWL-Instituts für westfälische Regionalgeschichte*, hrsg. von Elsbeth Bösl, 65, 237-333.
- Halbwachs, Maurice (1967): *Das kollektive Gedächtnis*, Stuttgart.
- Küsters, Yvonne (2009): *Narratives Interview. Grundlagen und Anwendungen*, Wiesbaden.
- Leh, Almut (2017): Forschungsethische Probleme in der Zeitzeugenforschung, in: Kurs Erfahrungsgeschichte 03517, FernUniversität Hagen, 76-89.
- Mironenko, Sergej, Lutz Niethammer und Alexander von Plato (Hg.) (1998): *Sowjetische Speziallager in Deutschland 1945 bis 1950. Band 1: Studien und Berichte*, Berlin. <https://doi.org/10.1515/9783050069913>
- Niethammer, Lutz (Hg.) (1983 a): „Die Jahre weiß man nicht, wo man die heute hinsetzen soll.“ *Faschismuserfahrungen im Ruhrgebiet*, Berlin/Bonn.
- Niethammer, Lutz (Hg.) (1983 b): „Hinterher merkt man, daß es richtig war, daß es schiefgegangen ist.“ *Nachkriegserfahrungen im Ruhrgebiet*, 1983.
- Niethammer, Lutz und Alexander von Plato (Hg.) (1985): „Wir kriegen jetzt andere Zeiten.“ *Auf der Suche nach der Erfahrung des Volkes in nachfaschistischen Ländern*, Berlin/Bonn.

- Niethammer, Lutz (1985): Fragen – Antworten – Fragen. Methodische Erwägungen zur Oral History, in: Lutz Niethammer und Alexander von Plato (Hg.): „Wir kriegen jetzt andere Zeiten“. Auf der Suche nach der Erfahrung des Volkes in nachfaschistischen Ländern, Berlin, Bonn, 392-445.
- Obertreis, Julia (2012): Oral History – Geschichte und Konzeptionen, in: dies. (Hg.), Oral History, Basistexte Geschichte, Bd. 8, Stuttgart, 7-28.
- Ochs, Eva (2006): „Heute kann ich das ja sagen.“ Lagererfahrungen von Insassen sowjetischer Speziallager in der SBZ/DDR, Köln, Wien.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview, in: Neue Praxis 13 (3), 283-293. https://doi.org/10.1007/978-3-476-03188-4_5
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens, in: Martin Kohli und Rainer Günther (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit – Neue Beiträge und Forschungsperspektiven, Stuttgart, 78-117.
- Welzer, Harald (2000): Das Interview als Artefakt, in: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen 13 (2000), Heft 1, 51-63.
- Wierling, Dorothee (1987): Mädchen für alles: Arbeitsalltag und Lebensgeschichte städtischer Dienstmädchen um die Jahrhundertwende, Bonn, Berlin.

Zusammenfassung

Oral History hat in der Lehre an der FernUniversität eine lange Tradition. Sie wird in jedem Semester im Bachelorstudiengang Kulturwissenschaften angeboten und wird von den Studierenden kontinuierlich nachgefragt. Entsprechend dem System der Fernlehre erfolgt das Studium der Oral History über vorbereitetes Kursmaterial, aber auch in Präsenzveranstaltungen, zu denen Studierende und Lehrende sich vor Ort treffen. Die Konzeption eines solchen Seminars wird beschrieben. Die Vermittlung der Inhalte erfolgt sowohl durch die Diskussion methodisch-theoretischer Texte als auch durch praktische Übungen zum Themenfeld von Erinnern und Gedächtnis. Ein Einblick in die Interpretation lebensgeschichtlicher Interviews wird während intensiver Quellenarbeit in Arbeitsgruppen gegeben. Dabei werden die Schwierigkeiten deutlich, innerhalb eines zweitägigen Blockseminars die vielfältigen methodischen Aspekte der Oral History zu diskutieren und gleichzeitig die Studierenden mit der Praxis von lebensgeschichtlichen Interviews vertraut zu machen. Da die Studierenden an der FernUniversität ein Altersspektrum von 20 bis 80 Jahren aufweisen, wird das Thema der lebensgeschichtlichen Erinnerungen sehr unterschiedlich wahrgenommen und diskutiert.

Oral History-Interviews zum Holocaust in der universitären Lehre

Die internationalen Summer Schools der Digitalen Interview-Sammlungen
an der Freien Universität Berlin

Verena Lucia Nägel

1. Einleitung

Der Bereich Digitale Interview-Sammlungen entstand 2006, als die Freie Universität Berlin als erste Institution außerhalb der USA einen Zugang zum Visual History Archive der USC Shoah Foundation einrichtete. Seitdem widmet er sich der Arbeit mit Oral History-Interviews.¹ Angesiedelt beim Center für Digitale Systeme, dem Kompetenzzentrum für E-Learning, E-Research und Multimedia an der Universitätsbibliothek, deckt die Expertise der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Bereichs den gesamten Prozess der digitalen Oral History ab, also von der Interviewführung über das Sammlungsmanagement, die Erschließung bis zur digitalen Bereitstellung und didaktischen Aufbereitung. Entsprechend sind bei den Digitalen Interview-Sammlungen nicht nur Historikerinnen und Historiker, sondern auch Didaktik-Expertinnen und -Experten, Webentwickler und Webentwicklerinnen, Designer und Designerinnen und andere tätig. Der thematische Schwerpunkt des Bereichs liegt derzeit auf Interviews mit Überlebenden des Holocaust und Zeugen des Nationalsozialismus.

In den vergangenen Jahrzehnten haben dokumentierte Oral History-Interviews eine wachsende Bedeutung für die Holocaustforschung, aber auch für die museale Präsentation und die historisch-politische Bildung bekommen. International widmen sich zahlreiche umfassende Sammlungsprojekte² der Bewahrung, Erschließung und Bereitstellung von Erinnerungsberichten Überlebender. Die Freie Universität Berlin bietet Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern wie auch Studierenden den Zugang zu inzwischen fünf bedeutenden Oral History-Sammlungen zum Nationalsozialismus: dem „Visual History Archive der USC Shoah Foundation“³, dem „Fortunoff Video Archive

1 Vgl. <https://www.cedis.fu-berlin.de/services/e-research/digitale-interviewsammlungen/index.html> (29.10.2018).

2 Exemplarisch seien hier die großen Sammlungsprojekte der Internationalen Holocaust Gedenkstätte Yad Vashem, des Fortunoff Video Archive für Holocaust Testimonies an der Universität in Yale und der USC Shoah Foundation genannt. Für eine Übersicht der Interviewprojekte im deutschsprachigen Raum vgl.: Nägel (2018).

3 Vgl. <https://sfi.usc.edu> (29.10.2018), <http://www.vha.fu-berlin.de> (29.10.2018).

for Holocaust Testimonies“ der Yale University⁴, dem Interview-Archiv „Zwangsarbeit 1939-1945“⁵, dem Archiv „Refugee Voices“⁶ sowie dem Archiv „Erinnerungen an die Okkupation in Griechenland“⁷. Im Unterschied zu anderen Institutionen widmet sich die Freie Universität neben der Bereitstellung der Interview-Sammlungen für Forschung und Lehre auch der Entwicklung von Tools zur digitalen Unterstützung des Sammlungsmanagements und der wissenschaftlichen Erschließung und Analyse von Oral History-Interviews. Des Weiteren ist die Erstellung multimedialer Bildungsangebote zum Lernen mit Interviews in der schulischen und außerschulischen Bildung ein zentraler Arbeitsschwerpunkt.

Neben dem thematischen Fokus auf den Nationalsozialismus sind die an der Freien Universität verfügbaren Sammlungen durch das gemeinsame Ziel gekennzeichnet, die Erinnerungen überlebender Opfer des Nationalsozialismus für die Zukunft zu bewahren. Im Unterschied zu vorwiegend wissenschaftlichen Oral History-Projekten, in denen Interviews zu Forschungszwecken geführt werden, werden diese Sammlungen also eigens für eine Nutzung durch Dritte produziert und aufbereitet. Die wissenschaftliche Analyse soll erst nach der Archivierung und Bereitstellung durch zukünftige Nutzerinnen und Nutzer erfolgen.

Um die Bestände bekannter zu machen und ihre Verwendung zu befördern, unterstützen wir aktiv die Einbindung der Sammlungen in Forschung und Lehre der Freien Universität. Zu jedem Semesterbeginn durchsuchen wir das Vorlesungsverzeichnis der Freien Universität nach Lehrveranstaltungen, bei denen sich eine Arbeit mit den Interviews thematisch anbietet, und informieren die entsprechenden Lehrenden über die Möglichkeit der Integration von Oral History-Interviews in ihre Lehre. Regelmäßig präsentieren wir die Sammlungen in Lehrveranstaltungen und führen Fortbildungsveranstaltungen sowie individuelle Beratungen für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler dazu durch, wie sie die an der Universität verfügbaren Oral History-Quellen selbstständig in Forschung und Lehre einbinden können. Diese Angebote finden großen Anklang und werden disziplinübergreifend genutzt. In den vergangenen zehn Jahren wurden die Sammlungen in rund 180 Lehrveranstaltungen vorgestellt und eingesetzt: Unserer Aufgabe gemäß, werden sie für die Lehre an der Freien Universität bereitgestellt, gelegentlich kommen sie auch in anderen Berliner Hochschulen zum Einsatz.⁸ Die meisten Veranstaltungen fanden an den Instituten für Geschichtswissenschaft, Judaistik und Politikwissenschaft statt. Aber auch in den Fachdidaktiken Deutsch und Geschichte, an den Instituten für Katholische Theologie, Filmwissenschaften, Psychologie, Deutsche und Niederländische Philologie sowie in den Zentralinstituten der Osteuropastudien, Nordamerikanistik und der Lateinamerikanistik wurde mit den Oral History-Archiven gearbeitet. Bei der überwiegenden Zahl dieser Veranstaltungen steht nicht die Vermittlung der Methode der Oral History im Vordergrund, sondern unterschiedliche Themen der Ereignisgeschichte, der Aufarbeitung und der Repräsentation des Nationalsozialismus und des Holocaust. Die Interviews werden zumeist als eine Quellenform unter anderen vorgestellt und diskutiert.

4 Vgl. <https://web.library.yale.edu/testimonies> (29.10.2018).

5 Vgl. <http://www.zwangsarbeit-archiv.de> (29.10.2018).

6 Vgl. <http://www.refugeevoices.fu-berlin.de> (29.10.2018).

7 Vgl. <http://www.occupation-memories.org/de/index.html> (29.10.2018).

8 Vgl. <http://www.vha.fu-berlin.de/fu/lehrveranstaltungen/index.html> (26.9.2018).

Neben diesen den Angehörigen der Freien Universität vorbehaltenen Lehrangeboten richtet die Freie Universität Berlin jährlich eine einwöchige Summer School für internationale Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler aus, der sich dieser Artikel widmet. Die Summer Schools werden im Team unter meiner Leitung durchgeführt.⁹ Im Rahmen dieser Veranstaltung erhalten die Teilnehmenden eine Einführung in die wissenschaftliche Arbeit mit Oral History-Interviews zum Nationalsozialismus. Die Summer Schools erfreuen sich großer Nachfrage und wurden bislang stets mit sehr guten Ergebnissen evaluiert. Gleichzeitig unterscheiden sie sich aufgrund ihres Formats, ihrer Interdisziplinarität und der Internationalität der Zielgruppe von klassischen universitären Lehrveranstaltungen. Aber vielleicht eignen sie sich gerade deshalb besonders gut dafür, zentrale Herausforderungen der Vermittlung von Oral History in der universitären Lehre zu verdeutlichen.

2. Organisatorischer Rahmen: Die Internationale Summer School

Mit Mitteln des „Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung“ und des „Auswärtigen Amts“ unterstützt der „Deutsche Akademische Austauschdienst“ (DAAD) deutsche Hochschulen mit einem gesonderten Programm bei der Betreuung und Bindung ausländischer Alumni. Die Summer Schools an der Freien Universität werden im Rahmen des Alumni Programms der Freien Universität mit Förderung aus diesem Programm durchgeführt.¹⁰ Die einwöchigen Blockveranstaltungen richten sich an Personen, die in der Vergangenheit als internationale Studierende oder Gastwissenschaftler ein oder mehrere Semester an einer deutschen Hochschule studiert oder geforscht haben und an der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Oral History zum Nationalsozialismus und Holocaust interessiert sind. Die Summer Schools verfolgen einen interdisziplinären Ansatz und richten sich deshalb ausdrücklich nicht nur an Historikerinnen und Historiker, sondern an Interessierte aus verschiedenen geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen, die zu Themen mit Deutschlandbezug arbeiten. Sie sind sowohl an (Nachwuchs-)Wissenschaftlerinnen und -wissenschaftler adressiert, die zu Themen der NS- und Holocaustforschung oder der Erinnerungskultur arbeiten, als auch an Graduierte, die in ihren Herkunftsländern in der Politik, Bildungsarbeit oder im Kulturaustausch tätig sind. Aufgrund der Förderbedingungen des DAAD müssen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mindestens über einen ersten universitären Abschluss verfügen. Deutsche können nur in erklärten Ausnahmefällen teilnehmen.

Das Angebot wird als „Call for Applications“ über verschiedene Verteiler bekanntgemacht. Aus den eingehenden Bewerbungen wählen wir anhand der Angaben zur Motivation und dem Hintergrundwissen 20 Personen aus. Dabei achten wir darauf, dass sie über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, um aktiv an der Veranstaltung teilnehmen zu können. Da es sich bei der Summer School um eine internationale und interdisziplinäre Veranstaltung handelt, versuchen wir eine möglichst heterogene Gruppe

9 Zwei Kolleginnen oder Kollegen unterstützen die inhaltliche Vorbereitung und die Durchführung der Projektarbeit, eine weitere Person übernimmt die organisatorische Vorbereitung, verschiedene Referenten und Referentinnen tragen Vorträge und Workshops bei. Zusätzlich wird die Abrechnung des Drittmittelprojektes administrativ von einer Kollegin unterstützt. In den vergangenen zehn Jahren haben so zahlreiche Personen das Programm mitgestaltet und zum Gelingen der Veranstaltung beigetragen.

10 Vgl. <https://www.daad.de/hochschulen/betreuung/alumni-programm/de/43944-alumni-programm-zur-betreuung-und-bindung-auslaendischer-alumni/> (26.9.2018).

zusammenzustellen, die sich in ihren Interessen dennoch trifft. Kriterien hierfür sind: Fachdisziplin, akademischer Abschluss, Gender, Nationalität und Alter. Da sich deutlich mehr Frauen als Männer für die Teilnahme bewerben, achten wir darauf, dass mindestens ein Viertel der Teilnehmer männlich sind. Bei der diesjährigen Summer School (2018) haben neben einer deutschen Teilnehmerin Personen aus Argentinien, Ägypten, Weißrussland, Griechenland, Israel, den Niederlanden, Österreich, der Russischen Föderation, der Schweiz, dem Senegal, der Ukraine, Ungarn und den USA teilgenommen. Insgesamt waren 15 akademische Disziplinen vertreten.

3. Lernziel: Oral History-Interviews als wissenschaftliche Quellen der Holocaustforschung

Zentrales Ziel der Summer Schools ist es, in der wissenschaftlichen Community Oral History-Interviews als Quellen der Holocaustforschung im Allgemeinen und die Digitalen Interview-Sammlungen an der Freien Universität Berlin im Speziellen bekannt zu machen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen die Geschichte und Methodik der Oral History und verschiedene disziplinäre Zugänge zur Arbeit mit Oral History-Quellen kennenlernen. Sie bekommen eine praktische Einführung in die Nutzungsmöglichkeiten und Funktionalitäten der verschiedenen, an der Freien Universität Berlin verfügbaren Interviewbestände und werden so befähigt, sie später eigenständig zu verwenden. Weiterhin sollen ein Verständnis für die Notwendigkeit eines verantwortungsvollen Umgangs mit den individuellen Lebensgeschichten der Überlebenden und eine an dem neusten Stand der historischen Forschung orientierte Kontextualisierung vermittelt werden.

Eine Besonderheit ist, dass der Fokus der Summer Schools auf der Nutzung und Analyse von bereits bestehenden Interviews liegt und weniger auf der praktischen Interviewführung. Daher werden im Rahmen der Veranstaltung keine Interviews geführt. Dennoch werden bei einem halbtägigen Workshop mit der amerikanischen Oral History-Expertin Anita Hecht Interviewtechniken vermittelt und auch praktisch eingeübt. Anita Hecht hat in den 1990er Jahren zahlreiche Interviews auf Englisch, Spanisch und Deutsch für die USC Shoah Foundation geführt. Seitdem arbeitet sie als selbständige Oral Historian und verfügt über eine langjährige Erfahrung im Bereich der Interviewführung. Ihr bei den Teilnehmern und Teilnehmerinnen der Summer School sehr beliebter Workshop widmet sich mit praktischen Übungen der Interviewsituation. Wir haben dieses Praxismodul als Bestandteil der Summer School aufgenommen, weil uns – nachdem wir die Interviewführung in den ersten Jahren nicht bzw. nur theoretisch vermittelt haben – aufgefallen ist, dass sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei ihren Interviewanalysen häufig stark auf eine Kritik an der Interviewführung fokussierten. Die Beschäftigung mit der konkreten Interviewführung macht den Teilnehmenden die Bedeutung der Erzählgemeinschaft für das Narrativ bewusst: Das praktische Üben eines erzählgenerierenden Fragens und aufmerksamen, aktiven Zuhörens macht nicht nur deutlich, wie schwierig es ist, gute Interviews zu führen, sondern auch, wie die Präsenz der interviewenden Person mitbeeinflusst, was und wie erzählt wird. Den Teilnehmenden wird deutlich, wie herausfordernd es sein kann, ein gemeinschaftliches Gespräch zu führen, das Raum für das Erzählen von Erinnerungen bietet. Ein auch selbst erlebtes Verständnis dieser Schwierigkeit ermöglicht eine tiefere und genauere Analyse

der Interviews, die nicht bei dem Aufzählen von „Fehlern“ der anderen bei ihrer Interviewführung stehen bleibt. Außerdem, und das ist ebenfalls ein wichtiger Faktor, macht es Lust darauf, selbst Interviews zu führen.

Neben der Beschäftigung mit der Methode der Oral History gibt es einen jährlich wechselnden thematischen Schwerpunkt aus der Holocaustforschung. Mittels aktueller Fachliteratur und Vorträgen führen wir bei der Summer School zusätzlich in den Forschungsstand des jeweiligen Rahmenthemas ein. Zu dem historischen Thema wählen wir passende Interviews aus, die im Rahmen der Veranstaltung als zentrale Quellen genutzt werden. Trotz des Fokus auf die Erinnerung der Überlebenden ist es uns ein Anliegen zu vermitteln, dass die Kontextualisierung mit anderen Quellen bzw. der Forschungsliteratur zum jeweiligen Thema eine Voraussetzung für die Beschäftigung mit den Interviews ist.

Themenschwerpunkte waren bisher: Zeugenschaft in NS-Prozessen (2016), Kriegsende und Befreiung 1945 (2015), die NS-Zwangsarbeit (2014), Widerstand im Nationalsozialismus (2013), die Verfolgung der Sinti und Roma (2012) sowie das Frauenkonzentrationslager Ravensbrück (2010). In einigen Jahren wurden Schwerpunkte auf Fragen der Präsentation und der Vermittlung gelegt: Interviews in der historisch-politischen Bildung (2018) und in historischen Ausstellungen (2017), Digitale Oral History-Sammlungen im Vergleich (2011) und Perspektiven medial vermittelter Zeugenschaft (2009).¹¹

Vier Wochen vor der Veranstaltung werden den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in einem Bereich der digitalen Lernplattform der Freien Universität Hintergrundtexte, Texte zu den Inhalten der Fachvorträge und weiterführende Literatur zur Verfügung gestellt. Die Lektüre der ungefähr fünf ausgewählten Hintergrundtexte wird vorausgesetzt. Die Texte zu den Vortragsthemen sollen diejenigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer unterstützen, die sich ihrer Sprachkenntnisse nicht ganz sicher sind und sich deshalb gesondert vorbereiten möchten. Auf der Lernplattform werden außerdem die Video-Interviews und weitere Materialien für die Projektarbeit sowie alle organisatorischen Informationen bereitgestellt.

Die Veranstaltung besteht aus drei Formaten: (a) Fachvorträge, (b) Projektarbeit in Gruppen und (c) Exkursionen. Die unterschiedlichen Elemente nehmen ungefähr gleich viel Zeit ein und wechseln sich ab. Während die ersten zwei Tage der Theorie und Praxis der Oral History und der Vorstellung der Interview-Sammlungen gewidmet sind, ist an den anderen Tagen Zeit für den historischen Themenschwerpunkt, die Analyse ausgewählter Interviews und die Exkursionen.

a) Fachvorträge

An jedem Tag halten externe Expertinnen und Experten sowie Kolleginnen und Kollegen der Digitalen Interview-Sammlungen oder Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus verschiedenen Fachbereichen der Freien Universität Berlin zwei Fachvorträge. Der internationale Charakter der Summer School wird dadurch gestärkt, dass Referentinnen und Referenten aus verschiedenen Ländern eingeladen werden. Die rund einstündigen Vorträge sind einführender Natur und haben das Ziel, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein theoretisches Grundlagenwissen zu vermitteln. Nach jedem

¹¹ Vgl. http://www.vha.fu-berlin.de/fu/summer_schools/index.html (29.10.2018).

Vortrag ist mindestens eine halbe Stunde Zeit für Fragen und Diskussion. Neben Vorträgen zur Methode und Geschichte der Oral History und Beiträgen, die die verschiedenen disziplinären Perspektiven der wissenschaftlichen Arbeit mit videografierten Lebenserinnerungen beleuchten, gibt es geschichtswissenschaftliche Beiträge zum Forschungsstand des jeweiligen thematischen Schwerpunktes. Da die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Veranstaltung zum großen Teil selbst im Bereich der NS- und Holocaustforschung arbeiten oder studieren, können Grundkenntnisse zur Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust vorausgesetzt werden. Aufgrund der Diversität und Internationalität der Gruppe gibt es jedoch Wissensunterschiede. Entsprechend ist die Thematisierung des historischen Kontextes von großer Bedeutung. So setzt beispielsweise die Analyse von Erinnerungsberichten über die Befreiung und direkte Nachkriegsgeschichte Kenntnisse über das Kriegsende, die Deutschlandpolitik der Alliierten und den Umgang mit den Displaced Persons voraus, die bei der Summer School durch Literatur und Fachvorträge vermittelt werden.

b) Projektarbeit in Gruppen

Für jede Summer School wählen wir passend zum jeweiligen Thema fünf Interviews aus unterschiedlichen Interview-Sammlungen aus und stellen sie gemeinsam mit Kurzbiographien der Interviewten vier Wochen vor der Veranstaltung auf der digitalen Lernplattform bereit. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind aufgefordert, vor der Veranstaltung alle Biographien zu lesen, ein Interview auszuwählen, mit dem sie sich intensiver beschäftigen möchten, und sich dieses komplett anzusehen.

Im Rahmen der Projektarbeit haben sie dann die Gelegenheit, sich in Arbeitsgruppen von vier bis sechs Personen intensiv mit der ausgewählten Lebenserzählung auseinanderzusetzen, gemeinsam wissenschaftliche Fragestellungen zu erarbeiten und das Interview zu analysieren. Entsprechend des jeweiligen Themenschwerpunktes unterscheidet sich die genaue Aufgabenstellung der Projektarbeit: Während etwa im Jahr 2016, als die Zeugenschaft in NS-Prozessen Thema der Summer School war, Oral History-Interviews mit Überlebenden, die auch Zeuginnen und Zeugen im Auschwitzprozess waren, mit ihren damaligen juristischen Zeugenaussagen verglichen wurden, wurden im Jahr 2018 Lernangebote für den Unterricht konzipiert.

Die in den Vorträgen vermittelten theoretischen Kenntnisse über unterschiedliche disziplinäre Zugänge, fachwissenschaftliche Fragestellungen oder auch inhaltliche Themenschwerpunkte werden in der Projektarbeit praktisch umgesetzt. So hat zum Beispiel im Jahr 2018, in dem die historisch-politische Bildungsarbeit im Zentrum stand, eine Projektgruppe die Inhalte des Vortrags von Rosa Fava über *Othering und Selbstkonstitution im Diskurs über Erinnerungspädagogik in der Einwanderungsgesellschaft* (Fava 2014) zum Ausgangspunkt für ihre Projektarbeit genommen. Dazu konzipierten sie eine auf einem Interview mit Gad Beck¹² basierende Lerneinheit für den Schulunterricht mit dem Titel „Zum Anderen gemacht werden“, die neben der Vermittlung des jüdischen Lebens in Berlin in den 1930 Jahren auch eine Sensibilisierung für Ausgrenzung im Alltag und einen kritischen Umgang mit Identitätszuschreibungen als Lernziele formulierte.

12 Vgl. Beck, Gad: Interview 22791, Visual History Archive, USC Shoah Foundation, <http://vhaonline.usc.edu> (29.10.2018).

Die Projektarbeit macht die Komplexität und Schwierigkeit der Analyse von Oral-Histories, die von anderen produziert wurden, deutlich und vermittelt Kenntnisse über das wissenschaftliche und pädagogische Arbeiten mit den Videografien. Die intensive gemeinsame Projektarbeit fördert nicht zuletzt den direkten Austausch – besonders auch zwischen den unterschiedlichen nationalen Perspektiven. Die Ergebnisse der Projektarbeit werden der Gesamtgruppe am Ende der Summer School in 45-minütigen Vorträgen präsentiert.

c) Exkursionen

Die Summer School beinhaltet immer eine eintägige Exkursion zur Mahn- und Gedenkstätte Ravensbrück oder zur Gedenkstätte Sachsenhausen. Passend zum Thema der Veranstaltung wird zusätzlich ein weiterer Erinnerungsort, zum Beispiel das Denkmal für die ermordeten Juden Europas (2018, 2012, 2011, 2009), das Dokumentationszentrum NS-Zwangsarbeit (2017, 2014), das Dokumentationszentrum Topographie des Terrors (2016), die Gedenkstätte Deutscher Widerstand (2013) oder die Gedenkstätte Zwangslager Berlin-Marzahn (2012) besichtigt. Die Besuche dieser Orte bieten die Möglichkeit, die Erzählungen der Überlebenden mit den historischen Orten zu verbinden. Nach der intensiven Beschäftigung mit den Erinnerungsberichten ist es für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von großem Interesse, Objekte zu sehen, die in verschiedenen Interviews erwähnt wurden, wie zum Beispiel die Steinwalze, die die im KZ Ravensbrück inhaftierten Frauen über das Gelände ziehen mussten. Die Berichte über die Zeit im Konzentrationslager können bei dem Besuch historischer Orte sachlich konkretisiert und verortet werden, und auch das Wissen über die Geschichte des Nationalsozialismus und den Holocaust wird veranschaulicht und vertieft. Gleichzeitig werden die Erinnerungsorte auf einer geschichtspolitischen und gedenkstättenpädagogischen Metaebene betrachtet: Welche pädagogischen und geschichtspolitischen Motive und Konzepte werden von den Institutionen verfolgt? Welche Rolle spielen die Erinnerungen Überlebender in den Ausstellungskonzeptionen? Wie und wo werden Audio- und Video-Interviews eingesetzt? Wie unterscheiden sich die nationalen Erinnerungsnarrative in Deutschland von denen in anderen Ländern?

4. Fazit: Was lässt sich auf klassische universitäre Lehrveranstaltungen übertragen?

Das Summer School Programm der Digitalen Interview-Sammlungen an der Freien Universität unterscheidet sich in einigen zentralen Punkten von klassischen universitären Lehrveranstaltungen: Erstens ist die Gruppe sehr international, was trotz der wirklich hervorragenden Deutschkenntnisse der meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine sprachliche Herausforderung darstellt. Gleichzeitig führt die Internationalität der Gruppe quasi automatisch zu multiperspektivischen Diskussionen. Während einige der Teilnehmerinnen und Teilnehmer Kinder und Enkelkinder von Opfern des Nationalsozialismus sind, sind andere Nachfahren von Tätern und Täterinnen oder kommen aus südamerikanischen, afrikanischen oder asiatischen Ländern, die nicht direkt am Zweiten Weltkrieg beteiligt waren. Die Frage nach den Unterschieden, aber auch nach den Überschneidungen nationaler Erinnerungskulturen begleitet die Gruppe die ganze Wo-

che über. Wie wichtig dieser Aspekt ist, zeigen die Evaluationen, in denen das Kennenlernen unterschiedlicher Perspektiven auf das Erinnern an den Nationalsozialismus in einem konkreten Arbeitsumfeld als besonders gewinnbringend hervorgehoben wird.

Zweitens setzen sich die Gruppen interdisziplinär zusammen, was besonders bei der Projektarbeit zu einem produktiven Austausch und dem Kennenlernen verschiedener Zugänge führt. Das multidisziplinäre Interesse an dem Programm zeigt, dass Oral History-Interviews von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern verschiedener Disziplinen als interessante Quellen wahrgenommen werden und ein großes Interesse besteht, mehr über ihre wissenschaftliche Nutzbarkeit zu erfahren. Drittens ist die Gruppe nicht altershomogen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind zwischen 22 und 60 Jahre alt, sie stehen an verschiedenen Punkten ihrer akademischen Karrieren oder sind in der Bildungsarbeit, im Kulturaustausch oder in der Politik tätig. Diese Heterogenität der Gruppe hat interessanterweise bislang nie zu Problemen geführt – ganz im Gegenteil: Es herrscht eine sehr kollegiale Arbeitsatmosphäre und die unterschiedlichen Perspektiven und Interessen ergänzen sich.

Weiterhin ist die Summer School im Unterschied zu klassischen Lehrveranstaltungen weder eine Pflichtveranstaltung noch Teil des normalen Studienalltags. Darüber hinaus ist sie für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer kostenlos: Reisekosten sowie Kost und Logis werden erstattet. Damit fallen einige der wesentlichen Herausforderungen der universitären Lehre, wie etwa ein unter Umständen gelegentlich vorkommendes Desinteresse, vor allem aber die Zeitökonomie der Studierenden nicht ins Gewicht. Im Gegenteil: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nehmen die Veranstaltung als eine interessante Fortbildungs- und Reisemöglichkeit wahr. Zudem führt das Format der einwöchigen Blockveranstaltung zu einer besonders intensiven und konzentrierten Auseinandersetzung mit den Interviews und der Thematik, zumal wir der Gefahr einer Überfrachtung mit einem Wechsel zwischen theoretischem Input und praktischer Arbeit begegnen.

Eine letzte Besonderheit ist die Arbeit mit Interviews Überlebender des Holocaust und der inhaltliche Fokus auf Themen der Holocaustforschung. Im Vergleich zu vielen anderen Themen ist die Holocaustforschung sehr international und interdisziplinär aufgestellt. Die Zeugnisse Überlebender haben einen besonderen Stellenwert und eine erinnerungspolitische Relevanz, da sie die sonst hauptsächlich zur Verfügung stehenden Täterquellen um die Perspektive der Opfer erweitern. Darauf kann das Summer School Programm aufbauen.

Trotz dieser Unterschiede zu klassischen universitären Lehrveranstaltungen gibt es einige Aspekte, die sicherlich auf andere Formate übertragbar sind. Erstens stehen Veranstaltungen zur Oral History grundsätzlich vor der Herausforderung, in der zur Verfügung stehenden Zeit sowohl die Methode als auch den zeithistorischen Kontext vermitteln zu müssen. Wird eines von beidem vorausgesetzt, kann dies besonders für B.A.-Studierende eine Überforderung darstellen. Aus diesem Grund bietet es sich an, die Vermittlung der Methode der Oral History mit einem konkreten, nicht zu weitgefassten zeithistorischen Thema zu verknüpfen. Das gilt besonders, wenn die Studierenden, anders als bei den Summer Schools, auch selbst Interviews führen sollen. Aufgrund der Vielzahl an existierenden Sammlungen in diesem Themenbereich sind Interviews mit Überlebenden des Holocaust für die Vermittlung der wissenschaftlichen Nutzungs- und Analysemöglichkeiten gut geeignet.

Zweitens hat es sich sehr bewährt, im Rahmen der Summer Schools, die eigentlich die Analyse von bereits existierenden Interviews zum Thema haben, ein Praxismodul zur Interviewführung anzubieten. Das ist durchaus auf die klassische universitäre Lehre übertragbar: Es ist sinnvoll, dass sich die Studierenden in Veranstaltungen, in denen keine eigenen Interviews geführt werden sollen oder können, auch praktisch mit den Herausforderungen der Interviewführung auseinandersetzen. Die Erfahrungen der Summer Schools zeigen, dass ein Verständnis dieser Herausforderungen zu einer fundierten und genauen Interviewanalyse führt.

Weiterhin zeigt das Beispiel der Summer Schools, dass die direkte Verbindung von Praxis- und Theorieeinheiten in Kombination mit Exkursionen und das gemeinsame Arbeiten über einen Zeitraum von einer Woche der intensiven und zeitaufwändigen Arbeit mit Interviews mit Überlebenden entgegenkommt. Da sich das Format der Summer School als einwöchige Blockveranstaltung nur schwierig in den Hochschulalltag integrieren lässt, könnte hier eine Aufteilung in mehrere kürzere Blockeinheiten angedacht werden.

Die in den Summer Schools durch die internationale und interdisziplinäre Zusammensetzung der Gruppe entstehende Multiperspektivität ist eine Besonderheit, die in klassischen Lehrveranstaltungen deutscher Hochschulen nicht existiert und auch nicht einfach so hergestellt werden kann. Die deutliche Reflexion und Thematisierung unterschiedlicher Hintergründe und der eigenen Position im Interview- aber auch Analyseprozess ist jedoch umsetzbar und sicherlich eine Bereicherung. Weiterhin zeigt das seit zehn Jahren ungebrochene Interesse an dem Summer School Programm eines deutlich: Es existiert ein Bedarf an der universitären Vermittlung der Methode der Oral History und der Analyse von Oral History-Quellen.

In einigen anderen Ländern Europas bestehen seit kurzer Zeit Studienangebote zur Oral History. Zu nennen ist insbesondere das M.A.-Programm „Oral History and Contemporary History“ an der Karls-Universität in Prag¹³, doch auch britische Universitäten bieten ähnliche Programme an.¹⁴ Im deutschsprachigen Raum hingegen existieren bislang keine derartigen Angebote. In der Tat scheint es fraglich, ob ein solch spezialisierter und thematisch vergleichsweise enger historischer Studiengang parallel zu den existierenden Masterprogrammen für Zeitgeschichte und Public History sinnvoll ist. Die Evaluationsergebnisse der Summer Schools und regelmäßige Anfragen beim Bereich der Digitalen Interview-Sammlungen zeigen jedoch, dass es einen deutlichen Bedarf an Fortbildungsmöglichkeiten im Bereich der Praxis der Oral History gibt. Besonders Personen, die im Rahmen ihrer Qualifikationsarbeiten (M.A. und Promotion) Interviews führen und auswerten möchten, suchen nach entsprechenden Weiterbildungsmöglichkeiten. Aus meiner Sicht stehen wir in Deutschland vor der Herausforderung, eine stärkere Verankerung der Oral History-Quellen und der Oral History-Methodik in die universitäre Lehre zu erreichen. Vielleicht muss es ja nicht gleich ein gesondertes M.A.-Programm sein, sondern ein regelmäßiges Fortbildungsangebot, das sich im Unterschied zu den Summer Schools der Digitalen Interview-Sammlungen nicht ausschließlich auf Themen der NS- und Holocaustforschung und auf die Analyse bereits

13 Vgl. <https://fhs.cuni.cz/FHSENG-710.html> (29.10.2018).

14 Vgl. zum Beispiel das M.A.-Programm „Public History, Oral History and Community Heritage“ an der University of Huddersfield, <https://courses.hud.ac.uk/part-time/postgraduate/public-history-oral-history-and-community-heritage-ma-by-research> (20.10.2018).

existierender Interviews bezieht, sondern verstärkt auch praktisch methodische Aspekte vermittelt.

LITERATUR

- Fava, Rosa (2014): „Migrantenkinder“ und „Wir“. Der erziehungswissenschaftliche Diskurs über den Nationalsozialismus als Lerngegenstand in der Einwanderungsgesellschaft, in: DISS-Journal, Zeitschrift des Duisburger Instituts für Sprach- und Sozialforschung, 28, 5-8.
- Nägel, Verena (2018): Archivierte Zeugenschaft. Digitale Sammlungen von Interviews mit Überlebenden des Holocaust, in: Totalitarismus und Demokratie, 15, 177-195.

Zusammenfassung

Seit 2009 veranstaltet der Bereich der Digitalen Interview-Sammlungen an der Freien Universität Berlin jährlich eine internationale Summer School zur wissenschaftlichen Arbeit mit Oral History Interviews zum Nationalsozialismus und Holocaust. Im Rahmen der einwöchigen Blockveranstaltung werden 20 internationale Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler in die wissenschaftliche Nutzung von Oral History-Interviews zum Nationalsozialismus eingeführt. Der Artikel beschreibt die Besonderheiten dieses akademischen Fortbildungsangebots und diskutiert, inwieweit das Format trotz seiner Interdisziplinarität und Internationalität auf klassische universitäre Lehrveranstaltungen übertragbar ist.

Zwischen didaktischen, digitalen und diversitätsbedingten Herausforderungen

Impulse für adäquate Lehr- und Prüfungsformate zur Vermittlung des qualitativen Interviews als ethnografische Methode

Sarah Scholl-Schneider und Johanne Lefeldt

In der Kulturanthropologie/Volkskunde werden qualitative Interviews gemeinhin als „ideale“ Zugangsmittel“ (Kaschuba 2006: 210) in ein Forschungsfeld betrachtet, mit denen nah an Menschen und deren Wahrnehmungs- und Deutungsmuster herangelangt werden kann. Ob in eher sozialwissenschaftlicher oder historischer Ausrichtung und ob in standardisierten Verfahren oder historisch-biographisch angelegten Befragungen: innerhalb der Disziplin besteht eine große Bandbreite an methodischen Zugängen zu Menschen und deren durch Forschende angeregten oral getätigten Äußerungen. Vielleicht gerade weil es diese vielen unterschiedlichen disziplinär verankerten und doch voneinander in der Vergangenheit immer wieder gegenseitig profitierenden Zugänge gibt, scheint für Studierende des Faches Kulturanthropologie/Volkskunde die Faustregel zu gelten, dass so gut wie alles möglich ist – wird es nur ausreichend dokumentiert und reflektiert. Literatur zu den verschiedenen Formen von Interviews sowie deren Analyse ist schließlich ausreichend vorhanden, hier reicht die Bandbreite von Übersichtsdarstellungen innerhalb von Methoden fokussierenden Einführungswerken (Schmidt-Lauber 2007) über die Behandlung einzelner Formen wie narrativer Interviews (Spiritova 2014), besonderer Zielgruppen wie Kinder (Wehr 2014), spezifischer Konstellationen wie interkultureller (Scholl-Schneider 2013; Keßler 2017: 134-226), in einem *research-up*-Verhältnis befindlichen (Warnecken/Wittel 1997; Goldinger 2002) oder von existenziellen Krisen geprägten (Kalitzkus 2003) Settings bis hin zu allgemein die Forscher/innen/Feld-Beziehung thematisierenden Texten (Lindner 1981; Zinn-Thomas/von Dobeneck 2014), nicht zu vergessen schließlich auch Ausführungen zu unterschiedlichen Formen und Wegen der Analyse (Lehmann 1983, 2007; Schriewer 2014; Meyer 2014) sowie der Archivierung und Nachnutzung von Forschungsdaten (dgv-Positionspapier 2018) sowie der Archivierung und Nachnutzung von Forschungsdaten (dgv-Positionspapier 2018).

Nun könnte man meinen, dass sich in der Lehre und Betreuung von Qualifikationsarbeiten mit dem Verweis auf diese fachspezifischen Ausführungen gut arbeiten ließe. In der Praxis der Studierendenberatung ist jedoch augenscheinlich, dass eine starke Nachfrage nach konkreter Anleitung und (im Fall von Qualifikationsarbeiten) auch standardisierten Vorgaben besteht. Will mit diesen Fragen nicht jede/jeder Lehrende jedes Semester erneut individuell konfrontiert werden, ist eine Integration des Themen-

bereichs qualitatives Interview in die entsprechenden Module von Studiengängen geboten, wie es heute in fast allen deutschsprachigen, die Disziplin lehrenden Instituten im Rahmen von einführenden Methodenkursen auch der Fall ist. Doch zum einen steht das Interview hier in Konkurrenz zu weiteren zentralen Methoden der Feldforschung oder auch historisch ausgerichteten quellenkundlichen Lehrformaten, sodass es häufig nicht in der notwendigen Tiefe behandelt werden kann. Zum anderen aber ist durch die hohe Fluktuationsrate an Lehrenden in der Regel kaum Kontinuität in der Vermittlung möglich, sodass die Nachfrage an Beratung meist ohnehin konstant intensiv ausfällt. Dieser Eindruck wird dadurch verstärkt, dass derzeit eine überwältigende Mehrzahl der Studierenden des Faches¹ ihre Abschlussarbeiten auf der Basis qualitativer Interviews verfasst.

Vor dem Hintergrund dieser für das Fach sicherlich spezifischen Situation möchten wir uns auf den folgenden Seiten die Frage stellen, wie sich innovativ, nachhaltig und bestenfalls modellhaft die didaktische Vermittlung einer auf qualitativen Interviews basierenden Forschung bewerkstelligen lässt. Dazu werden wir zunächst die als problematisch erachteten und erfahrenen Aspekte unterschiedlicher Lehrformate diskutieren, um dann mit der Lehrform des Blended Learnings eine Möglichkeit zu skizzieren, wie unter den gegenwärtigen digitalen Bedingungen der Spagat zwischen der Vermittlung theoretisch-konzeptioneller sowie handlungspraktischer Kenntnisse gelingen kann. Um vor allem letzteres sicher zu stellen, haben wir ein dreisträngiges Seminarkonzept entwickelt, in dem sich Präsenz- und Onlinephasen ergänzen, sodass selbstgesteuerte Lernprozesse auf ideale Weise angeregt werden. Dieses derzeit mit einem Oral-History-Schwerpunkt laufende und übertragbare Konzept einer einsemestrigen BA-Veranstaltung werden wir exemplarisch vorstellen und schließlich kritisch diskutieren.

1. Vorerfahrungen

Es ist nicht nur für Lernende, sondern auch für Lehrende eine besondere Herausforderung, das von Varianz und Relativität geprägte Feld qualitativer Interviews zu betreten. Qualitatives Forschen ist per se stark durch persönliche und situative Kontexte beeinflusst, es kann sich vielschichtig und widersprüchlich zeigen, sodass es schwierig ist, den „richtigen“ Weg in der Lehre aufzuzeigen, existieren doch immer verschiedene Möglichkeiten, die sich diskutieren lassen (müssen). Die Lehre qualitativer Methoden verlangt also, dass man sowohl konkrete Schritte auf diesem nebulösen Weg aufzeigt, also etwa handlungspraktische (zum Beispiel technische) und theoretische (zum Beispiel in Bezug auf Prämissen wie hermeneutische Zugänge fokussierende) Kenntnisse vermittelt, den Gegenstand im aktuellen Fachdiskurs verortet etc., als auch, dass man die Lernenden dabei begleitet, diese Fähigkeiten möglichst quellennah in ihrer Anwendung zu erproben, zu hinterfragen und zu variieren – ihnen also gewissermaßen verdeutlicht, dass sie den Weg durchaus auch einmal verlassen dürfen, ohne dabei das Ziel aus den Augen zu verlieren.

Ein einfacher didaktischer Schritt ist unseres Erachtens dabei besonders wirkungsvoll: Die Lehre im Tandem. Kollaborative Lehre, die schon bei der Konzeption einer

¹ Zumindest lässt sich dies für die Mainzer Fachvertretung so pauschalisieren, die vielen mit Zitaten übermittelten Qualifikationsarbeiten in der jährlichen Übersicht der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde e.V. lassen aber darauf schließen, dass dies auch an anderen Standorten der Fall sein dürfte.

Lehrveranstaltung und der Erstellung von Lernmaterialien beginnt, sich aber auch konsequent durch die Präsenzveranstaltungen zieht und bis hin zur Bewertung der Modulprüfung reicht, nimmt die allseits gestellte Diagnose der zunehmenden Heterogenität von Studierenden gewissermaßen beim Wort und setzt Diversität stattdessen gezielt ein, um die Vielfältigkeit vom Umgang mit Methoden an den Lehrenden veranschaulichen zu können. Andere didaktische Wege erwiesen sich hingegen weniger wirkungsvoll oder waren in ihrer Durchführung aus unterschiedlichen Gründen problematisch. Während bei einer Seminarkonzeption, die den methodischen mit einem inhaltlichen Fokus ergänzt, meist zu wenig Zeit für ersteren bleibt und die studentischen empirischen Gehversuche somit Sprüngen ins kalte Wasser ähneln, wird bei Konzeptionen, in denen der Fokus lediglich auf bereits erhobenen Quellen und deren Aufbereitung und Analyse liegt, ein wichtiger Teil ausgelassen und von den Studierenden die Nähe zu den beforschten Subjekten vermisst. Dem mit der Einladung eines Zeitzeugens in das Seminar entgegenzuwirken, ist unserer Erfahrung nach zumindest für die Vertiefung methodischer Kenntnisse kaum hilfreich (von Plato 2011). Bessere Erfahrungen haben wir damit gesammelt, zunächst ein Interview mit der Gruppe zu lesen bzw. als Audiodatei zu hören, um im Anschluss im Rahmen etwa einer Exkursion die entsprechende Person im Feld kennenzulernen und weiter zu befragen. Sich gegenseitig zu interviewen im Sinne kleiner Rollenspiele im Seminar erzielt meist wenig Mehrwert, sondern steigert im Gegenteil die generell stark ausgeprägte Nervosität der Studierenden hinsichtlich der ihnen bevorstehenden „echten“ Befragungssituation. Diese wird naturgemäß nicht geringer, handelt es sich bei der Seminarkonzeption um ein Lehr-Forschungsprojekt mit dem Ziel einer wissenschaftlichen Publikation² – zumal einer, bei der die Qualität der Audiodateien Relevanz besitzt³.

Während eine stärkere Betonung der praktischen Anteile also die Souveränität der Studierenden im Feld stärken mag, geschieht dies meist auf Kosten profunder Kenntnis der entsprechenden Methoden thematisierenden Literatur – was sich oft direkt in der Prüfung, spätestens aber in der Qualifikationsarbeit widerspiegelt. Arbeitet man ausschließlich mit bereits erhobenen biographischen Quellen, stärkt dies vielleicht die Analysefähigkeiten der Studierenden, doch fallen auf diese Art wiederum eigene Erfahrungen mit relevanten Phasen des qualitativen Projektzyklus weg. Problematisch an all diesen oben angerissenen Formen und Ideen ist daher, dass sich die Fülle an Inhalten kaum sinnvoll in einer zweistündigen Veranstaltung, die lediglich über ein Semester läuft, vermitteln und gleichzeitig gründlich erproben lässt. Die Studierenden wiesen daher in der Vergangenheit – zurecht – mehrfach in Evaluationen darauf hin, dass sie sich in einem Seminar im Modul „Praxis empirischer Kulturanalyse“ mehr praktische Anteile, mehr „persönliche Erfahrungen der Dozentin“ und weniger „Frontalunterricht“ im „Vorlesungscharakter“ mit „überladenen Präsentationen“ wünschten⁴ und sprachen

2 Zum Beispiel Masterprojekt „(Re)Konstruktion lokaler und regionaler Zugehörigkeiten in der Metropolregion Rhein-Neckar“, <https://kultur.ftmk.uni-mainz.de/projekte-in-forschung-und-lehre/ba-und-ma-projekte/masterprojekt-rekonstruktion-lokaler-und-regionaler-zugehoerigkeiten-in-der-metropolregion-rhein-neckar/> (13.9.2019).

3 Zum Beispiel Masterprojekt „Die biographische Erfahrung des geteilten Europas“, <https://kultur.ftmk.uni-mainz.de/projekte-in-forschung-und-lehre/ba-und-ma-projekte/masterprojekt-die-biographische-erfahrung-des-geteilten-europas/> (13.9.2019).

4 Die wörtlichen Zitate entstammen einer Evaluation einer Veranstaltung von Sarah Scholl-Schneider aus dem Sommersemester 2017, die als Pilotphase für das Blended Learning-Projekt diente.

uns damit gewissermaßen aus der Seele. Einen Ausweg schien eine Ausschreibung des Mainzer Gutenberg-Lehrkollegs für ein innovatives Lehrprojekt im Bereich Blended Learning zu bieten,⁵ an welchem wir seit Frühjahr 2017 kontinuierlich arbeiten.⁶

2. Blended Learning

Blended Learning wird in der Hochschullehre als Bezeichnung für Lehrformen verwendet, die klassische Präsenz- mit Online- bzw. computergestützten Lehrmethoden verknüpfen. Das Konzept gründet auf der Erkenntnis, dass durch die Bereitstellung von digitalen Lernmedien allein und ohne die für das Lernen und Lehren so zentrale soziale Komponente, Lernerfolge geringer ausfallen bzw. Lernziele nicht erreicht werden (Dittler 2007: 181f.). Blended Learning ermöglicht individuell angepasstes, aktives und bedarfsorientiertes Lernen, bei dem die Lernenden die Zeit, den Ort, das Tempo und den Stil ihres Lernens selbst bestimmen können. In den sogenannten integrativen Konzepten (Bachmann et al. 2002) betten regelmäßige Präsenzveranstaltungen die Selbstlernphasen in ein inhaltlich-didaktisches Gesamtkonzept ein. Die Präsenz- und Onlinekomponenten sind in diesem Fall gleichwertige Lern- bzw. Lehrmethoden und stehen in Bezug zueinander, sie sind gewissermaßen ineinander verzahnt. Präsenzzeiten lassen sich so verkürzen, vor allem aber fokussieren, zum Beispiel auf diskussionswürdige Aspekte eines Themas, wohingegen solche sich für ein Selbststudium anbietende Inhalte über digitale Lernplattformen zugänglich gemacht werden (Dittler 2007: 183). Die Begleitung durch Präsenztermine sichert zugleich die Verbindlichkeit des eigenständigen Lernens, unterstützt und aktiviert den Lernprozess und ermöglicht, dass aufkommende Fragen in der Selbstlernphase unmittelbar geklärt werden können (Erpenbeck et. al. 2015: 1-3).

Eine Seminarkonzeption im integrativen Blended Learning Stil erschien uns die adäquate Lösung für die Lehre qualitativer Forschungsmethoden, denn so ließ sich die zeitintensive Vermittlung theoretischer Grundlagen auslagern und der Praxiserfahrung, dem Austausch und der Diskussion konnte mehr Raum gegeben werden. Im Sinne des didaktischen Konzepts des *Flipped Classrooms* (Schins 2017) werden Lerninhalte von den Studierenden in Selbstlernphasen erarbeitet, um diese dann in den Präsenzveranstaltungen zu diskutieren und zu vertiefen. Die Kombination aus Online- und Präsenzlehre bot sich darüber hinaus deshalb besonders an, weil digitale Elemente heute per se einen wichtigen Bestandteil empirischer Projekte darstellen. Interviews werden aufgezeichnet, es entstehen Audio- und/oder Videoaufnahmen, sie werden transkribiert, ggf. mit unterstützender Software aufbereitet, archiviert etc. Entsprechend förderlich ist es, wenn in der empirischen Methodenlehre bereits digitale Kompetenzen erworben, ausgebaut und erprobt werden können. Darüber hinaus betrifft die Problematik des großen Umfangs dieser Daten im allgemeinen Kontext der Digital Humanities (Leh/Ochs 2017: 4) auch den Umgang mit ihnen in der Lehre. Ohne entsprechende, vor allem auf das Händeln großer Datenmengen ausgerichtete virtuelle Lernplattformen, konnten

5 <https://www.glk.uni-mainz.de/ausschreibungen-des-glk/innovative-lehrprojekte-an-der-jgu/> (13.9.2019).

6 Das Projekt wurde von uns gemeinsam mit Moritz Kropp beantragt und erhielt zwischen April 2017 und Februar 2019 finanzielle Unterstützung durch das Gutenberg Lehrkolleg (GLK) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Die Umsetzung erfolgte maßgeblich durch die Projektmitarbeiterin Maria Adam und mit der Unterstützung der wissenschaftlichen Hilfskräfte Daniel Milanovic, Mara Bindi und Josepha Jendricke, vgl. <https://kultur.ftmk.uni-mainz.de/glk-schwerpunktprojekt-blended-learning/> (13.9.2019).

lange Zeit nur schwierig Lehr- und Forschungsmaterialien wie Audiodateien zur Verfügung gestellt werden.

3. Das Blended Learning-Seminar „Reden-Lassen!?“

Planung, Durchführung und Aufbereitung qualitativer Interviews

Das unter den oben skizzierten Prämissen konzipierte Seminar verfolgt als Richtlernziel, Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich qualitativer Forschung zu vermitteln. Am Ende des Semesters sollen die Studierenden in der Lage sein, ein empirisches Projekt zu planen, praktisch umzusetzen, aufzubereiten und ihr Vorgehen zu reflektieren. Entsprechend gliedert sich das Seminar in die drei Phasen Planung, Durchführung und Aufbereitung, wobei eine vierte Phase die schriftliche Reflexion in Form einer Hausarbeit umfasst, die in der vorlesungsfreien Zeit erarbeitet wird.

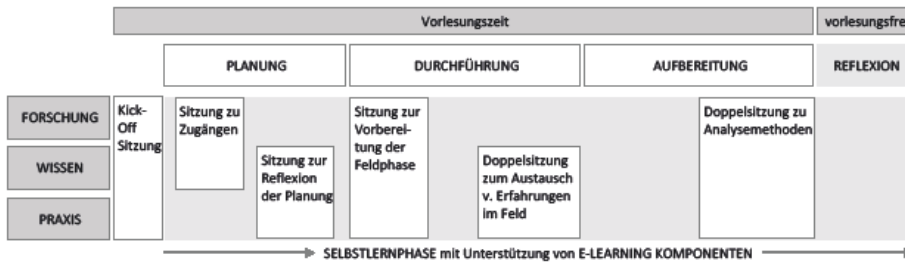
3.1 Stränge

Das didaktische Konzept besteht aus drei Vermittlungssträngen. Der erste Strang „Forschung“ umfasst ein begleitendes real existierendes Forschungsprojekt, das den Studierenden vorgestellt wird und an welchem sie den Verlauf Schritt für Schritt nachvollziehen können. Das Seminar erhält bzw. benötigt daher einen thematischen Schwerpunkt, der je nach Forschungstätigkeit der/des Lehrenden individuell wählbar ist und bewusst nicht inhaltlich vertieft wird, sondern als „roter Faden“ und gemeinsame Diskussionsgrundlage dient. Im hier vorgestellten Fall wurde ein von beiden Lehrenden durchgeführtes Oral-History-Projekt über sudetendeutsche Vertriebene als Beispiel ausgewählt, sodass das übergreifende Seminarthema dem Feld der Migration gewidmet ist. Neben dem so gewährten Einblick in aktuelle Forschungen bietet dieser Vermittlungsstrang den Studierenden Orientierung und ein Muster für ihr eigenes Projekt, das sie im Rahmen der Veranstaltung in Form der Planung, Durchführung, Aufbereitung und methodischen Reflexion eines qualitativen Interviews erproben. Bevor sie in diesem dritten Strang „Praxis“ eigene Erfahrungen sammeln und Gelerntes anwenden, erhalten sie zur Vor- und Nachbereitung sowie späteren Reflexion ihrer Empirie im zweiten Strang „Wissen“ theoretische und handlungspraktische Grundkenntnisse über qualitative Methoden der Erhebung, Aufbereitung und Analyse.

Kernstück dieses Strangs sind insgesamt fünf Lernvideos unterschiedlicher Länge, die auf den Prämissen digitalen Storytellings (Kerber 2017) basieren. Dabei handelt es sich um modular aufgebaute animierte bzw. illustrierte Erklärvideos (Stoecker 2013: 105), die mittels einer Figur, der Studentin Anne, eine aufeinander aufbauende Geschichte erzählen, zugleich aber jeweils für sich abgeschlossene Themen verhandeln. Die Protagonistin der Videos durchläuft in dieser Geschichte die gleichen Phasen eines empirischen Projekts, die auch auf die Seminarteilnehmenden zukommen werden, ist ihnen also gewissermaßen immer einen Schritt voraus. So beschäftigt sich Anne unter anderem mit verschiedenen Formen der Befragung, muss ihr erhobenes Interviewmaterial aufbereiten, sich mit Analysemethoden auseinandersetzen und schließlich ihr Vorgehen in einer schriftlichen Arbeit darlegen und reflektieren. Die Geschichte von Anne fokussiert die Aufmerksamkeit der Studierenden und bleibt aufgrund der Emotionalität in Erinnerung – nicht zuletzt, weil sie deren peer-group angehört. Nur drei – Anne, ihre Dozentin sowie ein Zeitzeuge – von einer Grafikerin gezeichnete und (bis

auf die Dozentin) von Laien eingesprochene Protagonist/innen bilden den Kern der Videos, die auf verhältnismäßig simple, aber effektvolle Weise mittels der Software PowToon erstellt wurden und insgesamt circa 70 Minuten umfassen.

Die Vermittlungsstränge bilden zugleich die Gliederung des Online-Kurses, der im Lernmanagementsystem (LMS) OpenOLAT eingerichtet wurde und den Studierenden im multimedialen Lehr-Lernarrangement neben den Videos, den dazugehörigen Videokripten und aktivierenden Elementen wie Selbsttests die Daten des begleitenden Forschungsprojekts zur Verfügung stellt sowie weitere Lerninfrastruktur wie Handouts, Muster, Checklisten, eine umfangreiche Bibliothek fachspezifischer Texte sowie Verlinkungen zu externen Tutorials und anderen Lehrmaterialien. Zum Semesterende, wenn die Studierenden alle im Strang Praxis gestellten Aufgaben ihres eigenen Interviewprojekts abgeschlossen haben, können sie sich mit ihren erhobenen Daten und gesammelten Erfahrungen einzeln sowie als Seminargruppe im Strang der Forschung wiedererkennen.



Übersichtsbild des Blended-Learning-Kurses

(Quelle: eigene Darstellung, erstellt von Johanne Lefeldt)

3.2 Phasen

In den ersten drei Wochen des Seminars sind die Studierenden aufgefordert, ihr empirisches Projekt zu planen. Am Ende dieses Kursabschnitts können sie die Phasen eines Projektzyklus bestimmen. Sie wissen um die Notwendigkeit, ein Forschungsziel zu formulieren und eine Fragestellung zu entwickeln, sind in der Lage, Zugangsmöglichkeiten zu Forschungsobjekten zu eruieren, abzuwägen und auszuwählen. Ferner können sie verschiedene Arten qualitativer Befragung unterscheiden und kategorisieren, weitere qualitative Ansätze benennen und die Notwendigkeit quellenkritischer Transparenz reflektieren. Zudem sind sie imstande, verschiedene Kommunikations- und Fragetechniken zu charakterisieren und im nächsten Schritt, der Umsetzungsphase, einzusetzen.

Der zweite etwa fünfwöchige Teil der Veranstaltung umfasst die Feldphase, in der die Studierenden ihr Interview vorbereiten und führen. Sie machen also eigene Forschungserfahrungen und wenden dazu einzelne in der Planungsphase vermittelte Zugangs- und Befragungsformen sowie Fragetechniken an. Außerdem erproben sie den Umgang mit technischen Hilfsmitteln. Zentral ist, dass sie die eigenen Forschungserfahrungen bereits einer ersten Reflexion unterziehen (in Form eines als Weblog geführten Feldtagebuchs) und lernen, forschungsethische Probleme zu identifizieren und über Lösungsstrategien nachzudenken.

In der anschließenden, weitere fünf Wochen andauernden Phase der Aufbereitung lernen die Studierenden die Möglichkeiten zur Organisation komplexer Datenmengen kennen. Am Ende dieser Phase wissen sie um die Existenz und die Einsatzmöglichkeiten unterstützender Software zur Aufbereitung qualitativer Daten und können diese in ihren Grundfunktionen bedienen. Außerdem eignen sie sich einen Überblick über verschiedene Analysemethoden an, wobei sie exemplarische Verfahren gemeinsam am Beispielinterview des Seminars erproben. Sie sind ferner in der Lage, Schritte der wissenschaftlichen Interpretation qualitativer Daten nachzuvollziehen und anzuwenden.

In der letzten Phase, die außerhalb der Vorlesungszeit im Rahmen der Hausarbeit zu tätigen ist, übertragen die Studierenden ihre Forschungserfahrungen in eine geeignete Präsentationsform. Anstelle der Analyse ihres erhobenen Materials sind sie aufgefordert, ihre Erfahrungen im Umgang mit den durch sie generierten Quellen zu reflektieren, wie es auch in einem Methoden fokussierenden Kapitel einer Qualifikationsarbeit oder anderen Studien des Faches gängig ist (dgv-Positionspapier 2018: 2). Am Ende dieser letzten Phase sind sie in der Lage, ihr Thema und die Fragestellung ihres empirischen Projekts zu benennen, in den entsprechenden Fachkontext und Forschungsstand einzuordnen und die Wahl ihrer Methode in Bezug auf das Erkenntnisinteresse abzuwägen und zu begründen. Sie können die Schritte ihrer Datengenerierung dokumentieren und kritisch reflektieren, das unter diesen Bedingungen entstandene Quellenmaterial darlegen und unter Hinzuziehung fachspezifischer Literatur hinsichtlich quellenkritischer Aspekte beleuchten. Überdies besitzen sie das notwendige Wissen, um Analyseverfahren zu benennen und unter Einbeziehung von Fachliteratur abzuwägen, inwiefern diese unter Berücksichtigung des Erkenntnisinteresses auf das erhobene Material anzuwenden sind. Außerdem sind sie imstande, in angemessener Sprache ausgewogen zwischen exemplarischer Veranschaulichung ihres Materials und einer theoretisch fundierten Reflexion zu wechseln. Schließlich können sie aus der Reflexion ihrer Forschungserfahrungen Schlüsse für zukünftige auf qualitativen Interviews basierende Projekte ziehen.

3.3 Verzahnung

Wie aus der Übersichtsgrafik hervorgeht, beinhalten alle drei Phasen des Seminars sowohl Präsenz- als auch Selbstlernphasen, die mittels online zur Verfügung gestellter Lehreinheiten begleitet werden. Die insgesamt sechs (zwischen 45 und 180 Minuten variierenden) Präsenztermine sind so verteilt, dass sie die einzelnen Kursphasen umrahmen, also jeweils in eine neue Phase einleiten und/oder diese resümierend schließen. Auf diese Weise lassen sich der Lernprozess der Seminarteilnehmenden aktivieren und kontrollieren, aufgetretene Probleme zeitnah lösen und gewährleisten, dass sich alle Studierenden auf dem gleichen Stand befinden.

Anhand eines Ausschnitts des Kurses lässt sich das Ineinandergreifen von Präsenz- und E-Learning verdeutlichen: In der Phase der Durchführung erhalten die Studierenden über das LMS zunächst Zugriff auf das zweite der insgesamt fünf für den Kurs produzierten Videos.



*Eine Szene aus dem Video „Im Interview: Setting und Kommunikation“
(Quelle: eigene Darstellung)*

Das im Zentrum der Durchführungsphase stehende Video wurde von uns als How-To- bzw. How-Not-To-Video auf der Basis eigener und in Fachliteratur thematisierter Felderfahrungen sowie diverser Handreichungen für das Führen qualitativer Interviews entwickelt. Es zeigt kurze Szenen gelungener und weniger gelungener Interviewführung aus den Themenbereichen Setting, Fragetechniken, Kommunikation und Zwischenmenschliches, die zunächst unkommentiert bleiben. Bis zur anschließenden Präsenzsitzung, in der es um die Vorbereitung der Interviewführung geht, sind die Studierenden aufgefordert, dieses Video zu rezipieren und auf der Grundlage der dargestellten Szenen Kriterien einer guten Interviewführung zu entwickeln. Diese Aufgabe ist online über die Lernplattform abzugeben. Neben dem Video und einem alternativ oder ergänzend dazu bereitgestellten Videoskript haben die Studierenden über die Lerninfrastruktur Zugriff auf eine digitale Bibliothek mit ausgewählter Fachliteratur und auf die Materialien des begleitenden realen Forschungsprojekts: Das Interviewtranskript, das Gesprächsprotokoll und Feldtagebucheinträge bieten Anhaltspunkte für die Vorbereitung der Feldphase. Die breite Varianz hinsichtlich der Art dieser Lernmaterialien wie auch der Wege der Wissensaneignung soll in erster Linie der zunehmenden Diversität der Lernenden gerecht werden und verschiedene Wege der Wissensaneignung ermöglichen.

In der Präsenzsitzung werden die von den Studierenden erarbeiteten Kriterien gesammelt und diskutiert. An dieser Stelle kommt dem für die Veranstaltung gewählten Co-Teaching eine besondere Rolle zu, denn die Kriterien einer guten Interviewführung können durchaus unterschiedliche Bewertungen erfahren. Den Seminarteilnehmenden wird so vor Augen geführt, dass es weniger darum geht, richtiges oder falsches Verhalten zu identifizieren – denn das lässt sich in den allermeisten Fällen diskutieren –, sondern dass es vielmehr zentral ist, sich die Konsequenzen bewusst zu machen und das eigene Vorgehen zu reflektieren. Die Aspekte Multiperspektivität und Kontroversität

als Effekte kollaborativer Arbeitsformen (Baumann-Gibbon/Menzel 2017: 171) bereichern die Diskussionen ungemein. Im Anschluss an die Präsenzsitzung erhalten die Studierenden Zugriff auf eine erweiterte Version des gleichen Videos, in dem nun im Nachgang der dargestellten Interviewszenen das Geschehen von der Anne beratenden digitalen Dozentin kommentiert wird. Auf diese Weise werden die Inhalte der Präsenzsitzung zusammenfassend festgehalten, sind wiederholt und auch zu einem späteren Zeitpunkt abrufbar. Nach der Feldphase, in der die Studierenden ihr Interview führen, findet eine weitere Präsenzsitzung statt, in der es um den Austausch der eigenen Erfahrungen geht. Diese werden entsprechend den im Video verhandelten Themen vor dem Hintergrund der festgehaltenen Kriterien diskutiert und auf ihre Umsetzbarkeit hin überprüft. Die Studierenden erleben sich nun selbst als Teil eines Forschungsprojekts (dieser Aspekt wird auch in den parallel geführten Weblogs deutlich), entwickeln eigene Argumentationen und lernen das eigene Vorgehen vor dem Hintergrund methodischer Fachliteratur zu reflektieren. Zur Anwendung bringen sie ihr erworbenes Wissen, indem sie sich gegenseitig Feedback auf das im Nachgang an die Präsenzsitzung einzureichende Protokoll ihres Interviews geben. Durch den Einsatz solcher feedback- und peer-feedback-Elemente wird prozessbegleitende Rückmeldung auch trotz großer Gruppen (im Sommersemester 2019 nahmen 54 Studierende teil) umsetzbar, sodass dennoch eine intensive Betreuung und Interaktion möglich ist.

4. Blended beim Wort nehmen

Im Titel dieses Beitrags haben wir angedeutet, welche Herausforderungen uns bei der Vermittlung des qualitativen Interviews als ethnografische Methode diskussionswürdig erscheinen. Diese möchten wir abschließend vor dem Hintergrund des eingangs formulierten Anspruchs, Impulse für innovative, nachhaltige und bestenfalls modellhafte Vermittlungskonzepte zu liefern, nochmals gebündelt diskutieren, um die Potenziale des skizzierten Blended Learning-Konzepts hervorzuheben. Zunächst einmal ist jedoch generell auf die Wahl der Vermittlung einer Methode einzugehen – ein aufwändiges Blended Learning-Konzept hätte auch für ein anderes Seminar aus dem breiten thematischen Spektrum unseres Faches entwickelt und umgesetzt werden können. Aber gerade die Thematisierung von Methoden stellt für die Fremd- und Selbstlegitimation einer Disziplin eine erhebliche Chance dar, in wissenschaftlichen Umbruchszeiten oder Zeiten „innerwissenschaftlicher Identitätskrisen [...] Sicherung oder Wiedergewinnung wissenschaftlicher Autonomie“ zu ermöglichen (Böhler/Reinhart 2014: 555). Sich intensiv mit Methoden auseinanderzusetzen, erschien uns auch deswegen attraktiv. Überdies besteht eine Notwendigkeit nachhaltig angelegter methodischer Kompetenzen, da deren Anwendung anders als bei thematischen Seminaren im weiteren Verlauf des Studiums stets von Neuem verlangt wird. Die Fokussierung der Produktion virtueller Inhalte auf eine nicht themengebundene Methodenlehre schafft fachübergreifende Anschlussfähigkeit: innerhalb von Fächern, Instituten, fachbereichsübergreifend sowie auch in drittmittelbasierten Kooperationsprojekten. Und schließlich besitzt Methodenlehre eine feste Verankerung in zahlreichen Studiengängen, sodass sie wiederholt stattfindet, eine Standardisierung also besonders attraktiv erscheinen lässt.

Im Hinblick auf die didaktische Konzeption scheint es uns erwähnenswert, mit welchem immensen Aufwand die Lehrveranstaltung geplant, umgesetzt und feinjustiert wurde. Dies hing partiell sicherlich damit zusammen, dass es sich um ein gefördertes

Projekt handelte, dessen Zielsetzungen beachtet und erreicht werden mussten. Die Nachhaltigkeit, die in unserem Fall nach einer möglichst absoluten Neutralität der Inhalte im Strang Wissen bezüglich einer disziplinären und thematischen Verortung verlangte, stellte somit eine der größten Hürden dar. So war es von Beginn an notwendig, jeden Schritt in diesem Strang kritisch auf seine Neutralität hin zu prüfen – und das taten wir in unterschiedlichen Konstellationen mit außenstehenden Kolleg/innen und Studierenden, also über Fach(bereichs-)grenzen hinaus, um dabei gleichzeitig einen Eindruck des erhofften Modellcharakters zu erhalten. Vom Innovationscharakter hingegen überzeugten uns bereits die sehr gemischten Reaktionen der Studierenden. In der Pilotphase lief der Kurs im Blended Learning-Format parallel zu einem klassischen Präsenzkurs und es war rasch bereits ohne die abschließende Evaluation deutlich, dass die Studierenden den Innovationen gegenüber weniger offen waren als wir es uns erhofft hatten. Dies betraf jedoch nicht ausschließlich seine digitale Form: Einen zu überdenkenden didaktischen Schritt stellte die Entscheidung dar, das im Strang Praxis selbstgeführte Interview nicht in den Mittelpunkt des Seminars zu rücken. Selbst in der Hausarbeit wird es nur auf methodische Aspekte hin untersucht, nicht auf inhaltliche. Dies zieht nach sich, dass eine gute Portion an Vorstellungskraft (und vielleicht auch Erfahrung?) benötigt wird, um das eigene Projekt auch als tatsächliches Forschungsprojekt und nicht als bloße Simulation zu betrachten. Andererseits gewährleistet die Dreisträngigkeit, dass qualitative Interviews bzw. im vorliegenden Fall konkret die Ausprägung als Oral History in ihrem doppelten Sinne vorgestellt werden kann: als wissenschaftliche Methode, aber auch konkrete Zeitzugengespräche (aus den Strängen Forschung und Praxis) nutzend als Methode historischen Lernens (Bernsen 2017: 256). Ein Nebeneffekt dessen ist, dass auf diese Weise trotz der inhaltlichen Neutralität doch ein beliebiges über ein empirisches Projekt entwickeltes Thema vermittelt werden kann.

Wie bewerten wir das Projekt hinsichtlich seiner digitalen Herausforderungen und Potenziale? Eine Gefahr sehen wir in den zahlreichen Möglichkeiten der konsequent in einem LMS aufgebauten und verankerten Lehrveranstaltung. In der Pilotphase unterlagen wir dem Reiz dieser Potenziale, fügten hier eine digitale Sprechstunde, dort ein Forum und an zahlreichen Stellen Leistungsüberprüfungen ein – und überforderten nicht nur die Technik und die Studierenden, sondern zuletzt auch uns. Der Anspruch, etwas mit Modellcharakter zu produzieren, sollte nicht dazu führen, das Wesentliche aus den Augen zu verlieren. Der konsequent durchgeführte *flipped classroom* wiederum hat uns Freiräume bei hoher Stofffülle geschaffen, „wertvolle Seminarzeit“ konnte für kritische Reflexionen genutzt werden (Meinhard et al. 2014: 54). In der Überarbeitungsphase des Seminars haben wir uns daher entschlossen, die Präsenzsitzungen in ihrer Dauer den konkreten Bedarfen der jeweiligen Phase anzupassen, die ermöglichten Freiräume also stärker zu nutzen. So reicht es für eine Kick-off-Sitzung durchaus aus, 45 Minuten anzusetzen, wohingegen eine Reflexion der Felderfahrung von gut 50 Studierenden in Form eines World-Cafés 180 Minuten auch überschreiten dürfte. Inwiefern wir im Bereich der digitalen Lehre innovativ und modellhaft vorgegangen sind, können auf diese Themen spezialisierte Hochschuldidaktiker/innen wohl eher bewerten

als wir. In unseren Augen ist das Innovationspotenzial jedenfalls noch nicht ausgeschöpft – in einem Folgeprojekt⁷ führen wir die entstandenen Videos zusammen, wodurch eine E-Learning-Einheit entsteht. Ob diese tatsächlich auch in einem Szenario ohne Lehrende funktioniert, die im Blended Learning nach wie vor als „kompetenter Partner benötigt“ (Schins 2017: 334) werden, bleibt abzuwarten. Eingebettet wird diese Einheit zusammen mit anderen Materialien in einen online verfügbaren Methodenpool. Hier wird sich – so unsere Hoffnung – der Effekt einer Zeitersparnis in Zukunft zeigen, der den hohen Aufwand der Erstellung des Materials zu rechtfertigen vermag (ebenda). Über den Innovationscharakter in Bezug auf die Studierenden hingegen lassen sich einfacher Aussagen treffen: Wir haben mit Erstaunen feststellen müssen, dass wir die Medienkompetenz der Studierenden nicht zu hoch einschätzen dürfen. Zwar haben die Prozesse der Medialisierung offenbar dazu geführt, dass die noch vor einigen Jahren von Studierenden stets eingeforderte intensive Thematisierung von Technik (Stichwort Diktiergerät) im Seminar heute kaum noch eine Rolle spielt. Dieser Befund bedeutet jedoch nicht, dass ein souveräner und vor allem von Neugier geprägter Umgang mit digitalen Lernumgebungen und Hilfsmitteln gegeben ist. In den Reaktionen und Evaluationen spiegelte sich teils sogar ein erschreckender Unwille wider, sich etwa mit Software auseinanderzusetzen. Andererseits fanden die Studierenden hier eigene (und eigenwillige!) Mittel und Wege, diese zu umgehen – etwa, wenn circa ein Viertel der Gruppe die Transkription des eigenen Interviews über zwei Endgeräte und ohne die Hilfe eines Transkriptionsprogramms erledigte.

Das Projekt nötigte uns also immer wieder, Diversität nicht nur zum Ausgangspunkt zu erklären, sondern sie tatsächlich auch anzuerkennen und Wege des Umgangs mit ihr zu diskutieren. Dazu lassen sich exemplarisch weitere Schritte nennen, so etwa das E-Portfolio, in dem der individuelle Forschungsverlauf seminarbegleitend dokumentiert wird. Es sichert, dass nicht nur eine abschließende Prüfungsleistung Eingang in die Modulnote findet, sondern auch die Vorbereitung auf das Interview, dessen Durchführung und vor allem Aufbereitung. Eine andere Möglichkeit, unterschiedlichen Lerntypen gerecht zu werden, ist die konsequente Bereitstellung von Materialien zur Vor- und Nachbereitung in unterschiedlichen Formaten. So kann man das Beispielinterview als Audio- oder als PDF-Datei und die Videos (audio-)visuell oder als Skript rezipieren. Schließlich haben wir Diversität aber auch bewusst eingesetzt. Mit dem Projekt wurde gewissermaßen ein Denkraum eröffnet, in den Lehrende (unseres wie auch anderer Fächer), Kolleg/innen aus dem Studienbüro, Mitarbeitende des Zentrums für audiovisuelle Produktion, des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung, Studierende und schließlich sogar außeruniversitäre E-Learning-Experten eingeladen wurden. Entscheidend war in unseren Augen der Wille, in solchen übergreifenden Netzwerken zu denken und arbeiten – und Kritik und Lernprozesse zuzulassen. Denn „wie jede Veränderung bedeutet auch das kollaborative Arbeiten zunächst mehr Aufwand, Ängste und Anstrengung“ (Bauman-Gibbon/Menzel 2017: 176). Es fordert von allen Beteiligten eine spezifische Haltung: Nämlich Differenz nicht als Problem, sondern als Chance zu begreifen (ebenda: 170). Gleichzeitig bietet es die Möglichkeit, zu einer „grundsätzlicheren reflexiven Haltung“ zu gelangen (Groth/Ritter 2019: 11). In Lehrbüchern, die

7 Ein Nachfolgeprojekt fokussiert die Erstellung eines Methodenpools zur digitalen Begleitung empirischer Projekte mit dem Ziel, den Zugang zu den produzierten Lehrmedien auch außerhalb des Seminarkontexts zu gewährleisten, vgl. <https://kultur.ftmk.uni-mainz.de/projekte-in-forschung-und-lehre/glk-projekt-methodenpool/> (13.9.2019).

eine bestimmte Praxis vermitteln, wird ein ähnlicher Effekt qua Ko-Autorschaft zu erzielen versucht und thematisiert. So beschreibt ein interdisziplinäres Team von vier ethnografisch arbeitenden Wissenschaftlern, wie erst durch die „Pluralität von Perspektiven, Akzenten und Befindlichkeiten“ im Schreibprozess eins der Leitmotive des Buches deutlich hervortrat – nämlich, dass Ethnografie „keine eindeutig darstellbare und standardisierte Methode“ ist (Breidenstein et al. 2013: 9f.). Auf einer ganz anderen Ebene haben am Ende durch das Zusammenführen aller in MAXQDA gespeicherten Interviews auch die Studierenden eine Form der Zusammenarbeit geleistet, die es ihnen ermöglichte, sich als Teil eines großen Forschungsprojekts zu identifizieren. Denn gemeinsam haben die Studierenden in einem Semester mehr Interviews geführt als wir es in dem den Kurs begleitenden Zeitzeugeninterviewprojekt getan hatten, haben ein stattliches Projekt angelegt und staunten nicht schlecht über die Ergebnisse einer ersten Kodierungsrunde.

Am Ende, so scheint uns, liegt der Erfolg des Projekts in der Kombination: Im Sinne des Blended Learnings haben wir an erster Stelle Präsenzlehre mit E-Learning kombiniert. Gemischt haben wir aber nicht nur diese beiden Lehr- und Lernformen, sondern das blended auch in weiteren Kontexten beim Wort genommen und wo es ging „(auf)gemischt“: Lehre haben wir nicht allein, sondern zu zweit geleistet – eigentlich zu dritt, denn Unterstützung fanden wir in der digitalen Figur der Dozentin, die das nötige Wissen vermittelt hat, das wir im Anschluss mit den Studierenden diskutieren durften. Dafür haben wir zur Vorbereitung und Umsetzung kollaborative Zugänge gewählt, die uns weit über unseren engen Kolleg/innenkreis (und vor allem im digitalen Bereich teils auch unsere Grenzen) hinausgeführt haben. Denn auch die digitale Plattform, „der OLAT“, hat als Akteur eine wichtige Rolle gespielt – er bot unendliche Möglichkeiten, unterstützte, limitierte und zwang uns schließlich zu einer klaren Struktur. Die Oral History haben wir als Forschungs- und als Lernmethode in ihrer Doppelrolle genutzt, die Studierenden haben von beiden Elementen profitiert. Und nicht nur wir als bewusst nicht immer übereinstimmende und damit nicht kopierbare „Vorbilder“ im Strang Forschung sowie Anne als Peer im Strang Wissen, sondern auch die Studierenden haben erfolgreich interviewt, im Laufe weniger Wochen durch intensives Selbststudium und gezielte Diskussions- und Reflexionsmöglichkeiten erste Forschungserfahrungen gesammelt und mit ihrer Praxis ein neues, durchaus imposantes Projekt begründet. Je mehr Akteur/innen in die Vermittlung qualitativer Forschung einbezogen werden, desto sichtbarer wird deren zirkulär angelegte Praxis, wird klar, dass es nicht um „Regelwissen, sondern um Orientierungswissen“ geht (Breidenstein et al. 2013: 9). Und so endet die Geschichte von Anne im fünften Video schließlich auch mit folgenden bilanzierenden Worten des Erzählers:

Die Dozentin hat so gut wie nie klare Ansagen gemacht, sondern immer nur Wege aufgezeigt und vor allem problematisiert. Literatur musste sie [Anne] aus zahlreichen Disziplinen rezipieren. Die digitalen Herausforderungen waren groß, die zwischenmenschlichen noch größer. Und dennoch freut sich Anne schon auf ihr nächstes Interview.

LITERATUR

- Bachmann, Gudrun, Martina Dittler, Thomas Lehmann, Dieter Glatz und Fritz Rösel (2002): Das Internetportal „LearnTechNet“ der Universität Basel: Ein Online-Supportsystem für Hochschuldozierende im Rahmen der Integration von E-Learning in die Präsenzuniversität, in: Gudrun Bachmann, Odette Häfeli und Michael Kindt (Hg.): Campus 2002. Die virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase, Medien in der Wissenschaft, Bd. 18, Münster, 87-97. <https://doi.org/10.1024/0369-8394.91.3.87>
- Bauman-Gibbon, Oliver und Miriam Menzel (2017): Kollaboratives Arbeiten: Hintergrund und Beispiele aus der Bildungspraxis und Anregungen für die historisch-politische Bildung, in: Daniel Bernsen und Ulf Kerber (Hg.): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, Opladen, Berlin, 167-178. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0ffd.15>
- Bernsen, Daniel (2017): Zeitzegen digital, in: Daniel Bernsen und Ulf Kerber (Hg.): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, Opladen, Berlin, 256-264. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0ffd.23>
- Böhler, Fritz und Martin Reinhart (2014): Wissenschaft und Wertewandel, in: Christine Bischoff, Karoline Oehme-Jüngling und Walter Leimgruber (Hg.): Methoden der Kulturanthropologie, Bern, 539-556.
- Breidenstein, Georg, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff und Boris Nieswand (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung, Konstanz, München.
- Deutsche Gesellschaft für Volkskunde e.V. (2018): Positionspapier zur Archivierung, Nachnutzung und Bereitstellung von Forschungsdaten. http://www.d-g-v.de/wp-content/uploads/2019/04/dgv-Positionspapier_FDM.pdf (13.9.2019).
- Dittler, Martina (2007): Einführung von neuen Medien in den Geisteswissenschaften. Einsatzkonzepte, Gestaltungsmöglichkeiten und Erfolgsfaktoren, in: Michael Stolz, Lucas Marco Gisi und Jan Loop (Hg.): Literatur und Literaturwissenschaft auf dem Weg zu den neuen Medien, Bern, 179-195.
- Erpenbeck, John, Simon Sauter und Werner Sauter (2015): E-Learning und Blended Learning: Selbstgesteuerte Lernprozesse zum Wissensaufbau und zur Qualifizierung, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10175-6>
- Goldinger, Heiner (2002): Methodik und Praxis des research up: als Ethnograph bei den Börsianern, in: Zeitschrift für Volkskunde, 98 (2), 257-270.
- Groth, Stefan, Christian Ritter (2019): Zusammen arbeiten. Modalitäten – Settings – Perspektiven, in: Stefan Groth und Christian Ritter (Hg.): Zusammenarbeiten. Praktiken der Koordination und Kooperation in kollaborativen Prozessen, Bielefeld, 7-22.
- Kalitzkus, Vera (2003): Mit Leib und Seele ... Die subjektive Dimension im Forschungsprozess zu Krankheit und Tod, in: Rainer Alsheimer und Michael Simon (Hg.): Körperlichkeit und Kultur 2003. Dokumentation des 6. Arbeitstreffens des „Netzwerk Gesundheit und Kultur in der volkskundlichen Forschung“ Würzburg, 26.-28. März 2003, Volkskunde & historische Anthropologie, Bd. 9, Bremen, 43-56.
- Kaschuba, Wolfgang (2006): Einführung in die Europäische Ethnologie, München³.
- König, Mareike (2017): Digitale Methoden in der Geschichtswissenschaft. Definitionen, Anwendungen, Herausforderungen, in: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen, 30, Heft 1/2, 7-21. <https://doi.org/10.3224/bios.v30i1-2.02>
- Keßler, Sandra (2017): Koreanische Kriegserinnerungen. Interkulturelle Perspektiven auf den Umgang mit Vergangenheit in Südkorea, Mainzer Beiträge zur Kulturanthropologie/Volkskunde, Bd. 15, Münster.
- Kerber, Ulf (2017): Narrationen und Digital Storytelling im Geschichtsunterricht, in: Daniel Bernsen und Ulf Kerber (Hg.): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, Opladen, Berlin, 181-192. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0ffd.16>

- Leh, Almut und Eva Ochs (2017): Digital Humanities und biographische Forschung, in: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen, 30, Heft 1/2, 3-6. <https://doi.org/10.3224/bios.v30i1-2.01>
- Lehmann, Albrecht (1983): Erzählstruktur und Lebenslauf. Autobiographische Untersuchungen, Frankfurt am Main.
- Lehmann, Albrecht (2007): Reden über Erfahrung. Kulturwissenschaftliche Bewusstseinsanalyse des Erzählens, Berlin.
- Lindner, Rolf (1981): Die Angst des Forschers vor dem Feld. Überlegungen zur teilnehmenden Beobachtung als Interaktionsprozeß, in: Österreichische Zeitschrift für Volkskunde, 77 (1), 51-66.
- Mandl, Heinz und Birgitta Kopp (2006): Blended Learning: Forschungsfragen und Perspektiven, Forschungsbericht Nr. 182, München. <https://epub.ub.uni-muenchen.de/905/1/Forschungsbericht182.pdf>
- Meinhard, David, Ute Clames und Tobias Koch (2014): Zwischen Trend und Didaktik - Videos in der Hochschullehre, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 9, Nr. 3, 50-63. <https://doi.org/10.3217/zfhe-9-03/07>
- Meyer, Silke (2014): Was heißt Erzählen? Die Narrationsanalyse als hermeneutische Methode der Europäischen Ethnologie, in: Zeitschrift für Volkskunde 110 (2), 243-267.
- Schins, Fabrice (2017): Flipped Classroom – der umgedrehte Klassenraum, in: Daniel Bernsen und Ulf Kerber (Hg.): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter. Opladen, Berlin, 327-336. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0ffd.31>
- Schmidt-Lauber, Brigitta (2007): Das qualitative Interview oder: Die Kunst des Reden-Lassens, in: Silke Göttisch und Albrecht Lehmann (Hg.): Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie, Berlin², 169-188.
- Scholl-Schneider, Sarah (2013): Mehr als Fragen und Antworten. Interkulturelle Oral History in Theorie und Praxis, in: Marita Krauss, Sarah Scholl-Schneider und Peter Fassl (Hg.): Erinnerungskultur und Lebensläufe. Vertriebene zwischen Bayern und Böhmen im 20. Jahrhundert – grenzüberschreitende Perspektiven, München, 59-81.
- Schriewer, Klaus (2014): Deuten und Verstehen lebensgeschichtlicher Quellen, in: Christine Bischoff, Karoline Oehme-Jüngling und Walter Leimgruber (Hg.): Methoden der Kulturanthropologie, Bern, 385-400.
- Spiritova, Marketa (2014): Narrative Interviews, in: Christine Bischoff, Karoline Oehme-Jüngling und Walter Leimgruber (Hg.): Methoden der Kulturanthropologie, Bern, 117-130.
- Stoecker, Daniela (2013): eLearning – Konzept und Drehbuch: Handbuch für Medienautoren und Projektleiter, Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-17206-9>
- Plato, Alexander von (2001): Chancen und Gefahren des Einsatzes von Zeitzeugen im Unterricht, in: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen, 14, Heft 2, 134-138.
- Warneken, Bernd Jürgen und Andreas Wittel (1997): Die neue Angst vor dem Feld. Ethnographisches research up am Beispiel der Unternehmensforschung, in: Zeitschrift für Volkskunde 93 (1), 1-16.
- Wehr, Laura (2014): Leitfadengestützte Interviews mit Kindern, in: Christine Bischoff, Karoline Oehme-Jüngling und Walter Leimgruber (Hg.): Methoden der Kulturanthropologie, Bern, 143-158.
- Dobeneck, Florian von und Sabine Zinn-Thomas (2014): Statusunterschiede im Forschungsprozess, in: Christine Bischoff, Karoline Oehme-Jüngling und Walter Leimgruber (Hg.): Methoden der Kulturanthropologie, Bern, 86-100.

Zusammenfassung

Qualitative Interviews gehören zu den zentralen Methoden ethnografischer Forschung, werfen für die Hochschullehre jedoch das Problem auf, dass deren Entstehung eng an

theoretische Vorannahmen und analytische Perspektivierungen geknüpft ist und sich somit kaum allgemeingültige Regularien und Standards vermitteln lassen. Die die Methode darüber hinaus kennzeichnende Varianz und Relativität bedarf daher eines adäquaten Lehrformats, das sowohl theoretische Grundlagen als auch handlungspraktische Kenntnisse und Erfahrungen von Lehrenden weitergibt, diese zugleich aber auch erproben und diskutieren lässt. Der Beitrag stellt anhand eines an der Johannes Gutenberg-Universität im Fach Kulturanthropologie/Volkskunde entwickelten Seminars ein innovatives und nachhaltig angelegtes didaktisches Konzept vor, wie unter den gegenwärtigen digitalen Bedingungen und unter Berücksichtigung diversitätsbedingter sowie methodenspezifischer Herausforderungen diese Vermittlung gelingen kann. Untergliedert in die Phasen eines Projektzyklus setzt das Seminar im Blended Learning-Format drei miteinander verzahnte Stränge der Vermittlung ein: Ein exemplarisches *Forschungsprojekt* dient als Muster und gemeinsame Diskussionsgrundlage, themenneutrale Lernvideos vermitteln das notwendige *Wissen*, und in der *Praxis* werden im eigenen Interviewprojekt die erworbenen Kenntnisse erprobt. Neben der Diskussion der Potenziale eines Wechsels von Selbstlern- und Präsenzphasen werden als weiteres zentrales Element des Konzepts auch jene kollaborativen Arbeitens in den Fokus gerückt.

Filmische Interviews – führen und unterrichten

Loretta Walz

1. Oral History und Film in der Lehre

In meiner 35-jährigen Praxis als Filmemacherin habe ich viele Hundert meist lebensgeschichtliche Interviews geführt und diese in langen Dokumentarfilmen verarbeitet. Mein Schwerpunkt liegt im Themenbereich Geschichte und Biographie und damit in der persönlichen Erinnerung an Selbst-Erlebtes im Kontext der „faktischen Geschichte“. So ist mein Film *Die Frauen von Ravensbrück*¹ montiert aus den Erinnerungen von mehr als 50 früheren Häftlingen des Frauen-KZ. In langen Interviews erzählten sie ihre Lebensgeschichte, in der Ravensbrück zwar ein kurzer, aber bedeutsamer, prägender Abschnitt war. Jede Erinnerung ist anders, und jede Frau hat das Lager anders erlebt. Im Film wird durch die Montage unterschiedlicher Erlebnisse eine mögliche Variante der Geschichte erzählt. Wären andere Protagonistinnen zu Wort gekommen, würde sich nichts an der Geschichte ändern, es würden aber andere Akzente gesetzt und andere Geschehnisse in den Vordergrund gerückt.

Seit 1981 unterrichte ich als Dozentin für Medienarbeit mit dem Schwerpunkt historische Dokumentationen und Biographie: von 1988 bis 2008 an der Hochschule der Künste/Universität der Künste in Berlin und seit 2011 an der Universität Luxemburg. Dort habe ich neben meiner Lehrtätigkeit im Forschungsprojekt PARTIZIP 2² lebensgeschichtliche Interviews mit Zeugen und Zeuginnen des Zweiten Weltkrieges in Luxemburg und der Großregion geführt.

Bei einem Vorgespräch mit einer 90-Jährigen erzählte ich vom Forschungsprojekt und fragte, ob ich sie für das Projekt interviewen dürfte. Sie zögerte und sagte, dass sie gerade erst für ein Projekt der Universität interviewt worden wäre und ein wenig enttäuscht sei. Sie habe sich nicht gewürdigt gefühlt und hätte auch nie wieder etwas vom Interviewer gehört. Ich beschloss, ihre Geschichte in meine künftigen Seminare einzubauen und an ihrem Beispiel den Umgang mit Interviewpartner*innen zu thematisieren.

2. Eine kleine Geschichte von Frau Müller

Ein junger Wissenschaftler arbeitet in einem Forschungsprojekt der Universität, für das er Interviewpartner und Interviewpartnerinnen sucht. Die 90-jährige Frau Müller lebt

1 *Die Frauen von Ravensbrück*, 90-minütiger Dokumentarfilm, 2005, Regie: Loretta Walz, Grimme-Preis 2006.

2 Die Abschlusskonferenz des Forschungsprojekts PARTIZIP 2 fand unter dem Titel „Staat, Gesellschaft und Demokratisierung Luxemburg im kurzen 20. Jahrhundert“ vom 27. Bis 29. November 2014 statt, vgl. <https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-5821> (19.9.2019).

allein und freut sich darüber, dass sie als Interviewpartnerin angefragt wird. Der Universität ein Interview zu geben ist für sie eine große Ehre. Sie ist einsam und auch deshalb gerne bereit, den jungen Wissenschaftler zu treffen. Bei unserer späteren Begegnung erzählte sie mir, dass es in ihrem Leben bedauerlicherweise niemanden mehr gäbe, zu dem sie sagen kann: „Weißt du noch...?“. Viele Freunde und Bekannte wären bereits gestorben. Sie hatte einen Termin mit dem Wissenschaftler verabredet, ihn sogar vom Bahnhof abgeholt. Das Interview dauert den ganzen Nachmittag, sie macht es gerne, gibt sich große Mühe, alle Fragen gut zu beantworten, bewirbt den jungen Mann mit Kaffee und Kuchen. Am Ende des Interviews bedankt er sich und holt eine Schachtel Pralinen aus seiner Tasche. Frau Müller freut sich schon über die Anerkennung. Aber in dem Moment, als er die Schachtel öffnet, ihr die halbleere Packung vorhält und sagt, sie dürfe sich als Dank eine Praline herausnehmen, mag Frau Müller keine Praline mehr.

Was hat diese Geschichte mit meinem Seminarangebot zur Oral History zu tun? Ein Interview ist, so meine ich, auch eine Dienstleistung, bei der nicht die interviewte Person, sondern der/die Interviewer*in der Dienstleister ist. Er oder sie muss dem Interviewpartner bzw. der Interviewpartnerin mit Offenheit, Vertrauen und Würdigung begegnen. Viele Wissenschaftler*innen gehen davon aus, dass ihr Projekt wichtig und bedeutsam ist. Sie meinen, dass es eine Ehre ist, von ihnen befragt zu werden und an einem Werk der Forschung beteiligt zu sein. Doch – wie im Beispiel von Frau Müller zu sehen ist – stoßen sehr unterschiedliche Interessen aufeinander. Der Wissenschaftler hat sein Projekt im Blick, nicht aber die Interessen und Motive von Frau Müller. Ihm geht es um den Erfolg seiner wissenschaftlichen Arbeit. Sie dagegen ist einsam und engagiert sich gerne, um einen Nachmittag mit einem jungen Menschen bei einem anspruchsvollen Gespräch zu verbringen – eine willkommene Abwechslung in einem eher tristen und einsamen Alltag. Natürlich ist es für sie auch eine Ehre, aber anders, als der junge Mann meint. Sie, die 90-Jährige, kann sich als Zeugin der Geschichte darstellen, kann aus ihrer Lebenserfahrung berichten, fühlt sich nützlich.

Gelegentlich mangelt es Interviewer*innen offensichtlich an Empathie. Angestrengt werden Ergebnisse erarbeitet, aber die Menschen, die sich zur Mitarbeit bereit erklären, werden kaum wahrgenommen. Eine Dynamik, wie sie in einem langen Interview durch den Prozess des Sich-gegenseitig-Kennenlernens entstehen kann, ist nicht unbedingt erwünscht.

Glücklicherweise hat sich Frau Müller aber dann doch bereit erklärt, ihre Lebensgeschichte vor der Kamera zu erzählen. Sie war eine von über hundert Zeuginnen und Zeugen des Zweiten Weltkriegs in Luxemburg und der Großregion, die im Rahmen des Forschungsprojekts PARTIZIP 2 interviewt werden konnten.³

3. Inhalt und Ziele der Seminare

Wenn ich im Folgenden über die Seminararbeit und meine Erfahrungen schreibe, geht es nicht um ein konkretes Seminar. Vielmehr fasse ich meine gesammelten Erfahrungen aus den unterschiedlichen Seminaren zum Thema „Interviews im Dokumentarfilm

3 Die Interviews aus dem Forschungsprojekt sollen zukünftig auch den Studierenden der Universität Luxemburg zur Verfügung stehen, um von ihnen ausgewertet und filmisch bearbeitet zu werden.

und in der Oral History“ zusammen. Wichtige Erkenntnisse beziehe ich dabei aus meinen Lehrtätigkeiten in Luxemburg⁴, an der AG-DOK-Akademie⁵, im Filmhaus Babelsberg⁶ sowie an der FernUniversität Hagen⁷.

In meinen Seminaren geht es zunächst generell um gefilmte Interviews, wobei sich der Fokus mehr und mehr auf Interviews in dokumentarischen Filmen und weiter auf Zeitzeugeninterviews verschoben hat. Allgemein ist festzustellen, dass Interviews und persönliche Erinnerungen von Zeugen der Geschichte (oder Ereignissen) inzwischen ein wesentlicher Bestandteil von dokumentarischen Filmen sind – und zunehmend bedeutsame Quellen für die historische Forschung sowie für Recherchen zur Geschichte des 20. Jahrhunderts werden.

In eher journalistischen Formaten sind beide, Fragesteller und Befragte, im Bild zu sehen, so dass die Art und Weise der Interviewführung sichtbar und für den/die Zuschauer*in einigermaßen nachvollziehbar ist. Wenn im Film aber nur sprechende Personen zu sehen sind und nicht die Interviewer*innen und ihre Fragen – wie es bei den meisten Dokumentarfilmen und in lebensgeschichtlichen Sammlungen üblich ist –, lässt sich am Bild kaum ablesen, wie das Interview geführt wurde.

Wenn ich Teilnehmer*innen frage, was sie im Seminar lernen wollen, lautet häufig die Antwort: „Ich möchte lernen, wie man jemanden zum Erzählen bringt.“ Hauptziel der Seminare ist es daher, Kenntnisse über die unterschiedlichen Formen der Interviewführung zu vermitteln. Anhand von Filmausschnitten aus den verschiedenen Genres (Dokumentation, Dokumentarfilm, Reportage, Oral-History etc.) sollen Arbeits- und Vorgehensweisen erkannt und beurteilt werden. Zugleich sollen die Studierenden für den verantwortungsvollen Umgang mit Interviewpartner*innen und deren persönlichen Aussagen sensibilisiert werden. Eigene Interviewerfahrungen sollen dabei eingebracht und die möglichen Vorgehensweisen diskutiert werden. Thematisiert werden zudem die inhaltliche, räumliche und technische Planung eines gefilmten Interviews. Die Filmbeispiele werden in Bezug auf die Orte der Interviews, beteiligte Personen und verwendete Technik analysiert, so dass die Studierenden lernen, die Bilder zu „lesen“, das heißt, zu erkennen, welche Informationen sich aus den Bildern über ihre Entstehung herauslesen lassen. Wenn es der zeitliche Rahmen des Seminars zulässt und die nötige technische Ausstattung vorhanden ist, stehen auch praktische Übungen der Interviewführung auf dem Programm. Dies können sowohl gegenseitige biographische Befragungen der Teilnehmer*innen (mit verteilten Rollen für Interviewführung, Interviewte und Kamera bzw. Ton) sein oder Interviews mit selbst gewählten Personen zu einem vorgegebenen Thema.

4 Zum Beispiel ein dreisemestriges Masterseminar zur Oral History mit Andreas Fickers, in dem u.a. aus den Interviews des Forschungsprojekts PARTIZIP 2 Filme und eine virtuelle Ausstellung erarbeitet wurden, vgl. zur virtuellen Ausstellung: http://h-europe.uni.lu/?page_id=5417 (5.2.2019).

5 Die AG-DOK-Akademie, Akademie der Arbeitsgemeinschaft Dokumentarfilm, bietet Seminare für Filmstudent*innen, Filmemacher*innen, Journalist*innen und Interessierte an.

6 Ähnlich wie bei der AG-DOK-Akademie wurde im Filmhaus Babelsberg ein Seminar zum Thema „Interview im Dokumentarfilm“ angeboten, in dem sich die 6 bis 10 Teilnehmer*innen intensiv mit Filmbeispielen unterschiedlichster Methoden der Interviewführung, Methoden der Oral History, Interviews im Dokumentarfilm und mit dem filmischen Handwerk bei der Interviewführung beschäftigten.

7 Zweitägiges Präsenzseminar für Studierende der Geschichte und Interessierte aus anderen Fachbereichen.

Die Seminare haben im Idealfall drei Phasen: 1. Filme „lesen“: Methoden der Interviewführung und ihre Verwendung; 2. Filme machen: Interviewpraxis; 3. Filme bearbeiten: Interviewauswertung. Bei mehrtägigen Seminaren biete ich eine Vorführung meines Films *Die Frauen von Ravensbrück* und ein anschließendes Filmgespräch an, da der Film viele Anknüpfungspunkte für Diskussionen rund um die Interviewführung bietet.

3.1 Filme „lesen“: Methoden der Interviewführung und ihre Verwendung

In der Einführung geht es zunächst darum, was ein Interview ist, wo Interviews eingesetzt werden und ob es spezielle Vorgehensweisen der Interviewführung für unterschiedliche Genres gibt. Die erste Frage an die Teilnehmer*innen lautet: Was ist ein Interview? Die Antworten bewegen sich meist rund um Begriffe wie Befragung, Gespräche, Erzählen, Sprechen etc. Dann schauen wir uns an, wie Filmemacher*innen⁸ diese Frage beantworten?

- „Interviews sind Dokumentationen von Gesprächen.“ Ulrike Böhnisch (Dokumentarfilmerin, zum Beispiel *Çürük – The pink report*)
- „Ein Interview ist im Idealfall ein Gespräch, bei dem ich auch wirklich etwas Neues erfahre!“ Christoph Lütgert (Fernsehreporter NDR, zum Beispiel *Der Drückerkönig und die Politik* über Carsten Maschmeyer und die Finanzvertriebsgesellschaft AWD)
- „Ein Interview ist ein Gespräch mit Menschen.“ Volker Koepp (Dokumentarist, zum Beispiel *Herr Zwilling und Frau Zuckermann*)
- „Distanz schaffen! Und den Interviewten nicht mit der Kamera ausziehen!“ Edmund Ballhaus (Volkskundler und Filmemacher, zum Beispiel *Ostfriesland-Saga*)
- „Halt den Mund und hör zu! Erwarte, überrascht zu werden!“ Errol Morris (Dokumentarfilmer, zum Beispiel *The Fog of War*)
- „Man sollte sich als Interviewer immer eher als Dienstleister empfinden.“ Hans-Dieter Grabe (Dokumentarfilmer, zum Beispiel *Hiroshima, Nagasaki – Atombombenopfer sagen aus*)
- „Immer wieder eine eindrucksvolle Begegnung mit Menschen.“ Loretta Walz (Filmemacherin, zum Beispiel *Die Frauen von Ravensbrück*)

Die Positionen von Ulrike Böhnisch, Volker Koepp und von mir werden von den Studierenden meist als selbstverständlich angesehen. Dass aber Interviewer*innen sich als Dienstleister empfinden sollten, dass ein Interview auch ein verstecktes Herrschaftsinstrument sein kann oder Interviewpartner*innen mit der Kamera „ausgezogen“ werden, führt meist zu heftigen Diskussionen: Wieso sollen wir Dienstleister für die Interessen eines Interviewpartners sein? Agieren wir nicht selbstbestimmt? Und gehen wir nicht grundsätzlich mit gleichberechtigten Rollen in ein Interview? Bei der späteren Diskussion über die Filmbeispiele werden die Zitate manchmal wieder aufgegriffen. Zum Bei-

⁸ Die Zitate sowie Interviews mit Dokumentarfilmer*innen zu ihren Arbeitsweisen sind auf der Webseite des Forschungsprojektes „Interview im Dokumentarfilm. Zum Erzählen bringen, Zum Zuhören verführen“ der Johannes Gutenberg-Universität Mainz zu finden: www.interview-im-dokumentarfilm.de (5.2.2019).

spiel dann, wenn deutlich wird, wie sich überlegenes Verhalten oder bedrängende Fragen im Interview auswirken können. Auch ob man im Interview wirklich Neues erfährt, wird kontrovers diskutiert. Einige vertreten die Ansicht, dass man in einem Interview nur das erfährt, was man schon weiß, andere sind der Meinung, es käme nur auf die richtige Fragestrategie an.

Da es für die Interviewführung weder eine einheitliche Sprachregelung noch ein alle Interviewformen umfassendes Lehrmaterial gibt, erlebe ich in den Seminaren oft einen großen Diskussionsbedarf. Allein die Frage, wie sich beispielsweise Dokumentarfilm, Dokumentation, Feature oder Reportage unterscheiden und wie für diese Genres Interviews geführt werden, können die wenigsten Teilnehmer*innen zu Beginn des Seminars beantworten.

Die Fähigkeit, Filme zu „lesen“, wird sowohl für die Analyse von vorliegenden Interviews als auch für die eigene Interviewpraxis benötigt. Nicht selten orientieren sich Interviewer*innen bewusst oder unbewusst an „Vorbildern“, kopieren Arbeitsweisen und Methoden von Dokumentarfilmer*innen oder Filmen aus Kino und Fernsehen. Gerade sehr individuelle Methoden der Interviewführung, wie zum Beispiel die von Claude Lanzmann, der mit seiner fordernden, beharrlichen und bisweilen fast nötigen Interviewführung in seinem Film *Shoah* aus dem Jahr 1985 eine ganze Ära von Filmemachern geprägt hat, oder der amerikanische Dokumentarfilmer Michael Moore (zum Beispiel *Bowling for Columbine*), der in seinen Interviews provoziert und seine Interviewpartner*innen mit zum Teil überfallartigen Fragen konfrontiert, werden oft „kopiert“. Methoden wie die von Günter Wallraff, der als investigativer Journalist gerne mit versteckter Kamera arbeitet, oder Joshua Oppenheimer, der seine Interviewpartner*innen auffordert, die beschriebenen Szenen nachzuspielen,⁹ finden sich auch in Sammlungen von Interviews der Oral History oder werden von filminteressierten Studierenden diskutiert, wobei es vor allem um ethische und rechtliche Fragen geht. Muss man Täter anders befragen als Opfer? Müssen Interviewpartner*innen immer wissen, wann die Aufzeichnung läuft? Darf man gefilmtes Material verwenden, in dem Interviewpartner*innen Privates erzählen, weil sie dachten, die Aufnahme sei gestoppt? Auch wenn in keinem Seminar alle Fragen abschließend behandelt werden können, dient die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Positionen dazu, die eigene Rolle im Interview bewusst zu machen.

Auch die Bildgestaltung von Interviews richtet sich vielfach nach „Moden“, wie zum Beispiel die spezielle Ausleuchtung eines neutralen Bildhintergrunds nach dem Vorbild der historischen Dokumentationen des ZDF. In klassischen Reportagen ist der/die Interviewer*in im Bild zu sehen, während in dokumentarischen Formaten meist nur die Interviewpartner*innen im Bild sind. Für den Journalismus, die Ethnologie, die Sozialforschung, für Meinungsumfragen, die Medienwissenschaft und für die Oral History etc. finden sich unterschiedlichste Interviewleitfäden, was in der praktischen Arbeit zu Verunsicherungen führen kann. Umso wichtiger ist es, für die eigene Interviewpraxis eine klare Position zu finden. Für den ethnographischen Film, der hauptsächlich mit Interviews und beobachtender Kamera arbeitet, hat der Ethnologe und Filmemacher Edmund Ballhaus im Jahr 2003 Leitlinien entwickelt. Seine Arbeit wurde

9 Joshua Oppenheimer, amerikanischer Regisseur, lässt in seinem Film *The Act of Killing* seine Protagonisten nicht nur über den Massenmord in Indonesien sprechen, sondern fordert sie auf, die Opfer- und Täterrollen nachzuspielen.

von einem Forschungsprojekt der Johannes Gutenberg-Universität in Mainz (2011/2012) unter Leitung des Ethnologen und Filmemachers Thorolf Lipp genutzt, um den Theoriediskurs zum Interview weiterzuführen. Die in diesem Forschungsprojekt erarbeitete Webseite¹⁰ versteht sich als erster Schritt zu einer umfassenden Theorie zur Interviewführung im non-fiktionalen Film. In meinen Seminaren nutze ich sie und zeige daraus Filmbeispiele, die auf leicht verständliche Weise den manchmal nicht einfachen Sachverhalt vermitteln.

Vorgestellt werden unterschiedliche Interviewmethoden anhand von Filmbeispielen aus dem dokumentarischen Bereich; Beispiele zur Interviewführung nach der Methode der Oral History sowie Beispiele zur qualitativen und quantitativen Befragung. Nach der Vorführung von drei- bis fünfminütigen Filmausschnitten werden die Teilnehmer und Teilnehmerinnen aufgefordert, folgende Fragen zu beantworten: Welche Methode wurde angewandt? Wurden gezielt Fragen gestellt oder eine Erzählung angeregt? War es ein Dialog oder ein Monolog? Ging es um persönliche Erinnerungen, oder war Sachkenntnis gefragt? In welcher Beziehung standen Interviewer*in und Interviewte? Wo fand das Interview statt? Wie war die Umsetzung? Wurde mit einer oder mit mehreren Kameras gedreht? Wie wurde geschnitten? Ziel ist, mit jedem Filmbeispiel zu verdeutlichen, wie unterschiedlich ein Interview sein kann. Ob ein offener oder verdeckter Dialog stattfindet, ob konfrontativ gefragt wird oder zurückhaltend, sachlich, zugewandt oder betulich. In manchen Sequenzen werden Fotos als Katalysator verwendet, um die Erinnerung anzuregen. Im Film *Super Size Me* aus dem Jahr 2004 filmt Regisseur Morgan Spurlock sich selbst und kommentiert sein Experiment, bei dem er 30 Tage lang nur Produkte von McDonalds zu sich nimmt. Bei dieser autoethnographischen Methode, bei der Interviewter und Interviewer identisch sind, wird die Kamera als Katalysator zur Selbstrepräsentation eingesetzt. Dass es so viele unterschiedliche Methoden der Interviewführung gibt, verwundert anfangs die meisten Teilnehmer*innen, schärft aber nach und nach ihren Blick für Fragestellung, Interviewsetting, Blickrichtung und Kamerapositionen.

Im ersten Teil des Seminars, Filme „lesen“, geht es dann auch um die Fragen, zu welchem Zweck Interviews aufgezeichnet und verwendet werden. Auch wenn es keine festgeschriebenen Regeln gibt, haben sich in der Praxis für unterschiedliche Filmformate auch unterschiedliche Formen der Interviewführung entwickelt. Am deutlichsten wird das in Reportagen oder Beiträgen von Nachrichtensendungen, in denen Journalist*innen gezielt Fragen stellen, die von Interviewpartner*innen beantwortet werden. Dabei findet in der Regel ein offener Dialog statt: Ein Zeuge oder Fachkundiger wird vom Reporter befragt. Dabei stehen Sachkenntnis und Glaubwürdigkeit des Befragten und Wissensvermittlung bzw. Information des Zuschauers im Vordergrund. Der Reporter bzw. die Reporterin geht in der Regel mit vorbereiteten Fragen zu einem speziellen Thema ins Interview. Das Gespräch ist themenzentriert und ergebnisorientiert. Oft ist die Position der Interviewten zum Sachverhalt schon vorher klar und war Kriterium für die Auswahl als Gesprächspartner/in. In manchen Interviews wird versucht, vorher aufgestellte Thesen (die eigene Agenda) mithilfe der Befragung zu bestätigen oder zu widerlegen.¹¹

10 Siehe www.interview-im-dokumentarfilm.de (5.2.2019).

11 Ein bekanntes Beispiel ist das „heute-journal“-Interview aus dem Sommer 2017 von Claus Kleber mit Maria Furtwängler über die Ergebnisse einer Studie über die Geschlechtergleichberechtigung in der Film-

In dokumentarischen Formaten wird weniger das Frage-Antwort-Schema angewandt, sondern vielmehr die lange Erzählung angestrebt. Es kann Dialoge, Monologe oder narrative Formen geben, in denen der Verlauf des Gesprächs offen ist und das, was erzählt werden wird, im Detail nicht vorher bekannt ist. Im Bild können Interviewer*in und Interviewte zu sehen sein oder, was häufig der Fall ist, nur der oder die Interviewte. Die Fragen müssen später nicht unbedingt Teil des Films oder Beitrags sein. Auch die Person, die fragt, ist nicht zwangsläufig im Bild zu sehen. Es kann einen vorformulierten Fragenkatalog oder eine freie Themenliste geben oder lediglich eine Themenstellung bzw. einen Auslöser (Trigger) oder Impuls, der den Erzählfluss des Interviewten anregen soll. Erinnerungen von „Zeitzeugen“ – Menschen, die ein Ereignis oder eine bestimmte Zeitspanne miterlebt haben – sollen eine Brücke zum Zuschauer herstellen und diesen emotionalisieren. Durch eine „Zeugenaussage“ soll Glaubwürdigkeit vermittelt werden. Schließlich ist im Seminarteil 1, (Filme lesen) auch Grundsätzliches zu thematisieren wie vor allem Fragen nach beteiligten Personen, Ort der Aufnahme und Art und Weise der Aufzeichnung.

Wie unterschiedlich Konstellation und Motive von Interviewer*in und Interviewpartner*in sein können, sollen die folgenden Stichworte zeigen. Im Seminar werden sie durch Fragen an die Teilnehmer*innen erarbeitet, aufgeschrieben und gegebenenfalls von mir ergänzt.

Wer spricht mit wem?

Ein Einzelner, mehrere Personen oder eine ganze Gruppe, Mann oder Frau, eine ältere oder jüngere Person? Sind es Zeugen, Beteiligte, Angehörige, Spezialisten oder Ermittler? Ist Publikum im Raum? Welche Absicht verfolgt der Interviewer bzw. die Interviewerin? Ist das Interesse journalistisch, wissenschaftlich, filmisch? Geht es um Information, ein Statement, die Lebensgeschichte, eine Zeugenaussage oder Wissensvermittlung? Soll Meinung, Haltung oder eine persönliche Erfahrung, ein persönliches Erlebnis abgefragt werden? Sollen vorbereitete Fragen beantwortet werden? Wofür sollen die Aussagen verwendet werden? Für einen langen Film, einen kurzen Beitrag, eine Webseite, eine Forschungsarbeit, ein Portrait oder eine Ausstellung? Oder geht es um eine Sammlung von Interviews, die archiviert werden sollen?

Welche Rolle spielt die interviewte Person? Ist er oder sie Spezialist/in, Augenzeuge/in, Zeitzeuge/in, Beteiligte/r, Fachmann/frau, Politiker/in, Prominente/r, bezahlte/r Protagonist/in? Wurde die Person gezielt angesprochen, hat sie sich selbst angeboten? Möchte sie ein Statement abgeben, belehren, aufklären, überzeugen? Ist es ihr erstes Interview? In welcher Beziehung steht sie zum Thema?

Wie stehen Interviewer*in und Interviewte zueinander? Kennen sie sich, sind sie Kollegen, verwandt, befreundet? Wurden sie empfohlen, vermittelt? Haben sie vorher über Form und Ablauf des Interviews gesprochen? Wurde ein Honorar vereinbart?

Wo findet das Interview statt?

Wird das Interview in der Wohnung, am Arbeitsplatz, am Ort des Geschehens, im Zug oder im Studio aufgezeichnet? Findet es drinnen oder draußen statt? Ist der Raum hell

und Fernsehlandschaft. Das Interview findet sich unter: <https://www.zdf.de/nachrichten/heute-journal/es-gibt-hier-eine-unwucht-ein-ungleichgewicht-100.html> (17.9.2019).

oder dunkel, gibt es Tageslicht, ist er laut oder leise, warm oder kalt? Vermittelt der Raum etwas über die Lebensumstände oder den Status des oder der Interviewten? Was spielt sich im Hintergrund ab? Was ist im Bild zu sehen?

Wie wird das Interview aufgezeichnet?

Wird das Interview im Stehen oder im Sitzen geführt? Findet es an einem oder an wechselnden Orten statt? Was für eine Kamera wird genutzt, welche Mikrofone, wie viel Licht? Wie groß ist das Team? Gibt es Absprachen über das Setting, Einstellungsgrößen und Perspektiven, Licht und Ton? Wird mit einer oder mehreren Kameras gedreht? Gibt es Vorgaben für Ausstattung, Kleidung, Hintergründe und Maske?

Es folgt der Austausch mit den Seminarteilnehmer*innen über eigene Erfahrungen und typische Anfängerfehler, von denen jede/r berichten kann: Zu häufiges oder zu zögerliches Nachfragen, zu viele „Hmm“s, „Äh“s und „Aha“s, suggestive Vorgaben, Aussagen bewerten, zu schnelles Nachfragen und Denkpausen des Gesprächspartners nicht zulassen, Fragen mehrfach stellen, weil eine andere Antwort erwartet wird, unaufmerksam sein, weil man mit Mitschreiben beschäftigt ist, auch weitersprechen, wenn der/die Interviewpartner*in zu Reden begonnen hat oder Fragen stellen, bei denen es genügt, mit Ja oder Nein zu antworten. Dazu kommen Dinge wie Stress mit der Technik, nicht eingeschaltetes Mikrofon oder, nicht gehörte Nebengeräusche wie der Staubsauger in der Nebenwohnung.

Von den Teilnehmer*innen möchte ich dann noch wissen, ob es absolute *no-gos* im Interview gibt. Die Reaktion ist fast immer langes Nachdenken, unterschiedliche Antworten und viele Fragen: Zum Beispiel, dass man Negativaussagen über andere Personen nicht forcieren sollte; dass man den/die Interviewpartner*in nicht bedrängen sollte, über Themen zu sprechen, die laut Absprache oder deutlicher Ansage nicht Thema sein sollten; dass man den/die Interviewpartner*in nicht gewollt diskreditierend abbilden sollte. Vorgaben für Formulierungen, wie die eigene Geschichte erzählt werden soll, sind ebenso zu vermeiden wie die Provokation starker Emotionen, den/die Interviewpartner*in zum Weinen zu bringen oder überhebliches, bestimmendes Verhalten, die Drohung mit Nichtverwendung des Materials oder Erpressung von Aussagen. Schlüpfrige Bemerkungen und zweideutige Witze gehören nicht in ein ernsthaftes Interview.

Aber, soll man Aussagen von Interviewpartner*innen korrigieren, darf man im Interview auf falsch erinnerte Daten aufmerksam machen? Muss man bei eindeutig rassistischen oder sexistischen Aussagen eingreifen oder sollte man das eigene Unbehagen verbergen? Wie reagiert man, wenn man als Interviewer*in beleidigt oder gekränkt wird? Soll man *political correctness* und geschlechtergerechte Sprache von Interviewpartner*innen fordern? Wann sollte ein Interview abgebrochen werden? Wie zeigt man, dass man mit geschildertem Verhalten nicht einverstanden ist? Soll man das überhaupt zum Ausdruck bringen?

Rezepte zum Umgang mit solchen Situationen gibt es nicht. Es gibt aber allgemeingültige Regeln des Anstands und des würdigen Umgangs miteinander – und die sollten im Interview absolute Gültigkeit haben. Auch unter der Prämisse, dass man als Interviewer/in der/die „Mächtiger“ ist und es in der Hand hat, das aufgezeichnete Material später nicht zu verwenden. Korrekturen von beispielsweise falsch erinnerten Daten

sollten nicht spontan geäußert werden, sondern eher am Ende als Frage formuliert werden, verbunden mit der Bitte, den Satz gegebenenfalls zu wiederholen.

Keine Einigkeit besteht meist darüber, ob die überfallartige Konfrontation ein geeignetes Mittel der Interviewführung sein darf. Michael Moore-Fans finden das durchaus statthaft, ernten in der Diskussion aber Widerspruch. Allerdings ist es auch eine Frage des Genres. Satirisch-konfrontative Interviewmethoden werden in Comedy-Sendungen wie der „heute Show“ des ZDF erfolgreich genutzt, sind aber mit einer ernsthaften Befragung unvereinbar.

3.2 Filme machen: Interviewpraxis

Zunächst soll es hier um das filmische Handwerk gehen. Filmisches Handwerk und Wissen über Einstellungsgrößen, Brennweiten, Frosch- oder Vogelperspektive sind Grundlagen nicht nur für die Aufzeichnung von Interviews, sondern auch für ihre Beurteilung. Die Kenntnis von Regeln für Bildmontage und -übergänge, Text-Bild-Schere und filmische Dramaturgie sollte zum Grundwissen aller gehören, die Interviews aufzeichnen oder bearbeiten. Die französische Philosophin und Schriftstellerin Muriel Barbery schreibt in ihrem wunderbaren Roman *Die Eleganz des Igel* über die Sprache:

Die Sprache, dieser Reichtum des Menschen, und ihr Gebrauch, dieses Erzeugnis der sozialen Gemeinschaft, sind unverletzliche Werke. Dass sie sich im Laufe der Zeit entwickeln, verändern, in Vergessenheit geraten und neu entstehen, während der Verstoß gegen sie bisweilen zur Quelle einer größeren Fruchtbarkeit wird, ändert nichts an der Tatsache, dass man, will man sich mit ihnen dieses Recht zum Spielen und zur Veränderung herausnehmen, ihnen zuvor volle Unterwerfung gelobt haben muss (Barbery 2009: 119).

Ich bin selten auf einen Text gestoßen, der mir so sehr aus dem Herzen spricht, wenn es darum geht zu vermitteln, warum Studierende der Geschichte, die sich mit gefilmten Erinnerungen beschäftigen, etwas über filmische Gestaltungsmittel und ihre Wirkung wissen sollten.

Der Film – die „Sprache“ der Bilder und des Tons – ist gerade erst hundert Jahre alt geworden, doch haben sich im Lauf der Zeit Sehgewohnheiten entwickelt, die, insbesondere was die Abbildung von Menschen angeht, zu einer festen Größe unserer Wahrnehmung geworden sind. Dass eine von oben abgebildete, dunkle Person der „böse“ und die von unten gefilmte helle Gestalt der „gute“ Charakter in der Geschichte ist, kann man besonders in alten Westernfilmen wunderbar beobachten. Auch wenn sich die „Sprache der Bilder“ und die Sehgewohnheiten in der Zwischenzeit verändert haben, bleibt es ein Unterschied, ob ich zu jemandem aufschaue oder auf jemanden herabsehe. Das unbedachte Filmen oder Fotografieren einer Person kann mitunter ungewollte Eindrücke erzeugen, wenn Regeln der Sehgewohnheiten und der Wirkung filmischer Gestaltungsmittel nicht beachtet werden. Eine „volle Unterwerfung“ unter die Grundregeln des filmischen Handwerks verlange ich zwar nicht, aber doch ein Wissen über filmische Gestaltungsmittel und deren Wirkung. Denn dann kann, im besten Fall, alles wieder vergessen und eine eigene Bildsprache entwickelt werden.

Die folgenden Themen vermittele ich im Seminar dadurch, dass ich aus der eigenen Praxis berichte, andere Arbeitsweisen vorstelle und am Ende die Teilnehmer*innen zum Austausch über das Gehörte und ihre persönlichen Erfahrungen auffordere. Zur

Vorbereitung eines Interviews gehört zunächst die Frage, wofür und in welcher Form das aufgezeichnete Material genutzt werden soll. Je nachdem, ob es für einen langen Film, einen kurzen Beitrag oder für eine Sammlung verwendet wird, müssen unterschiedliche Aspekte bedacht werden. Wenn mehrere Interviews für ein Projekt aufgezeichnet werden, ist es sinnvoll, unterschiedliche Blickrichtungen zu haben, um die Protagonist*innen durch die Montage in einen „Dialog“ zu bringen. Einheitliche technische Standards und eine homogene Bildgestaltung sind von Vorteil für die spätere Montage. Für Interviewsammlungen, deren spätere Nutzung unklar ist, sollten entsprechende Vorgaben gemacht werden.

Dann braucht es die Suche und Auswahl geeigneter Interviewpartner*innen, einen Drehort mit Ruhe und möglichst ohne zeitliche Begrenzung und die Organisation des Drehteams sowie der Aufnahmetechnik. Falls die Dreharbeiten im öffentlichen Raum oder beispielsweise in einem Café stattfinden sollen, ist unter Umständen eine Drehgenehmigung erforderlich. Dazu kommen inhaltliche Vorbereitung, Erstellen eines Fragenkatalogs, eventuelle Recherchen sowie zeitliche Planung. Da ich etwas von meinen Interviewpartner*innen möchte, sollte ich mich bezüglich Zeit, Ort und Länge des Interviews nach deren Wünschen richten, wenn möglich auf ihre Bedingungen eingehen. In einem Vorgespräch wird das Vorgehen abgestimmt. Allerdings haben Vorgespräche oft den Nachteil, dass schon vieles erzählt wird, was im Interview dann mit den Worten „Wie ich schon sagte ...“ wiederholt wird. Ich vermeide deshalb möglichst Inhaltliches zum Thema, möchte aber einen Eindruck von der Person bekommen und versuche abzuschätzen, ob sie frei erzählen wird oder einen Leitfaden durch Fragen braucht. Ich muss vor dem Interview zwar nicht genau wissen, was gesagt wird, möchte aber schon einschätzen können, inwieweit die Person etwas beitragen kann und in welcher Beziehung sie zum Thema steht – ohne allzu sehr ins Detail zu gehen. Im Vorgespräch kann dieser Spagat oftmals nur durch ein immer wieder freundlich wiederholtes „Bitte erzählen Sie das, wenn die Kamera läuft“ gelöst werden. Ich bespreche im Vorfeld auch den möglichen Ablauf, zum Beispiel ob es ein lebensgeschichtliches Interview sein wird oder ob ich Fragen stelle. Den Fragenkatalog bekommen Interviewpartner*innen nicht vorab. Bei älteren Menschen frage ich auch nach der Belastbarkeit, zum Beispiel wie lange das Interview maximal dauern kann und ob es etwas zu beachten gibt wie lichtempfindliche Augen oder eingeschränktes Hören. Ich kläre meine Interviewpartner*innen über die geplante Verwendung der Aufzeichnung auf und bespreche mit ihnen die zu unterschreibende Einverständniserklärung.

Die für ein Interview verwendete Aufnahmetechnik hängt wesentlich von drei Faktoren ab: Wofür soll das Interview verwendet werden, und gibt es dafür technische Vorgaben? Ist ein Etat für professionelle Technik vorhanden? Und gibt es ein Team, das die Technik bedienen wird? Grundsätzlich halte ich die Ein-Mann- oder Ein-Frau-Interviewaufzeichnung bei langen oder lebensgeschichtlichen Interviews für ungeeignet, weil die Interviewführung hundert Prozent Aufmerksamkeit braucht. Auch für Interviewpartner*innen ist es ablenkend, wenn immer wieder ein Blick in den Kameramonitor oder auf den Tonpegel geworfen wird. Eine „alleingelassene“ Aufnahmetechnik kommt für mich persönlich nicht in Frage. Bei Interviews im Raum und ohne Ortswechsel hat es sich bewährt, dass die Person an der Kamera auch den Ton einrichtet und kontrolliert, während ein Interview draußen oder an wechselnden Orten ein Zwei-

erteam für Kamera und Ton braucht. Ein Dreh mit mehreren Kameras, die unterschiedliche Einstellungen aufzeichnen, ist für den späteren Schnitt von Vorteil, bringt aber mehr Unruhe, weil ein größeres Team nötig ist.

Professionelle Technik allein ist für die Aufzeichnung nicht ausschlaggebend, viel wichtiger ist die Qualität des Bildes und des Tons. Ein rauschender, unverständlicher Ton mit vielen Nebengeräuschen ist unbrauchbar. Über die Bildgestaltung sollte in der Interviewvorbereitung nachgedacht werden, angefangen bei der Kameraposition und Perspektive – möglichst in Augenhöhe – und der Blickrichtung, die davon abhängt, wo der/die Interviewer*in sitzt. Die Beste Sitzposition des Interviewenden ist neben der Kamera, sodass der Blick der Interviewten in Richtung Kamera geht und spätere Zuschauer den Befragten in das Gesicht schauen können. Die Augen und unbedingt ein Augenlicht sollten zu sehen sein. Die Person sollte insgesamt plastisch abgebildet werden. Am Wirkungsvollsten sind nahe oder halbnah Einstellungen, in denen die Konzentration auf der Person, ihrem Gesicht und ihren Gesten liegt. Die Kadrierung des Bildes sollte Irritierendes im Bild vermeiden. Puder in der Ausstattung schadet nie, weil damit glänzende Nasen oder Glatzen kaschiert werden können. Bei Brillenträgern müssen Spiegelungen vermieden werden. Ich rechne für den technischen Aufbau eines Interviews, das heißt Einrichtung von Kamera, Licht und Ton, circa 45 Minuten. Während das Team die Technik einrichtet, kläre ich mit den Interviewpartner*innen die Einverständniserklärung, lasse mir – falls vorhanden – Fotos zeigen oder spreche über Belangloses.

Ein Interview sollte immer mit hundertprozentiger Aufmerksamkeit geführt werden. Es braucht Zugewandtheit und Blickkontakt. Sind diese nicht vorhanden, geht der Blick des Sprechenden ins Leere, was auch späteren Zuschauern nicht entgeht. Wenn auch nicht offen ausgesprochen, gibt es immer einen Pakt zwischen Interviewer*in und Interviewpartner*in. Der/die Interviewpartner*in spricht den/die Interviewer/in direkt an und interpretiert dessen Aufmerksamkeit unter Umständen als Zustimmung und die Beschäftigung mit Mitschreiben oder der Aufnahmetechnik eventuell als Langeweile oder gar Ablehnung.

Bei meinen ersten Interviews mit früheren Häftlingen des KZ Ravensbrück wurde mir, der vierzig Jahre Jüngeren, zuerst die Geschichte der Machtergreifung Adolf Hitlers erklärt. Die Frauen trauten mir aufgrund meines Alters nicht zu, den Zusammenhang zwischen der NS-Diktatur und ihrer Inhaftierung zu verstehen. So können sowohl der Altersunterschied, verschiedene politische oder religiöse Orientierungen oder das Geschlecht zu einer unvorhersehbaren Dynamik im Interview führen. Manchmal entschuldigten sich Frauen sogar beim Kameramann, bevor sie über Intimes, wie zum Beispiel das Ausbleiben der Regel im Lager, sprachen. Oder Männer entschuldigten sich bei mir, bevor sie Anzügliches über jemanden erzählten. Es brauchte viele Interviews, bis mir eine souveräne Aufmerksamkeit gelang. Sieht die Interviewpartnerin nur Fragezeichen in meinem Gesicht, fühlt sie sich vielleicht verpflichtet, weiter auszuholen und mir die Zusammenhänge genau zu erklären. Die Dynamik im Interview wird auch davon beeinflusst, ob man wirklich Neues erfahren oder das eigene Wissen bestätigt haben will. Doch auch übertriebene Neugierde ist nicht unbedingt zielführend und kann unter Umständen als „sich vor der Kamera ausziehen müssen“ empfunden werden. Schweigen auszuhalten ist die größte Herausforderung in jedem Interview. Zu schnelles Nachfragen bringt Interviewpartner*innen leicht aus dem Konzept, zu lange Pausen

führen zu Spannungen im Raum. Das richtige Maß an Nähe und Distanz kann nur gefunden werden, wenn man mit ganzer Aufmerksamkeit bei dem/der Interviewpartner/in ist.

Ich selbst beginne jedes Interview mit einer kurzen Einführung zur Aufnahmesituation: Datum, Ort und Namen des Interviewpartners bzw. der Interviewpartnerin, Namen der Anwesenden und Grund des Interviews (Projektthema, Auftraggeber etc.). Anschließend bitte ich meine Interviewpartner*innen, sich selbst kurz vorzustellen und beginne dann mit meinen Fragen. Jedes Interview braucht eine „Aufwärmphase“, in der sich alle Beteiligten an die Drehsituation gewöhnen können. Manchmal sind noch Korrekturen beim Licht oder Ton nötig, ein knarrender Stuhl muss ausgetauscht oder eine tickende Uhr abgestellt werden. Zu Beginn des Interviews werden daher nicht die wichtigen Fragen gestellt, sondern solche, die sich leicht wiederholen lassen. In der Regel dauert es bei einem eingespielten Drehteam nur wenige Minuten, bis die Interviewpartner*innen Kamera und Mikrofon vergessen haben. Wenn jedoch Unsicherheiten im Umgang mit der Aufnahmetechnik spürbar sind, wirkt sich das auf die gesamte Interviewsituation aus.

In einer praktischen Übung sollen die Teilnehmer*innen Interviews führen. Das können entweder gegenseitige Interviews im Rahmen des Seminars sein, oder es sollen Interviewpartner*innen gesucht und die Interviews außerhalb des Seminars aufgezeichnet werden. Anschließend werden die Arbeiten gemeinsam ausgewertet. Interessant ist für mich die Beobachtung, dass in den gegenseitigen Interviews oft vom vertrauten „du“ zum „Sie“ gewechselt wird. Begründet wird das damit, dass man sich davon einen sachlicheren Eindruck verspricht und nicht eine vertraute „Kumpanei“ vermitteln möchte. In den meisten praktischen Übungen werden die Interviews mit Sorgfalt vorbereitet und durchgeführt, doch viele Anfänger*innen sind mit der Bildgestaltung überfordert. Die Interviewpartner*innen sitzen zu dicht vor einer Wand; der Umgebung und dem Licht wird keine Beachtung geschenkt; und die meisten Einstellungen zeigen zu viel vom Raum und nicht den Interviewten in einer entschlossenen Einstellung. Hinter der meist verwendeten totalen Einstellung steckt die Angst, dass sich die Interviewten beim Sprechen oder Gestikulieren aus dem Bild bewegen. Die ersten Erfahrungen zeigen, dass es tatsächlich sehr schwer ist, neben dem Interview auf die Bildgestaltung, und damit die Abbildung des Menschen, zu achten. Auch der Tonaufnahme wird bei vielen Übungen wenig Beachtung geschenkt. Wer die Grundregel beachtet, dass die Nähe des Mikrofons zur Schallquelle ausschlaggebend für einen brauchbaren Ton ist, hat schon das meiste bewältigt. Das an der Kamera eingebaute Mikrofon taugt nicht für die Tonaufzeichnung bei einem Interview, weil die Kamera in der Regel zu weit vom Sprechenden entfernt ist. Am besten werden zwei externe Mikrofone genutzt, eines für den/die Interviewer*in und eines für den/die Interviewpartner*in. Unterschiedliche Mikrofontypen wie Ansteck-, Dynamische- oder Richtmikrofone zeichnen den Ton mit unterschiedlichem Radius und Reichweite auf. Im Bild wirken Mikrofone meist unschön. Empfehlenswert sind für Interviewer*in und Interviewpartner*in kleine Ansteckmikrofone. Es empfiehlt sich, den Ton über Kopfhörer abzuhören, um eventuelle Störgeräusche zu lokalisieren und zu leises oder zu lautes Sprechen entsprechend regeln zu können. Dies sollte jedoch nicht von der Person übernommen werden, die das Interview führt. Bei starken Nebengeräuschen wie Mülllasten vor dem Fenster oder Staubsauger im Nebenraum sollte das Interview möglichst unterbrochen werden. In meinen Semi-

naren werden in der Regel keine Interviews aufgezeichnet, die später verwendet werden. Es geht um Übungen, die möglichst im stressfreien Raum stattfinden sollen. Und es geht darum, das Erleben auf beiden Seiten der Interviewsituation erfahrbar zu machen.

Um ein Interview später nutzen oder auswerten zu können, müssen nicht nur die Kameradaten gesichert werden, es braucht auch das Festhalten von Informationen, die selbst derjenige, der das Interview geführt und aufgezeichnet hat, nach einiger Zeit sicherlich nicht mehr erinnert. Dazu gehören zum Beispiel Notizen über den Ablauf und eine kurze Beurteilung des Interviews. Name des Interviewpartners bzw. der Interviewpartnerin, Datum und Ort der Aufzeichnung sowie die beteiligten Personen müssen festgehalten werden. Technische Daten wie zum Beispiel Kameratyp, Datenformat, Ort der Sicherung und Länge des Interviews sind für eine spätere Nutzung sinnvoll. Wenn möglich, sollte eine Transkription oder zumindest ein Protokoll mit Time-Codes zeitnah erstellt werden.

3.3 Filme bearbeiten: Interviewauswertung

Die erste Frage auch bei der Auswertung von Interviews ist: Wofür soll das Interview verwendet werden? Soll ein Film gemacht werden, eine Audiostation oder ein Text? Wenn Bild und Ton genutzt werden, muss die äußere Erscheinung der Person und wie sie abgebildet ist, begutachtet werden. Wenn nur der Ton verwendet wird, braucht die Verständlichkeit, die Ausdrucksweise und das Sprachvermögen eine besondere Aufmerksamkeit.

Für jede Form der Bearbeitung ist eine Transkription oder zumindest ein ausführliches Protokoll der Aufnahmen erforderlich. Wer Interviewsequenzen nicht nur als Stichwortgeber für ein Thema nutzen will oder gar als Lückenfüller einsetzen möchte, muss nach der besonderen Geschichte des Interviewten suchen. Was ist das „Highlight“ in einem Interview? Wo ist die interviewte Person authentisch, glaubwürdig und erzählt vielleicht sogar etwas Neues? Gibt es eine Stelle, die mich bereits im Interview oder beim ersten Ansehen stark berührt hat? In welcher Geschichte ist mir die Person besonders nah? Für die Sichtung von Interviews markiere ich Stellen in unterschiedlichen Farben. Dabei folge ich zunächst meinem Gefühl. Erst dann prüfe ich die ausgewählten Sequenzen auf Schlüssigkeit, Nachvollziehbarkeit und Wahrscheinlichkeit. Wenn ich mehrere Interviews für einen Film nutzen will, suche ich nach Übereinstimmungen, Differenzen oder widersprüchlichen Aussagen zu einem Ereignis, auch um damit zu zeigen, dass Erinnerung subjektiv ist und es unterschiedliche Sichtweisen und Einschätzungen zu jedem Geschehen geben kann.

Als Filmemacherin bestehe ich auf meine künstlerische Freiheit, muss aber der Persönlichkeit und Haltung meiner Interviewpartner*innen gerecht werden. Es wäre zum Beispiel nicht statthaft, durch Kürzung eine Aussage zu verfälschen oder durch die Montage einen Zusammenhang herzustellen, der tatsächlich nicht stattgefunden hat.

Am Ende des Seminars diskutiere ich mit den Teilnehmer*innen die Frage, ob es „gute“, „schlechte“ bzw. „brauchbare“ oder „unbrauchbare“ Interviewpartner*innen gibt. Hierbei soll es nicht darum gehen, allgemeingültige Regeln aufzustellen, sondern Interviews hinsichtlich ihrer Verwendung für Filme, Ausstellungen oder Ähnliches auszuwählen und ihre Wirkung auf eine mögliche Zielgruppe zu beurteilen. Gibt es Interviews, die beispielsweise für den Einsatz in Schulen besser geeignet sind als andere? Gibt es Interviews, die im Museum ein breites Publikum erreichen können, und

andere, die dort nicht eingesetzt werden können? Es kommt nicht nur darauf an, was gesagt wird, sondern auch, wie es gesagt wird. Ist ein Interviewpartner, der seine Geschichte vielfach vor Publikum erzählt hat und seine Erzählung dramaturgisch inszeniert, also genau weiß, an welchen Stellen sein Publikum geschockt ist, lacht oder betroffen reagiert, ein guter Interviewpartner? Ist jemand, der sich immer wieder vergewissert, ob seine Erzählung gut ankommt, brauchbar? Ist eine Interviewpartnerin, die Dialoge, die vor 60 Jahren stattgefunden haben (sollen), in wörtlicher Rede und Gegenrede wiedergibt, authentisch? Ist ein Interviewpartner, der aus jeder geschilderten Situation, sei es ein Verhör, Folter oder Drangsalierung, als scheinbarer Sieger hervorgeht, ein guter Interviewpartner?

Dazu ein Beispiel: In ein Seminar mit Schüler*innen habe ich eine Zeitzeugin eingeladen, die ich kurz zuvor interviewt hatte. Die Frau, Überlebende eines KZ, hat vielfach in Schulen gesprochen, trat bei diversen Gedenkveranstaltungen auf und beeindruckte immer wieder, wenn sie über sehr persönliche, demütigende und schmerzhaft Erfahrungen ihrer Haft berichtete. Wo immer sie auftrat, war es dieselbe Geschichte in immer gleichen Formulierungen, die mir nach mehrmaligem Zuhören wie eine perfekte Inszenierung vorkam. Alles, was ein gutes Stück braucht, war darin enthalten: eine wahre Geschichte mit Spannung, Witz, Gut und Böse, Liebe und ein Happy End. Als ich ihren Vortrag im Seminar zum x-ten Mal hörte, bekam ich erstmals Zweifel an der Glaubwürdigkeit der Zeitzeugin. Doch die Schüler*innen waren tief beeindruckt von der Begegnung und begeistert von der Offenheit, mit der die viel ältere Dame zu ihnen gesprochen hatte. Selbst Diskreditierendes über andere Häftlinge wie zum Beispiel „die faulen Französinnen“ oder die Zeugen Jehovas, „die sich alles gefallen ließen“, wurde fraglos akzeptiert. Meine Nachfrage, ob der Vortrag authentisch war, wurde mit einem klaren Ja beantwortet. In einem späteren Gespräch erklärte mir die Zeitzeugin, dass es tatsächlich eine „öffentliche“ Version ihrer Geschichte gibt und eine andere, über die sie nicht spricht, weil sie nicht in Tränen aufgelöst vor dem Publikum stehen will. Ihre Schilderung hat bei den Schüler*innen in der direkten Begegnung „funktioniert“, würde aber in einem Dokumentarfilm unter Umständen an Glaubwürdigkeit verlieren.

Wie wirkt Eitelkeit im Interview? Unangenehmer als zur Schau gestellte Eitelkeit von Interviewpartner*innen ist die Eitelkeit von Interviewer*innen, die sich zum Beispiel mit ihrem Wissen brüsten möchten. Eitelkeit vermittelt auch Selbstbewusstsein. Bei Interviews mit traumatisierten Menschen wirkt eitles Auftreten bis zu einem gewissen Grad erleichternd, weil es den Anschein erweckt, dass schlimme Erlebnisse verarbeitet sind, während ein nachlässiges oder ungepflegtes Auftreten eher Mitleid erregt. Überheblichkeit oder übertriebene Selbstdarstellung wirken dagegen unsachlich und unglaubwürdig. Neben der Beurteilung der Wirkung einer sprechenden Person ist auch die Qualität der Sprache von Bedeutung: Ist die Erzählung fließend oder sprunghaft? Ist das Gesagte nachvollziehbar und verständlich? Wird starker, schwer verständlicher Dialekt gesprochen? Natürlich lässt sich die Frage nach „guten“ oder „schlechten“, „brauchbaren“ oder „unbrauchbaren“ Interviewpartner*innen nicht abschließend beantworten, weil es immer von der persönlichen Einschätzung und vom Endprodukt abhängt. Wenn in einem Film mehrere Personen zu Wort kommen, kann es sehr lebendig wirken, wenn ganz unterschiedliche Persönlichkeiten auftreten. Zwischen zögerlichen Interviewpartner*innen, die das erste Mal vor der Kamera sprechen, wirkt eine souveräne Rednerin allerdings vielleicht zu dominant. Entscheidend ist am Ende nicht nur,

was gesagt wird, sondern auch die Beurteilung der Außenwirkung der Protagonist*innen und wie diese beim späteren Publikum ankommen. Im Interview erwähnte Daten und Fakten sollten vor der Veröffentlichung überprüft werden.

4. Nachbemerkung

Als Filmemacherin stellt sich mir bei der Bearbeitung von Interviews immer auch die Frage, welche Position und Haltung ich in meinen Filmen weitergeben möchte und was ich selbst zum Ausdruck bringen will. Wessen „Sprachrohr“ möchte ich durch meine Arbeit sein? Nicht nur die Erinnerungen meiner Interviewpartner*innen sind subjektiv, auch wie und welche Interviewsequenzen ich verwende, basiert auf meiner subjektiven Auswahl.

LITERATUR

- Ballhaus, Edmund (2003): Rede und Antwort. Antwort oder Rede? Interviewformen im kulturwissenschaftlichen Film, in: Joachim Wossidlo und Ulrich Roters (Hg.): Interview und Film. Volkskundliche und Ethnologische Ansätze zu Methodik und Analyse, Münsteraner Schriften zur Volkskunde, Europäischen Ethnologie, Bd. 9, Münster, New York, München, 11-49.
- Barbery, Muriel (2009): Die Eleganz des Igels, München.
- Lipp, Thorolf (2012): Spielarten des Dokumentarischen, Einführung in Geschichte und Theorie des nonfiktionalen Films, Marburg.

FILMOGRAFIE

- Ballhaus, Edmund (2004-2008): Ostfriesland-Saga. 11-teilige Dokumentationsreihe.
- Böhnisch, Ulrike (2011): Çürük – The pink report. Dokumentarfilm.
- Grabe, Hans-Dieter (1985): Hiroshima, Nagasaki – Atombombenopfer sagen aus. Dokumentarfilm.
- Koepf, Volker (1999): Herr Zwilling und Frau Zuckermann. Dokumentarfilm.
- Lanzmann, Claude (1985): Shoah. 2-teiliger Dokumentarfilm.
- Lütger, Christoph (2011): Der Drückerkönig und die Politik. ARD-Dokumentation.
- Morris, Errol (2003): The Fog of War. Dokumentarfilm.
- Morre, Michael (2002): Bowling for Columbine. Dokumentarfilm.
- Oppenheimer, Joshua (2012): The Act of Killing. Dokumentarfilm.
- Spurlock, Morgan (2004): Super Size Me. Dokumentarfilm.
- Steinmetz, Rüdiger: Filme sehen lernen 1, Grundlagen der Filmästhetik und Filme sehen lernen 2, Licht, Farbe, Sound; (DVD).
- Walz, Loretta (2005): Die Frauen von Ravensbrück. Dokumentarfilm.

Zusammenfassung

Um filmische Interviews aufzuzeichnen oder gefilmte Interviews auszuwerten, braucht es mehr als nur die Konzentration auf das Gesagte. In meinen Seminaren werden unterschiedliche Formen der Interviewführung, die Dynamik des Interviewablaufs und die Voraussetzungen für die Planung, Durchführung und Auswertung von gefilmten Interviews thematisiert. Studierende für den Umgang mit Interviewpartnerinnen und -partnern in dokumentarischen Arbeiten sowie für einen verantwortungsvollen Umgang mit persönlichen Aussagen und Erinnerungen zu sensibilisieren, steht dabei im Mittelpunkt.

Oral History und Narrative Theorie: Vom Erzählen lernen

Nicole L. Immler

1. Die Kunst des Zuhörens und „beyond“

Der Status der Oral History hat sich in den letzten Jahren deutlich verändert. Aus einer Methode aktivistischer Geschichtsforscher*innen, die sich am Rande der Geschichtswissenschaften bewegten, um „Geschichte von unten“ zu schreiben, um jenen eine Stimme zu verleihen, die keine hatten, hat sich mittlerweile eine respektierte Wissenschaftsdisziplin entwickelt. Ein paar Klicks im Internet machen deutlich: Wachsende Oral History-Archive weltweit beherbergen abertausende von Interviews, insbesondere zur Gewaltgeschichte des 20. und 21. Jahrhunderts ebenso wie zur Sozialgeschichte verlorener wie gegenwärtiger „alternativer“ Lebenswelten. Das digitale Zeitalter macht viele dieser Interviews öffentlich zugänglich. Doch welche Herausforderungen ergeben sich daraus für Wissenschaft und Lehre? Angesichts der Vielzahl zugänglicher Interviews beschleicht mich eine gewisse Ohnmacht und die beunruhigende Frage: Haben die Sammlungen den politischen Effekt bewirkt, den man sich von ihnen versprochen hatte, nämlich den einer demokratisierenden Geschichtsschreibung? Oder ist Oral History vor allem eine Strategie des Sammelns und Archivierens für den Historiker/die Historikerin der Zukunft geworden? Wird über Benutzungspolitiken und -praktiken genug gesprochen bzw. werden die Stimmen gehört?

Oral History folgt dem demokratischen Ideal, dass jeder und jede eine Stimme haben sollte. Zuhören ist die Kunst der Oral History. Doch Zuhören ist nicht genug. Der Soziologe Hartmut Rosa beschrieb „die hörende Gesellschaft“ als eine Gesellschaft, in der „die Resonanz die Essenz des Gemeinwohls“ ist.¹ Menschen möchten nicht nur gehört werden, sondern auch erfahren, dass ihre Stimme etwas bewirken kann. Sie möchten das Gefühl bekommen, dass sie die Welt, in der sie leben, mitgestalten. Im Zentrum steht dabei die Definition des „common good“ als eine Resonanzbeziehung. Welche Impulse geben die Interview-Datenbanken den gesellschaftlichen Debatten? Und welche der universitären Lehre? Um die letzte Frage geht es in diesem Aufsatz.

„Das schönste Studium ist der Mensch“ – so lautet das Motto der Universität für Humanistik in Utrecht.² Hier steht der Mensch im Zentrum von Lehre und Forschung. Oral History, so könnte man sagen, entspricht daher ganz dem Wesen dieser Universität. Ich selbst unterrichte dort das Fach „Narrative Research and Oral History: Theory, Method and Practice“. In meinem Seminar sprechen Zeitzeugen und Zeitzeuginnen,

1 Symposium „The art of listening: Deaccelerating Our Way of Life“, Universität für Humanistik, Utrecht, 30.1.2019.

2 Die Universität für Humanistik (UvH), gegründet 1989, steht gleichwertig neben anderen weltanschaulichen Universitäten, wie der protestantischen Freien Universität in Amsterdam (VU) oder der Katholischen Universität Tilburg.

doch keiner ist persönlich anwesend; sie sprechen durch ihre Egodokumente und Interviews aus digitalisierten Oral History-Sammlungen zu den Studierenden.

Der kurze Satz „a meaningful life in a just society“ umschreibt das breite Spektrum der Lehre und Forschung dieser kleinen, doch einzigartigen Universität für Humanistik am besten. Die humanistische Tradition, Humanismus als Weltanschauung und humanistische Studien als multidisziplinärer Ansatz sind leitend. Eines der Ziele ist es, zur Entwicklung einer gerechteren Gesellschaft beizutragen, in der alle ein sinnvolles Leben führen können – davon ausgehend, dass Fragen nach Sinn und Gerechtigkeit für jeden Menschen von existenzieller Bedeutung sind. Gleichzeitig stellt sich die Frage: Was genau ist sinnvoll oder gerecht und für wen? Charakteristisch ist der explizit normative Ansatz, nämlich die Überzeugung, dass Theorie und Praxis zusammengehören. Es reicht nicht aus, Einsichten über Humanisierungsmöglichkeiten zu gewinnen, sondern die alltägliche Praxis soll humanisiert werden. Der Praxisbezug in der Lehre orientiert sich auch an den zukünftigen Arbeitsfeldern unsrer Absolventen und Absolventinnen. Viele arbeiten im Bereich der humanistischen Seelsorge in öffentlichen Einrichtungen wie der Armee, im Krankenhaus oder Gefängnis, aber auch im Verteidigungs- oder Sozialministerium, im Gesundheitswesen und in Pflegeeinrichtungen sowie sensiblen gesellschaftlichen Bereichen, zum Beispiel in Obdachlosenheimen oder Asylzentren, oder im Bildungsbereich. Kennzeichnend für die Ausbildung ist die institutionalisierte Interdisziplinarität durch die Kombination von geistes- und sozialwissenschaftlicher Forschung und ihrer Methoden. Ausgebildet in beidem, entscheiden sich die meisten Studierenden für einen qualitativen Zugang für ihre Abschlussarbeit.

Qualitative Interviews sind bei den Studierenden im Bachelor-, PreMaster und Masterprogramm wie auch in der Doktoratsausbildung (PhD-Graduate School) beliebt und werden häufig als Methode gewählt. Schließlich sind Interviews eine der zentralen Methoden, um Menschen zuzuhören und neues Wissen zu generieren, gerade dort, wo noch wenig nachgefragt wurde. Die Interviews, die im Rahmen der Qualifizierungsarbeiten entstehen, werden zusammen mit den Metadaten und der Einverständniserklärung seit 2019 in einer universitätsinternen Datenbank archiviert, um sie für eine Sekundärauswertung nutzen zu können. Während Interviewführung Bestandteil der allgemeinen Methodenausbildung ist, fokussiert je ein Kurs im Bachelor- bzw. Masterprogramm auf Oral History als Methode. Diesen unterrichte ich. Zeigen möchte ich im Folgenden, welche Lehrinhalte darin vermittelt werden. Zudem möchte ich der Debatte über das „Re-Using“ von Oral History einen Impuls geben. Denn schließlich ist wenig bekannt darüber, wer diese mit viel Geld, Mühe und Arbeit aufgebauten Datenbanken verwendet.

Seit mehr als zehn Jahren führe ich intergenerationelle lebensgeschichtliche Interviews mit Personen, die die Gewalt des 20. Jahrhunderts miterlebt haben, und ihren Familien: Es geht um Erfahrungen mit dem Zweitem Weltkrieg, dem Holocaust und der Kolonialgeschichte sowie um die dazu gehörenden Themen „Anerkennung“, „Entschädigung“ und „Wiedergutmachung“. Viele meiner Interviews sind in öffentlichen Datenbanken archiviert; in der Mediathek in Wien und bei DANS (Data Archiving Net-

worked Services), dem Archiv der Königlichen Niederländischen Akademie der Wissenschaften in Den Haag.³ Beide Institute ermutigen Forscher und Forscherinnen, ihre digitalen Forschungsdaten zu archivieren, sodass sie auffindbar, zugänglich und wiederverwendbar sind. Doch ich frage mich: Wer arbeitet mit den von mir geführten Interviews und auf welche Weise? Durch die universitäre Lehrveranstaltung bekomme ich einen Eindruck davon, was Studierende an den Interviews und den entsprechenden Datenbanken interessant und nützlich bzw. belanglos und problematisch finden.

2. Die Lehrveranstaltung: Narrative Theorie und Oral History

„Narrative Research und Oral History: Theorie, Methode und Praxis“ heißt die von mir betreute Pflichtlehrveranstaltung im zweiten Jahr des dreijährigen Masters Humanistik (7.5 ECTS).⁴ Da die Studierenden im darauffolgenden Jahr ihre Masterarbeit schreiben, ist dieses Methodenseminar wichtig für die Vorbereitung auf die Abschlussarbeit. Es geht darum, so etwas wie Forschergeist zu wecken, vor allem aber darum, die Fähigkeit zur Analyse und zum wissenschaftlichen Schreiben zu entwickeln. Es reicht nicht mehr, durch Lektüre der vorliegenden Literatur Kenntnisse zu einem Thema zu sammeln, sondern es geht darum, theoretische Konzepte anzuwenden, um ein ausgewähltes Thema tiefergehend analysieren zu können. Und nicht zuletzt sollen die Ergebnisse dieser Analyse in Form eines kurzen wissenschaftlichen Artikels niedergeschrieben werden.

Die Lehrveranstaltung kombiniert eine Vortragsreihe, vier einführende Vorlesungen, mit daran anschließenden Forschungspraktika, die vor allem aus der selbstständigen Durchführung kleiner Studien bestehen, die durch Arbeit in Gruppen wie auch Feedbacks in Tutorials unterstützt werden. Zu Beginn werden Arbeitsgruppen aus je zwei Personen gebildet, die zudem eine Parallelgruppe auswählen. Die Viererteams unterstützen sich im Laufe des Kurses mittels eines Peer Review-Verfahrens. Drei Arbeitsaufträge sind zu erfüllen: zwei Gruppenarbeiten (zu den Genres Egodokument und Interview) und eine individuelle Abschlussarbeit (zum Genre Dokumentarfilm) in der Form einer kurzen wissenschaftlichen Arbeit. Es besteht Anwesenheitspflicht, und alle drei Arbeitsschritte müssen positiv beurteilt sein, um den Kurs abschließen zu können.

In der ersten Vorlesung („Narrative turns and narrative research“) wird der Ansatz der narrativen Erzählforschung erläutert. Ein historischer und chronologischer Überblick über die diversen *narrative turns* seit den 1950er Jahren vermittelt den Studierenden einen Eindruck davon, wie sich narrative Forschungsfragen in den unterschiedlichen Disziplinen – etwa Literatur, Psychologie, Medizin, Geschichtswissenschaft, Soziologie – unterscheiden. Damit werden zugleich die Grenzen der jeweiligen Ansätze diskutiert (Hyvärinen 2010). Dann werden Egodokumente bzw. Selbstzeugnisse als Quelle vorgestellt. In einem Video erklären Rudolf Dekker und Arianne Baggerman, die Doyens der niederländischen Egodokumente-Forschung, welchen Wert diese autobiographischen Quellen gegenüber anderen Archivalien bieten (Baggerman/Dekker

3 Während die Mediathek besucht werden muss, um Einblicke in die Interviews zu erhalten, macht DANS in einem Online-Archivierungssystem die Interviews samt Transkripten und Metadaten für registrierte Benutzer*innen online zugänglich (vgl. Immler 2017).

4 Dieses Fach wurde einst von Froukje Pitstra entworfen, später von mir fokussiert.

2004).⁵ Im anschließenden Praktikum suchen die Arbeitsgruppen ein Egodokument in online-Archiven oder Bibliotheken aus und unterziehen es einer narrativen Analyse.

Der zweite Teil des Kurses beginnt mit einer Vorlesung („Life story as construction“), in der verschiedene Theorien zur Erzählforschung und Oral History vorgestellt werden. Die Studierenden haben sich zuvor anhand vorgegebener Texte mit dem Thema vertraut gemacht. Nun steht die Lebensgeschichte als solche im Mittelpunkt und wie sie vom Erzähler bzw. der Erzählerin narrativ konstruiert wird. Im anschließenden praktischen Teil präsentiert ein Teil der Studierenden die von ihnen ausgewählten Egodokumente und schlägt mittels einer passenden narrativen Theorie eine Interpretation der Quelle vor. Zunächst kommentiert das die Peer Review-Gruppe, dann die anderen Studierenden. Das Feedback soll den Studierenden helfen, ihre Analysefähigkeit sowie ihre Selbstreflexion zu verbessern.

Im dritten Teil bietet die Vorlesung („Oral History“) eine Einführung in die Entstehungsgeschichte der Oral History als Disziplin und als Forschungsmethode, gezeigt an den Themen Holocaust und Trauma. Denn die Geschichte der Oral History ist nicht nur mit der Bewegung der „Geschichte von unten“ oder der „Micro-histoire“ eng verbunden, sondern in den Niederlanden auch mit der „Karriere“ des Begriffs Trauma im Kontext eines gesellschaftlichen Selbstverständnisses, nachdem die Vergangenheit auf individueller wie kollektiver Ebene durchgearbeitet („bewältigt“) werden muss, um die Zukunft gestalten zu können. Im anschließenden praktischen Teil sollen die Studierenden sich online verfügbare Oral History-Datenbanken anschauen, ein Interview auswählen und eine Passage aus diesem mit Hilfe der gelesenen Texte analysieren. Viele Studierende befürchten, es gehe ausschließlich um Interviews aus der Kriegszeit („Muss es der Zweite Weltkrieg sein?“). Doch werden nicht nur Interviews der Shoah Foundation besprochen, sondern auch solche, die in der British Library oder der niederländischen Oral History-Datenbank DANS liegen, die zu diversen sozialgeschichtlichen Themen Datensätze angelegt hat.⁶ Welches Interview die Studierenden analysieren, ist ihnen selbst überlassen. Die Auswahl muss allerdings begründet werden. Die Praxis zeigt, dass trotz anfänglicher Skepsis oder Abwehr oft Interviews ausgewählt werden, in denen über den Zweiten Weltkrieg berichtet wird.

Im vierten Teil des Kurses und der letzten Vorlesung steht das Genre Dokumentarfilm im Mittelpunkt. Gemeinsam wird die Dokumentation *Jeder Tag 4. Mai* (2014) angeschaut und besprochen. Mit diesem Film, wie auch mit ihrem 2015 erschienenen Buch *Die dritte Generation. Enkel des Holocaust* wurde Natascha van Weezel, die aus einer bekannten holländischen Journalistenfamilie stammt, zu der Stimme der jüdischen dritten Generation in den Niederlanden. Film (Van Weezel 2014)⁷ und Buch (Van Weezel 2015) behandeln ihre eigene Lebens- und Familiengeschichte. „Bin ich

5 Der Begriff Egodokument wurde Ende der 1950er Jahre erstmals vom niederländischen Historiker Jacques Presser verwendet und in den 1980er Jahren von Rudolf Dekker als *umbrella term* für Autobiographien, Briefe, Memoiren, Reiseberichte und Tagebücher aufgegriffen; heute auch „Selbstzeugnisse“ genannt. Winfried Schulze übernahm den Begriff in die deutsche Geschichtswissenschaft und erweiterte ihn um Äußerungen in amtlichen, rechtlichen und wirtschaftlichen Schriftstücken (vgl. Schulze 1996, zu jüngeren Diskussionen Fulbrook/Rublack 2010 und Hämmerling/Zetti 2018).

6 Vgl. u.a. <http://vhaonline.usc.edu>; <https://sfi.usc.edu/vha>; <http://sounds.bl.uk/Sound-Maps/Jewish-Holocaust-survivors>; <https://dans.knaw.nl/nl>; <http://getuigenverhalen.nl/home> (30.4.2019).

7 Natascha van Weezel, *Elke dag 4 mei* (2014); <https://www.youtube.com/watch?v=a2BxfksjUBE> (30.4.2019).

normal oder verrückt, dass mich der Zweite Weltkrieg so beschäftigt?“, fragt sie sich selbst und dokumentiert im Film ihre Spurensuche – mittels Interviews mit Familienmitgliedern und Generationsgenossen*innen – nach einer Antwort. Die Studierenden haben für ihre Abschlussarbeit die Aufgabe, einen narrativen Aspekt des Dokumentarfilms (oder der integrierten Interviews) zu analysieren und einen Text darüber zu schreiben.

3. Das Lernziel: Quellenkritik, Analysevermögen, wissenschaftliches Schreiben

Das Ziel des Kurses ist es, den Studierenden Quellenkritik und narrative Analyse als Methode zu vermitteln. Um ein Bewusstsein für den spezifischen Charakter der Quellen zu bekommen, wird der Unterschied zwischen Egodokumenten und Oral History-Interviews diskutiert. Zudem wird gezeigt, wie Lebensgeschichte in einem Dokumentarfilm konstruiert wird. Zu allen drei Genres – Egodokument, Interview und Dokumentarfilm – schreiben die Studierenden einen kurzen Aufsatz. Egodokument und Oral History-Interview wählen die Studierenden aus den bestehenden Datenbanken aus. Dabei geht es darum, dass sie lernen, ihre Auswahl zu begründen, die schriftlichen oder mündlichen Quellen zu kontextualisieren und dann aus dem Korpus der gelesenen und besprochenen Literatur eine oder mehrere narrative Theorien auszuwählen, die geeignet sind, den jeweiligen Inhalt zu analysieren oder das Verhältnis Interviewer-Interviewte zu besprechen. Es geht darum, den Studierenden ein Bewusstsein für den spezifischen Charakter von Quellen zu vermitteln, für das Genre, aber auch für das „Framing“ dieser Quellen, um zu verstehen, wie Oral History-Kollektionen entstehen und dass ein solcher Entstehungskontext auch den Inhalt beeinflusst. An Oral History-Kollektionen zeigen sich schließlich auch Wissenskonjunkturen.

Während die beschriebenen Vorlesungen auf die Vermittlung und Vertiefung von Wissen zielen, sind die Tutorials und Praktika zur praktischen Anwendung gedacht. Die Vorbereitung mittels Literatur wie die Praktika verlangen von den Studierenden viel Eigenständigkeit. Das Kennenlernen von Interview-Datenbanken trägt dazu bei, alternative „Bottom-up“-Formen von Wissen nicht nur zu finden, sondern auch zu lernen, diese kritisch zu verwenden. Für die Abschlussarbeit ist eine kritische Reflexion der verwendeten Literatur sowie der Konzepte und Theorien, die für die Analyse genutzt werden, ein wichtiger Bestandteil. Hier müssen die Studierenden zeigen, dass sie Theorie, Methode und Praxis der Erzählforschung und der Oral History auf Masterniveau beherrschen.

4. Literatur und Methode: Narrative Analyse und Oral History

Die Literaturstudie gliedert sich in folgende Bereiche: Oral History und Trauma, Oral History und Gesundheit, Oral History und Generationen-Theorie. Grundlage des gesamten Kurses ist das Buch *De betekenis van levensverhalen* (Die Bedeutung von Lebensgeschichten) von Ernst Bohlmeijer, Lausanne Mies und Gerben Westerhof (2007). Es behandelt sowohl die theoretischen, methodischen und praktischen Aspekte der Erzählforschung als auch der Oral History. Die Beiträge werden aus Perspektive verschiedener Disziplinen geschrieben. So wird nochmals deutlich, dass narrative Forschung eine interdisziplinäre Wissenschaft ist, bei der sich verschiedene Perspektiven ergänzen. Damit haben die Studierenden die Möglichkeit, aus einer Vielzahl von Perspektiven jene Theorie auszuwählen, die für die Analyse ihrer ausgewählten Dokumente und

des von ihnen ausgewählten Interviews relevant erscheint. Theorien beispielsweise, die den Zusammenhang von Lebenserzählung und Gesundheit (*well-being*) behandeln, und der Frage nachgehen, wie das „Still-Stehen“ in einer Lebensgeschichte zur Gesundheit beitragen kann. Traumatische Erfahrungen, aber unter Umständen auch Krankheit können Lebensentwürfe zerstören und Menschen zwingen, ein neues Selbstbild zu entwerfen. Doch wie kommt man aus der Rolle eines Opfers in die eines Akteurs, aus einem Gefühl der Entfremdung und Sinnlosigkeit in einen Zustand von *well-being*? Wie kann es gelingen, nach Leiden, Krankheit oder Trauma ein neues positives Selbstbild zu entwickeln? Welche Rolle spielen dabei Narrative? Können lebensgeschichtliche Erzählungen unterstützend wirken, etwa indem wir unsere Lebenserzählung bearbeiten und anpassen oder neu interpretieren? Vieles weist darauf hin, dass Menschen mit einer kohärenten Lebensgeschichte mehr Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen haben und sich gesünder fühlen als Menschen mit einer fragmentierten Lebenserzählung (McAdams 1996). Das sind theoretische Positionen, die wir im Kurs besprechen.

Zum Thema Oral History und Trauma diskutieren wir verschiedene Artikel von Selma Leydesdorff (2007) sowie Auszüge aus ihrem Buch *De mensen en de woorden* (Die Menschen und was sie sagen, 2004). In den Niederlanden ist Oral History eng mit dieser Autorin verbunden. Sie hat Oral History in den Niederlanden initiiert, etabliert und durch den Lehrstuhl für „Oral History and Culture“ an der Universität Amsterdam institutionalisiert. Sie schrieb Bücher über die Flutkatastrophe in Zeeland 1953, über den Genozid in Srebrenica/Bosnien 1993, über 9/11 und über das Vernichtungslager Sobibor. Allen Büchern liegen lebensgeschichtliche Interviews mit Personen zu Grunde, die schwierigste Erfahrungen machen mussten. In *De mensen en de woorden* beschreibt sie die Entwicklung der Oral History als Disziplin in den Niederlanden, eingebettet in die internationalen Entwicklungen. Zudem werden in ihren Publikationen nicht nur die verschiedenen inhaltlichen und theoretischen Herausforderungen der Oral History deutlich, sondern auch, wie sich die Methode verändert hat – von einer, die „alternative Fakten“ ermitteln wollte, zu einer, die Aufschluss darüber gibt, wie sich individuelles und kollektives Gedächtnis im Laufe der Zeit gestalten und gegenseitig beeinflussen. „Bei Oral History geht es nicht nur um andere und neue ‚Wahrheiten‘, sondern es wird auch untersucht, wie sich unsere Sicht auf die Vergangenheit durch die Geschichten verändert. Die mündliche Geschichte zeigt, wie eine Gesellschaft mit Mythen, Geschichten und Ideologien umgeht, und diese Art des Umgangs mit der Vergangenheit ist in Interviews, in den Bildern, die der Erzähler-Befragte skizziert, und in der Struktur ihrer Geschichten wieder nachvollziehbar.“ (Leydesdorff 2004: 11; übers. N.I.) So ist beispielsweise die Unterscheidung zwischen „historical truth“ und „narrative truth“ entscheidend, um zu verstehen, warum „falsche Erinnerungen“ auch einen Kern an Wahrheit besitzen. Ein Beispiel: Wenn eine Zeitzeugin sich erinnert, dass bei dem Aufstand im Konzentrationslager Auschwitz mehrere Schornsteine der Krematorien zerstört worden sind, während es in Wirklichkeit nur einer war. Aus der Perspektive einer Historikerin könnte man ein solches Interview disqualifizieren, während jedoch gerade in der Übertreibung die Unmöglichkeit von Widerstand beschrieben wird (Leydesdorff 2004: 105). In diesem Kontext wird das Diktum Alessandro Portellis besprochen: „Was historisch falsch ist, kann im psychologischen Sinne doch wahr sein.“

Darüber hinaus lesen wir Artikel von internationalen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen aus verschiedenen Disziplinen,⁸ und von zentralen Personen auf dem Gebiet der Erzählforschung, wie beispielsweise Molly Andrews, die die wichtige Frage danach stellt, was sich „beyond narrative“ befindet. Schließlich widersetzen sich traumatische Erinnerungen oft herkömmlichen narrativen Formen. Auch wenn Andrews nicht mehr davon ausgeht, dass „telling leads to healing“, sieht sie doch „the very act of speech“ als den Beginn eines Prozesses von „reconnecting“ und sieht darin ein „potential gift of narrative“: „the knowledge that we are not alone“ (Andrews 2010: 147, 164). Eine zu diskutierende Position.

Ausführlich behandelt wird nicht zuletzt die Frage nach der Rolle der Interviewerin bzw. des Interviewers. Welche Form der Interaktion ist sichtbar? Warum wollen Menschen erzählen? Tun sie es für sich oder für andere? Welche Rolle spielt Empathie seitens des Interviewenden (Yow 1997)? Was wird durch die jeweiligen Interviewtechniken befördert? Legen sie den Erzählenden auf eine bestimmte Identitätsposition fest, oder geben sie Raum für andere und alternative Erzählungen? Hier kommt die Idee des „polyphonen Selbst“ ins Spiel, ein Konzept von Hubert Hermanns (2004), das in der Lehre an unserer Universität eine große Rolle spielt. Er vertritt die Auffassung, dass jede Stimme polyphon ist, also aus verschiedenen Stimmen besteht, die auch miteinander in Streit geraten können („the dialogical self“): also das Streitgespräch, dass viele Menschen mit sich selbst über die Frage führen, wer sie sind oder wer sie sein wollen. Im Gespräch sollten daher auch jene Stimmen gehört werden, die nicht dominant sind. Die Aufgabe besteht also darin, in einem Gespräch einen Raum entstehen zu lassen, der auch widerstreitende Stimmen zulässt. So werden nicht nur Positionen, sondern auch Positionierungsprozesse (und damit deren Funktionen) sichtbar. Einer Universität wie der unseren ist es wichtig, dem Individuum gerecht zu werden und die essentialisierenden kulturellen, ethnischen, nationalen oder religiösen Gruppenzuordnungen, die in der Politik und den Medien leichtfertig als „Identität“ bezeichnet werden, zu hinterfragen.

Um besser zu erkennen und zu verstehen, was in einem Oral History-Interview geschieht, das heißt wie die Lebensgeschichte mit Hilfe des Interviewers konstruiert wird, kann eine Analyse mittels narrativer (Erzähl-) Theorien eine große Hilfe sein. Was aber ist eine narrative Analyse? Was macht sie sichtbar? Die Narration wird als das zentrale strukturierende Schema verstanden, durch das Personen ihre Identität und ihr Verhältnis zur Umwelt definieren und mit Sinn und Bedeutung füllen. Das Narrativ ist daher eine sinnstiftende Erzählung, die beeinflusst, wie man sich selbst und die Umwelt wahrnimmt. Jedes Narrativ transportiert Werte, Gefühle und Bedeutungen und ist damit kulturell sowie zeitlich bedingt. In einem historischen Überblick über die diversen *narrative turns* in den Geistes- und Sozialwissenschaften lernen die Studierenden, den narrativen Charakter von Texten und Interviews aus verschiedenen Disziplinen zu betrachten (Hyvärinen 2010).

Während sich in den 1960er Jahren vor allem Linguisten für die Form von Erzählungen, für die Struktur, Syntax und Sequenz, für Ereignis- und Wendepunkte interes-

8 Jerome Bruner, Dan McAdams, Paul Thompson, Molly Andrews, Alistair Thomson, Marianne Horsdale, Matti Hyvärinen, Mary Larson, Mark Klemper, Brian Shiff. Vgl. den Überblick bei Andrews/Squire/Tamboukou 2013.

sierten, konzentriert sich die narrative Psychologie seit den 1970er Jahren auf die Bedeutung, die Erzählungen für die Konstruktion des Selbst und der eigenen Identität haben. Hier wurde deutlich: Welche Erzählungen verwendet werden, ist sowohl kulturell also auch sozial davon bestimmt, welche kulturellen Modelle und Normen, welche Begriffe und Plots einer Person zur Verfügung stehen. In diesem Zusammenhang ist der Klassiker *Life as narrative* (1987) von Jerome Bruner zu nennen, der die einst radikale Idee formulierte, dass ein autobiographisches Narrativ nicht eine bereits vorhandene Identität enthüllt, sondern sie erst kreiert; dass wir unser Leben nicht nur erzählen, sondern dass wir auch von unseren Narrativen gelebt werden: „In the end, we become the autobiographical narratives by which we ‚tell about‘ our lives“ (Bruner 2004: 694).⁹ Oder wie Dan McAdams, der den Begriff der „narrativen Identität“ geprägt hat, es noch zugespitzter formulierte: „we are lived by our narratives“ (McAdams 1988). Beide betonen den Zusammenhang zwischen Identität und Narration, wonach die autobiographische Erzählung abhängig ist von der jeweiligen Fähigkeit, diese erzählen zu können.¹⁰ Pointiert heißt das: Ob Emanzipation, Erfolg oder Niederlage – erfahren wird nur das, was auch erzählt werden kann. Als Lebensgeschichten galten jene Geschichten, die einer Person das Gefühl von Einheit, Sinn und Zweck geben. Nachdem die sinnstiftenden „großen Erzählungen“ (wie Religion, Nation, Sozialismus etc.) in den letzten Jahrzehnten ihre Kraft verloren hatten, waren es die kleinen, individualisierten Erzählungen (Frau-Sein, Migrant-Sein etc.), die Sinn stifteten (Lyotard 1979/2015). Sinnstiftung hat das Individuum nun selbst zu leisten.

Eine narrative Wende gab es auch in der Geschichtswissenschaft. In den 1970er Jahren stellte Hayden White die damals häretische Frage, wie historische Erzählungen gestaltet werden, und thematisierte damit den Erzählcharakter der Quellen ebenso wie der Historiographie. Damit nahm er der Geschichtswissenschaft die Aura der Objektivität. Denn wenn auch Geschichtsschreibung eine narrative Form hat, was ist dann der Unterschied zu einer literarischen Erzählung? Damit kam die Position des Wissenschaftlers ins Spiel. Für meine Lehrveranstaltung sind in diesem Zusammenhang vor allem Fragen im Hinblick auf Selbstreflexion und Intersubjektivität relevant. Denn nicht nur die Interviewten haben ihre Erzählung, sondern auch wir Wissenschaftler, die wir auf Basis solcher Interviews publizieren. Wie verhält sich unsere Erzählung zu der von denjenigen, die wir beschreiben? Eine solche breitere Perspektive – die auch uns als Wissenschaftler einbezieht – hatten auch Soziologen wie Daniel Bertaux eingefordert: „We should tell stories; not only the life stories of various people but also the story of such and such a pattern of social relations, the story of a culture, of an institution, of a social group; and also, our own story as research workers.“ (Bertaux 1981: 43)

Ausgerüstet mit diesem theoretischen Wissen sind die Studierenden aufgefordert, Archive und Oral History-Datenbanken zu besuchen, um ein Egodokument und ein Oral History-Interview auszusuchen und die dort präsentierte Lebensgeschichte unter einer narrativen Perspektive zu analysieren. Klassische Fragen, die es dann als erstes

9 Siehe http://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner_J_LifeAsNarrative.pdf (30.4.2019).

10 Nach Jerome Bruner ist die „Erzählung vor allem ein kognitiver Vorgang, der dem Verstehen dient, indem er Ereignisse und Geschehnisse in ‚Bedeutungsrahmen‘ platziert“. Solche bedeutungstiftende Handlungen nannte er „acts of meaning“ (Bruner 1998: 52).

zu beantworten gilt, sind: Was unterscheidet ein Oral History-Archiv von einer anderen Interview-Datenbank?

Ein Beispiel: die Interview-Datenbank „Ongekend Bijzonder“ (Unknown Singular, übers. N.I.) ist eine Sammlung von Interviews, geführt von Flüchtlingen mit Flüchtlingen.¹¹ Nachdem die Studierende eine Lebensgeschichte aus dieser Sammlung analysiert und präsentiert hatten, fiel in der Diskussion auf, dass sich die Lebenserzählungen trotz unterschiedlichster Biographien und Fluchtschicksale äußerst ähnlich waren. So erfuhr man wenig über Herkunft, Fluchtgrund oder Flucht, sondern vielmehr war das Integrationsnarrativ dominant, nämlich wie sich die Erzählenden in die Nachbarschaft, in eine Stadt, einen Beruf integriert haben und was sie zur kulturellen Vielfalt der Niederlande beitragen. Das Bemühen, sich anzupassen und der Gesellschaft etwas zurückzugeben, erwies sich als zentrales narratives Muster. Bedeutet das, dass sich die Flüchtlinge auf Gegenwart und Zukunft konzentrieren? Oder wirkt der öffentliche Diskurs über die Flüchtlinge bis in ihre Lebensbeschreibung hinein? Auf den ersten Blick scheint die Interview-Sammlung denen, die keine (oder nur eine leise) Stimme haben, eine Stimme zu geben. Doch: Hören wir *ihre* Stimme oder vielmehr die Stimme der Mainstream-Politik? Die Analyse machte deutlich, wie die politisch rechts-konservative Rhetorik in der Öffentlichkeit nicht nur die Interviews beeinflusste, sondern damit gerade auch das „unknown singular“ der Interviewten untergräbt.

5. Lehrerfahrungen: Über die Generationenperspektive Geschichte nahebringen

Im Kurs beschäftigen wir uns auch mit den Begriffen Trauma und Generation. Der Begriff Trauma ist inzwischen allgegenwärtig, jedoch bleibt oft unklar, was damit gemeint ist. Eine ähnliche Unschärfe gibt es in der Generationenendebatte, wenn es beispielsweise um die Frage der intergenerationellen Weitergabe von Trauma geht.

Die Geschichte des Begriffs Trauma (Posttraumatische Belastungsstörung, PTBS) zeigt, dass es der Begriff in den 1970er Jahren ermöglicht hat, traumatischen Erfahrungen einen Namen zu geben. So wurde eine medizinische Behandlung möglich und eine öffentliche Diskussion initiiert. Gleichzeitig wissen wir heute auch, dass nicht alles Leid mit dem Begriff Trauma erfasst werden kann. Die Diskussion an unserer Universität über *moral injury* versucht hier, neue Diskussionsräume zu öffnen. Was macht es für einen Unterschied, ob wir eine Erfahrung mit Blick auf PTBS oder *moral injury* besprechen? Was macht der jeweilige Begriff sichtbar oder unsichtbar?

Eine ähnliche Frage stellt sich bei dem Konzept „Postmemory“ von Marianne Hirsch. Damit bezeichnet sie das Verhältnis zwischen Nachfolgegeneration und Überlebendengeneration: „Postmemory describes the relationship of the second generation to powerful, often traumatic, experiences that preceded their births but that were nevertheless transmitted to them so deeply as to seem to constitute memories in their own right“ (Hirsch 2008: 103). Es ist ein intergenerationeller Akt des Transfers, bei dem durch Identifikation, Imagination und Projektion „living connections“ zwischen den Generationen hergestellt werden. Doch die Frage ist: Beschreibt dieses Konzept eine Verbindung zwischen den Generationen oder stellt es jene Verbindung erst her? Inwiefern birgt der Begriff „Postmemory“ die Gefahr, dass er mehr dem Wunsch der Kin-

¹¹ Vgl. <https://ongekendbijzonder.nl/>.

dergeneration entspricht, sich mit der Vergangenheit ihrer Survivor-Eltern zu verbinden, während häufig doch eher radikale Diskontinuität die Verhältnisse kennzeichnet? Inwieweit ist dieser Begriff also nützlich, um das Verhältnis zwischen Überlebenden und ihren Kindern besser zu verstehen (Alphen 2006)?¹²

Wichtig ist, hier von einem dynamischen Generationenkonzept auszugehen (Lenz 2011). Generation ist sowohl vertikal als auch horizontal, diachron und synchron zu verorten: die Genealogie, die das Familiengedächtnis und transgenerationale Weitergabeprozesse zwischen den Generationen anspricht (psychologischer Ansatz im Sinne von Sigmund Freud), und das Selbstreferentielle, die Selbstkonstitution einer Generationsidentität durch eine Erfahrungsgemeinschaft (soziologischer Ansatz im Sinne von Karl Mannheim). Während der eine Ansatz durch Kontinuität und Tradition definiert wird, kennzeichnet den anderen den Bruch und die Abgrenzung. Eine Unterscheidung zwischen beiden Positionen hilft, die Wechselwirkungen zwischen beiden besser zu sehen (Lenz 2011: 326). Für die Lehre ist es wesentlich zu zeigen, dass Generationenerfahrung eine ständige Interaktion zwischen beiden Ebenen ist. Das ist wichtig, um der dominanten psychologischen Lesart des Generationenbegriffs entgegenzuwirken (Jureit/Wildt 2005), eine Lesart, die Studierende auch beklemmend („scary“) finden, weil es den Nachkommen wenig Spielraum lässt für eigenes Erleben und Fühlen und sie mit Konflikten belastet, die primär nicht ihre eigenen sind. Es gilt, deutlich zu machen, dass sich als „Generation“ zu bezeichnen, auch eine Wahl, mitunter auch eine politische Entscheidung, ist, dann nämlich, wenn ein bestimmter öffentlicher Diskurs den Generationsdiskurs aktiviert (Welzer 2010: 15). Eine Generationenperspektive zu bemühen, bedeutet also mehr als nur eine Suche nach Antworten in der familiären Historie, es ist auch eine Antwort auf den derzeitigen kulturalisierten Diskurs um Identität (Immler 2016: 138), der im Kurs kritisch beleuchtet wird.

Doch obwohl wir Generation und auch Trauma vorrangig als eine Zuschreibungskategorie untersuchen, wird von den Studierenden oft in einer essentialistischen Weise von Traumatisierung gesprochen. Das führte zum Beispiel zu der Intervention einer Studentin in der Abschlussdiskussion, die deutlich machte, dass historische Ereignisse wie der Zweite Weltkrieg im Jahr 2019 zwar weit weg scheinen (oft wird gefragt „Was hat das mit uns zu tun?“), jedoch über die Familiengeschichte sehr nahekommen.

Im letzten Kursteil besprechen wir den Dokumentarfilm *Jeder Tag 4. Mai* von Natascha van Weezel. Der 4. Mai ist in den Niederlanden der offizielle Gedenktag an die Toten des Zweiten Weltkriegs (und anderer Kriege und Friedensmissionen). Um 8 Uhr abends wird im ganzen Land für zwei Minuten geschwiegen. Doch: Wen meint der Filmtitel *Jeder Tag 4. Mai*? Für wen ist jeden Tag der 4. Mai? Für die Survivor-Großmutter, der der Film gewidmet ist; für die Mutter, die die Tochter ängstlich und überbehütet großgezogen hat? Oder meint der Titel die Autorin Natascha selbst? Ist sie jeden Tag mit dem Zweiten Weltkrieg beschäftigt? Mit welchem Recht spricht sie von sich als Angehörige der dritten Generation? Ist dies nicht eine Aneignung von fremden Leiden? Alle diese Fragen tauchen in den meist emotional geführten Diskussionen auf, schließlich ist Natascha im selben Alter wie die Studierenden, und viele können sich nicht in ihre Position hineinversetzen. Das Unverständnis und die kritische Haltung

¹² Wie wir stets fragen müssen, welchen Nutzen die Konzepte haben, um etwas sichtbar zu machen. Wer kreiert das Konzept, und was verfolgt der jeweilige Autor oder Autorin persönlich damit? (Kantsteiner 2012).

verletzte und verstörte eine Studentin, die sich traute, vor den Mitstudierenden zu sagen, dass sie selbst jüdisch ist und sich durch manche der Fragen und Kommentare persönlich angegriffen fühlt. Denn die Frage, ob es legitim sei, sich als Angehörige der dritten Generation zu fühlen, die Natascha van Weezel in ihrem Dokumentarfilm beschreibt, treibt auch sie um. Später schrieb sie: „Weil ich sagte, dass ich mich persönlich angegriffen fühlte, gab es wieder Platz in der Diskussion. Bevor ich es erwähnte, fühlte ich Widerstand gegenüber dem, was gesagt wurde, und deshalb konnte ich die Reaktion der Mitstudierenden nicht reflektieren. Durch die Benennung meiner Gefühle konnte ich präsent bleiben, anstatt mich von meinen Gefühlen und denen im Raum mitreißen zu lassen.“ In der Diskussion in der Klasse bezog sie sich auf das, was sie über Generationenforschung gelernt hatte: „Die positive Entdeckung war, dass ich eine Diskussion führen und meiner eigenen Meinung folgen kann, auch wenn die Mehrheit eine andere Meinung hat.“¹³ Buch und Dokumentation hätten, so schreibt sie, ihrem Selbstwertgefühl gut getan und zu einem größeren Verständnis für das Verhalten von Angehörigen der zweiten und dritten Generation geführt. Dies habe ihr letztendlich zu mehr innerem Frieden verholfen. Das Beispiel dieser Studentin zeigt, dass – zurückkommend auf narrative Theorie – theoretisches Rüstzeug zum Konstruktionscharakter identifizatorischer Zuschreibungen hilfreich sein kann, um sich selbst und Gefühle zu verorten, was gleichzeitig auch die Voraussetzung schafft, um dieses Thema handhabbarer zu machen (Lindeman 2004).

Für eine Studierendengruppe sind dies herausfordernde Diskussionen. Eine Kommunikation ist daher wichtig, in der alle Studierenden sich gesehen, gehört und anerkannt fühlen. Denn schließlich geht es ja auch um die je eigene Biographie, um die eigene Familiengeschichte und ihre Probleme und manchmal auch um die Frage, was darf miteinander verglichen werden und was nicht. In derartigen Diskussionen stellt sich oft heraus, dass Studierende einen kolonialen Familienhintergrund in Indonesien, Surinam oder den Niederländischen Antillen haben. Auch dann wird deutlich: Die koloniale Vergangenheit ist nur solange ein historischer Sachverhalt, bis die Frage nach der eigenen Familiengeschichte gestellt wird. Viele wissen häufig nur wenig, etwa, dass ein Großvater am Dekolonisationskrieg beteiligt war oder ein Elternteil in Indonesien geboren wurde. Gleichzeitig haben sie oft das Gefühl, dass es eine verschwiegene Geschichte ist. Durch eine Generationenperspektive oder entsprechende Oral History-Datenbanken gelingt es im Kurs gleichwohl, die Vergangenheit in die Gegenwart zu holen und damit den Studierenden Geschichte – und manchmal die eigene Familie – näher zu bringen.

6. Fazit: Welche Impulse geben Oral History-Datenbanken an die Lehre? Was lernt man vom Erzählen?

Oral History ist eine Methode, die herkömmliche Archive ergänzt. In der Lehre geht es mir darum zu zeigen: Stimmen, die nicht im Archiv sind, bleiben unsichtbar. Doch die Lebensgeschichten archiviert zu haben ist inzwischen nicht mehr genug. Menschen geht es häufig nicht nur darum, ihre Geschichte zu erzählen, sondern sie wollen auch sehen, dass die eigene Geschichte Teil der „offiziellen“ Geschichte wird.

¹³ Praktikumsbericht, anonymisiert, Universität für Humanistik, Utrecht, Feb. 2019.

Dies ist etwa ein zentraler Aspekt in der jüngsten Debatte um die holländische Kolonialgeschichte. So wird derzeit eine Interviewsammlung angelegt über die Erfahrungen des Dekolonisationskrieges zwischen 1945 und 1949 im vormaligen Niederländisch-Indien („the Dutch East Indies“) bzw. Indonesien.¹⁴ Doch: Sind die Interviews einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich? Werden die Daten für Publikationen ausgewertet? Und hier nicht zuletzt: Welche Narrative werden darin zirkuliert? Wie der Kurs zeigen will, können Narrative die Möglichkeiten von Individuen, sich in einer Gesellschaft zu verorten, erweitern oder verengen. Narrative tragen Potentiale und Risiken, können unterdrückend oder ermächtigend oder auch beides sein (Meretoja 2018). In der Lehre kann dies theoretisch und praktisch thematisiert werden. Hier liegen Chancen, die gerade mit Blick auf eine sich pluralisierende Gesellschaft sicher ausbaufähig sind.

Es zeigt sich auch, dass in der wissenschaftlichen Literatur viel über narrative Analyse geschrieben wird, aber wenig, wie eine narrative Analyse konkret gemacht wird. Hier ist es wichtig, Literatur anzugeben, die verdeutlicht, wie man vom Interview zur eigenen „story“ kommt (Riessmann Kohler 2001, Horsdale 2016). Denn erst eine solche Detailanalyse macht die Schwierigkeiten einer validen Interpretation offensichtlich. Am besten lernen Studierende durch Beispiele, auch oder gerade weil „narrative analysis is grounded in close study of the particular“ (Riessmann Kohler 2008: 18). Deshalb nutze ich für Beispiele im Kurs oft meine eigenen Interviews und deren Analyse im Vergleich, da ich diese am besten kenne (Immler 2012, 2016).

Abschließend ist nochmals auf die Frage zurückzukommen, was die Studierenden im Kurs lernen. Der Kurs bringt Oral History und narrative Theorie in einen Dialog und erschließt damit den Studierenden die narrative Dimension des menschlichen Daseins. Zugleich schärft dies die Aufmerksamkeit für die Frage, wer zu wem wie und warum spricht. Eine solche Form der Quellenkritik ist im digitalen Zeitalter wichtiger als je zuvor (Kovács 2018),¹⁵ damit Studierende den zahllosen Interview-Datenbanken oder „stories online“ nicht hilflos ausgeliefert sind.¹⁶

Was bringt der Kurs den Studierenden ganz praktisch für ihre spätere Berufstätigkeit? Viele unserer Absolventinnen und Absolventen arbeiten, wie eingangs beschrieben, in öffentlichen Einrichtungen. Die Kunst, zuhören zu können und Lebensgeschichten ernst zu nehmen, hilft innerhalb solcher institutioneller Systeme, weiterhin das Individuum zu sehen. Zu wissen, dass eine Lebensgeschichte konstruiert und rekonstruiert ist, dass ein gesellschaftliches Selbstverständnis persönliche Erzählungen formt, schärft den Sinn für das Gesagte und das Ungesagt wie für die eigene Position im Verhältnis zum Gegenüber und somit für den eigenen Einfluss auf den Prozess der Bedeutungsproduktion. Hier neues Wissen zu sammeln, wo bisher noch wenig nachgefragt

14 Vgl. <https://www.ind45-50.org/en>.

15 Kovács (2018) gibt einen Überblick über die diversen Oral History-Archive, in denen hunderttausende Interviews von Überlebenden der Shoah bewahrt sind. Sie zeigt, wie der digitale Zugang zu diesen Archiven neue Formen komparativer und transnationaler Forschung ermöglicht, aber auch Gefahren birgt hinsichtlich eines „ethischen“ Zugangs. So werden Lebensgeschichten durch Suchmaschinen oft fragmentiert und auf die Illustration eines historischen Ereignisses oder einer traumatischen Erfahrung reduziert.

16 Eine Open-Source-Lernplattform ist beispielsweise die Website „Ranke.2 - Source Criticism im digitalen Zeitalter“, <https://ranke2.uni.lu/define-dsc/> (30.4.2019).

wurde, und jenes in eine veränderte Praxis zu übersetzen, ist die Aufgabe der zukünftigen Generation: „listening is not enough“. Schließlich ist das Kriterium einer „hörenden Gesellschaft“ – um auf Hartmut Rosas Definition des Gemeinwohls zurückzukommen – das der Resonanz (Rosa 2016).¹⁷

LITERATUR

- Andrews, Molly (2010): Beyond Narrative: The shape of traumatic testimony, in: Matti Hyvärinen et al (Hg.): Beyond Narrative Coherence, Amsterdam, 147-166.
<https://doi.org/10.1075/sin.11.09and>
- Andrews, Molly, Corinne Squire und Maria Tamboukou (2013): Doing Narrative Research, Thousand Oaks CA. <https://doi.org/10.4135/9781526402271>
- Baggerman, Arianne und Rudolf Dekker (2004): ‘De gevaarlijkste aller bronnen’. Egodocumenten: nieuwe wegen en perspectieven, Tijdschrift voor sociale en economische geschiedenis 1(4), 3-22. („Die gefährlichste aller Quellen“. Ego-Dokumente: neue Wege und Perspektiven, Journal for Social and Economic History; übers. N.I.)
<https://doi.org/10.18352/tseg.851>
- Bertaux, Daniel (1981): Biography and Society: The Life History Approach in the Social Sciences, Sage.
- Bohlmeijer, Ernst, Lausanne Mies und Gerben Westerhof (Hg.) (2007): De betekenis van levensverhalen. Theoretische beschouwingen en toepassingen in onderzoek en praktijk, Houten. (Die Bedeutung von Lebensgeschichten. Theoretische Überlegungen und Anwendungen in Forschung und Praxis; übers. N.I.)
- Bruner, Jerome S. (1998): Vergangenheit und Gegenwart als narrative Konstruktionen, in: Jürgen Straub: Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte, Frankfurt, 46-80.
- Bruner, Jerome S. (2004; orig. 1987) Life as Narrative, Social Research 71(3), 691-710.
- Fulbrook, Mary und Ulinka Rublack (2010): In Relation. The „Social Self“ and Ego-Documents, in: German History 28, 263-272. <https://doi.org/10.1093/gerhis/ghq065>
- Hämmerling, Christine und Daniela Zetti (Hg.) (2018): Das dokumentierte Ich. Wissen in Verhandlung, Zürich.
- Hermans, Hubert J. M. (2004): Introduction: The Dialogical Self in a Global and Digital Age, Identity: An International Journal of Theory and Research 4(4), 297-320.
https://doi.org/10.1207/s1532706xid0404_1
- Hirsch, Marianne (2008): The generation of post-memory, Poetics Today 29(1), 103-128.
<https://doi.org/10.1215/03335372-2007-019>
- Horsdal, Marianne (2016): The Narrative Interview-Method, Theory and Ethics, Unfolding a Life, in: Ivor Goodson et al: The Routledge International Handbook on Narrative and Life Story. London/New York, 260-269.
- Hyvärinen, Matti (2010): Revisiting the Narrative Turns. Life Writing 7(1), 69-82.
<https://doi.org/10.1080/14484520903342957>
- Immler, Nicole (2012): ‘Too little, too late’? Compensation and family memory: Negotiating Austria’s Holocaust past, Memory Studies 5(3), 270-281.
<https://doi.org/10.1177/1750698012443468>
- Immler, Nicole (2016): Gefühles (Un-)Recht im Familiengedächtnis. Zum Aspekt der „Generation“ in der Entschädigungspolitik, in: Phillip Mettauer und Martha Keil (Hg.): Generationen. Nationalsozialismus und Shoah im Familiengedächtnis, Innsbruck/Wien/Bozen, 101-138.
- Immler, Nicole (2017): Thematische collectie: Narrated injustice. DANS.
<https://doi.org/10.17026/dans-ze8-yg84>

17 S.a. Anm. 1.

- Jureit, Ulrike und Michael Wildt (2005): *Generationen. Zur Relevanz eines wissenschaftlichen Grundbegriffs*, Hamburg.
- Kantsteiner, Wulf (2012): Moral pitfalls of memory studies: The concept of political generations, *Memory Studies* 5(2), 111-113. <https://doi.org/10.1177/1750698012437815>
- Kohler Riessman, Catherine (2001): Analysis of Personal Narratives, in: Jan F. Gubrium und James A. Holstein (Hg.): *Handbook of Interviewing*, Thousand Oaks CA.
- Kohler Riessman, Catherine (2008): *Narrative Methods for the Human Sciences*, London.
- Kovács, Éva (2018): Testimonies in the Digital Age – New Challenges in Research, Academia and Archives, in: Werner Dreier, Angelika Laumer und Moritz Wein (Hg.): *Interactions: Explorations of good practice in educational work with video testimonies of victims of National Socialism*, Berlin, 76-89.
- Lenz, Claudia (2011): Genealogy and Archaeology: Analyzing Generational Positioning in Historical Narratives, *Journal of Comparative Family Studies* 42(3), 319-327. <https://doi.org/10.3138/jcfs.42.3.319>
- Leydesdorff, Selma (2007): Stories from no land: the women of Srebrenica speak out. *Human Rights Review*, 8(3), 187-198. <https://doi.org/10.1007/s12142-007-0005-7>
- Leydesdorff, Selma (2004): *De mensen en de woorden*, Amsterdam.
- Lindeman, Hilde (2014): *Holding and Let Go: The Social Practice of Personal Identities*, Oxford. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199754922.001.0001>
- Liotard, Jean Francois (2015, zuerst 1979): *Das postmoderne Wissen*, Wien.
- McAdams, Dan (1988): *The Stories We Live By: Personal Myths & the Making of the Self*, New York.
- McAdams, Dan P. (1996): Personality, Modernity, and the Storied Self: A Contemporary. Framework for Studying Persons, *Psychological Inquiry* 7 (4), 295-321. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0704_1
- Meretoja, Hanna (2018): *The Ethics of Storytelling: Narrative Hermeneutics, History, and the Possible*, Oxford. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190649364.003.0002>
- Rosa, Hartmut (2016): *Resonanz, Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Frankfurt am Main.
- Schulze, Winfried (Hg.) (1996): *Ego-Dokumente. Annäherung an den Menschen in der Geschichte*, Berlin.
- Van Alphen, Ernst (2006): Second-Generation Testimony, Transmission of Trauma, and Postmemory, *Poetics Today* 27(2), 473-488. <https://doi.org/10.1215/03335372-2005-015>
- Van Weezel, Natascha (2015): *De Derde Generatie. Kleinkinderen van de Holocaust*, Amsterdam.
- Welzer, Harald (2010): Re-narrations: How pasts change in conversational remembering, *Memory Studies* 3(1), 5-17. <https://doi.org/10.1177/1750698009348279>
- Yow, Valerie (1997): 'Do I like them too much?'. Effects of the Oral History Interview on the Interviewer and vice-versa, *Oral History Review* 24(1), 55-79. <https://doi.org/10.1093/ohr/24.1.55>

Zusammenfassung

Wachsende Oral History-Archive weltweit beherbergen abertausende von Interviews, zur Gewaltgeschichte des 20. und 21. Jahrhunderts ebenso wie zur Sozialgeschichte verlorener wie gegenwärtiger Lebenswelten. Das digitale Zeitalter macht viele dieser Interviews öffentlich zugänglich. Doch welche Herausforderungen ergeben sich daraus für Wissenschaft und Lehre? Um diese Frage geht es in diesem Aufsatz. An der Universität für Humanistik in Utrecht unterrichte ich das Fach „Narrative Research and Oral History: Theory, Method and Practice“. In meinem Seminar sprechen Zeitzeugen und Zeitzeuginnen durch ihre Egodokumente zu den Studierenden. Der Kurs bringt

Selbstzeugnisse, Oral History und narrative Theorie in einen Dialog und erschließt damit den Studierenden die narrative Dimension des menschlichen Daseins. Ich zeige, in welcher Weise narrative (Erzähl-)Theorien hilfreich sind, um Oral History-Interviews in ihrer Komplexität zu analysieren; um simplifizierte Identitätskonstruktionen oder Zuschreibungskategorien wie „Generation“ oder „Trauma“ kritisch zu reflektieren sowie Potentiale und Risiken in Narrativen zu verorten. Mit diesem Aufsatz möchte ich auch der Debatte über das „Re-Using“ von Oral History aus digitalisierten Datenbanken einen Impuls geben.

Berufsmobilität und das Arrangement der Lebensbereiche in Familien

Michael Feldhaus und Monika Schlegel

1. Einführung

Die berufsbedingten Ansprüche an Mobilität und Flexibilität haben in den letzten Jahrzehnten zugenommen. Die quantitative Entwicklung des Anteils von Berufspendler*innen mit einem substanziellen Arbeitsweg von mindestens 30 Minuten für eine einfache Wegstrecke ist sowohl in West- als auch in Ostdeutschland in den letzten 20 Jahren angestiegen (von 22 auf 31 Prozent in Westdeutschland, von 20 Prozent auf 37 Prozent in Ostdeutschland; Kley 2016). Nach Daten des Deutschen Mobilitätspanels (Karlsruher Institut für Technologie 2012) pendelten 17 Prozent der Erwerbstätigen im Jahr 2010 zwischen 30 und 44 Minuten zwischen Wohnung und Arbeitsplatz, weitere 8 Prozent pendelten zwischen 45 und 59 Minuten und weitere 6,5 Prozent benötigten eine Stunde und mehr für eine Strecke (Kley 2016). Das tägliche oder wöchentliche Pendeln, die berufsbedingten außerhäuslichen Übernachtungen und die vorliegenden Arbeitsbedingungen bestimmen die jeweiligen Erwerbsarrangements von Paaren und Familien. In Bezug auf berufliche Mobilität zeigen bisherige Forschungsergebnisse unter anderem negative Folgen zum Beispiel für die Gesundheit, für die Partnerschaftsstabilität und -zufriedenheit sowie auch für das Familienleben. Es ergeben sich aber auch Hinweise auf positive Effekte wie zum Beispiel eine zunehmende Vereinbarkeit von Berufswünschen einerseits und die Erfüllung von Wohn- oder Wohnortwünschen andererseits. Wiederum andere betonen eine stärkere Autonomie gegenüber dem Partner bzw. der Partnerin. Das empirische Bild zu den Folgen berufsbedingter Mobilität ist daher sehr unterschiedlich.

Im Kontext der Lebenslauftheorie wird darauf hingewiesen, dass die Vor- und Nachteile berufsbedingter Mobilität nicht nur in Bezug auf einen Lebensbereich oder in Bezug auf Gesundheit usw. gesehen werden müssen, sondern dass sich das vollständigere Bild erst dann ergibt, wenn sich Analysen auf die Interdependenzen der Lebensbereiche – und damit auf mehrere Kontexte – konzentrieren (Huinink/Feldhaus 2008). Bisherige Analysen zum Berufspendeln fokussieren jedoch vor allem einzelne abhängige Variablen, wie zum Beispiel die allgemeine Lebenszufriedenheit, Auswirkungen auf die Gesundheit oder auf einzelne Lebensbereiche wie Erwerbstätigkeit, Partnerschaft oder Familienleben. Ein Gesamtblick wird eher nicht vorgenommen.

Im vorliegenden Artikel wird versucht, diese Forschungslücke zu schließen, indem danach gefragt wird, wie sich berufliche Mobilität entlang einer Interdependenz der Lebensbereiche darstellt: Welche Bedeutung hat berufsbezogene Mobilität für die Zielverwirklichung in den einzelnen Lebensbereichen? Was wird in einzelnen Lebensbe-

reichen in Kauf genommen, um eventuell dadurch in anderen etwas zu erreichen? Welche Rolle wird beruflicher Mobilität in der „Ausbalancierung der Lebensbereiche“ zugeschrieben und lassen sich typische Konstellationen bestimmen? Um diese Frage zu beantworten, wurden im Rahmen eines Satellitenprojekts des „Deutschen Beziehungs- und Familienpanels“ (Huinink et al. 2011) 30 qualitative Interviews mit Familien geführt, in denen mindestens ein Elternteil berufsmobil ist.

2. Forschungsstand

2.1 Definition berufsbedingter Mobilität

Die Zunahme räumlicher Mobilität wird als ein Kennzeichen der fortschreitenden Modernisierung von Gesellschaften angesehen (Sennett 1998; Urry 2000). Im Hinblick auf unterschiedliche Mobilitätsformen ist hierbei zu unterscheiden zwischen residenzieller Mobilität (Binnen- und Außenwanderungen) und zirkulärer Mobilität. Eine wesentliche Dimension der zirkulären Mobilität ist die alltägliche berufsbezogene Pendelmobilität zwischen Wohnung und Arbeitsplatz. Hierauf liegt auch der Schwerpunkt der folgenden Betrachtungen.

Erste Arbeiten zur berufsbedingten Mobilität haben eine Typologie zur Erfassung verschiedener Mobilitätsformen vorgeschlagen (Schneider et al. 2002; international vergleichend siehe Schneider/Meil 2008). In diesem Kontext wird Fernpendeln definiert mit einer Dauer von 60 Minuten für eine einfache Strecke; ein Fahrtweg von mindestens 30 Minuten wird als eine mittlere Pendeldauer bezeichnet (Rüger et al. 2011). Personen mit weniger als 30 Minuten Fahrtzeit sind Kurzzeitpendler*innen. Paare, die berufsbedingt neben einem Hauptwohnsitz einen weiteren Wohnsitz unterhalten, werden als Shuttler bezeichnet (Schneider et al. 2002). Des Weiteren gibt es Berufstätige, die häufiger Dienstreisen unternehmen (mindestens 60 Übernachtungen pro Jahr außer Haus), oder die als Fahrer*innen, Flugbegleiter*innen etc. im Transportgewerbe oder bei Verkehrsbetrieben arbeiten; diese werden als Varimobile bezeichnet. Diese Typologie diente auch als Grundlage für Erhebungsinstrumente zur Messung räumlicher Mobilität, wie sie in das deutsche Beziehungs- und Familienpanel (pairfam) aufgenommen wurden (Huinink et al. 2011).

2.2 Auswirkungen von Pendelmobilität auf das allgemeine Wohlbefinden und auf einzelne Lebensbereiche

Befunde hinsichtlich des allgemeinen subjektiven Wohlbefindens zeigen, dass Pendelmobilität mit erhöhtem Zeitdruck, Stress und Erschöpfung einhergeht (Gottholmseder et al. 2009; Lyons/Chatterjee 2008; Rüger/Ruppenthal 2010; Hansson et al. 2011) und sich insgesamt ein negativer Einfluss auf das subjektive Wohlbefinden und die allgemeine Lebenszufriedenheit ergeben kann (Koslowski et al. 1995; Stutzer/Frey 2008; Drobníč et al. 2010; Rüger/Ruppenthal 2010; Limmer/Rüger 2010; Roberts et al. 2011; Hansson et al. 2011; Pfaff 2014; Brömmelhaus et al. 2019). Stresstheoretische Ansätze erklären, dass berufliche Pendelmobilität dann zu Stress führt, wenn die Anforderungen die Anpassungsfähigkeit des Individuums stark beanspruchen oder übersteigen (Costa et al. 1988; Schneider et al. 2009; Rüger/Ruppenthal 2010; Ducki 2010). Dies ist zum Beispiel durch Zeitdruck, unvorhergesehene Verspätungen und hohe Konzentrationsanforderungen im Straßenverkehr der Fall, weshalb das Stresserleben für Autofahrer*innen höher eingeschätzt wird als für Personen, die mit der Bahn fahren. Ferner zeigen

Befunde, dass das Fernpendeln sich negativ auf die Partnerschaftszufriedenheit (Schneider et al. 2009; Feldhaus/Schlegel 2013) und die Zufriedenheit mit dem Familienleben auswirkt (Feldhaus 2018). Belegt ist zusätzlich, dass sich die Unzufriedenheit mit der Partnerschaft sowie schließlich das Trennungsrisiko von Paaren in Deutschland signifikant erhöht, wenn Frauen über weite Strecken pendeln (Viry et al. 2010; Kley 2012, 2015; Kley/Feldhaus 2017). Eine schwedische Studie belegt ebenfalls eine höhere Trennungsquote für Fernpendler*innen, und zwar für Männer und Frauen (Sandow 2014). Allerdings zeigen sich hier räumliche Variationen. Das Trennungsrisiko ist für Pendler*innen aus ländlichen Regionen besonders hoch, vermutlich weil diese die längsten Strecken zurücklegen und in der Regel auf das Auto angewiesen sind, was den Stress erhöht (Gatersleben/Uzzell 2007).

Die vorhandenen Studien belegen, dass die negativen Folgen berufsbedingter Mobilität in der Regel geschlechtsspezifisch sind. So zeigt sich, dass sich berufsmobile Frauen eher gestresst fühlen als mobile Männer, insbesondere wenn sie Eltern sind (Collet/Dauber 2010). Vermutet wird, dass die Kombination von Erwerbstätigkeit und Verantwortlichkeit für Haushalt und Kindererziehung zu einer Doppelbelastung von Frauen führt (Künzler 1999; Huinink/Röhler 2005; Treas/Drobnic 2010), die dann durch das Fernpendeln zu einer Dreifachbelastung verschärft wird. Für die USA konnte gezeigt werden, dass mobile Frauen durchschnittlich auch dann mehr Stunden an Hausarbeit leisten als ihre männlichen Partner, wenn sie einen längeren Arbeitsweg als ihre Partner zu bewältigen haben (Hofmeister 2005). Analysen mit Paaren zu den Auswirkungen berufsbedingter Mobilität auf die Zufriedenheit in verschiedenen Lebensbereichen bestätigen, dass insbesondere berufsmobile Mütter geringere Zufriedenheitswerte mit dem Leben allgemein, mit Familie, Partnerschaft, Gesundheit und der sozialen Eingebundenheit in Freundeskreise zeigen. Diese negativen Einflüsse ergeben sich für die Mütter selbst dann, wenn nicht sie pendeln, sondern die Väter. Das heißt, Mütter kompensieren auch stärker die Berufsmobilität ihrer Partner.

Es zeigen sich aber auch positive Effekte von Berufsmobilität. Neben den erwarteten Effekten auf eine positive Einkommensentwicklung oder eine Stellenverbesserung (Abraham/Nisic 2007; Stutzer/Frey 2008; Roberts et al. 2011; Pfaff 2014), wird ebenfalls berichtet, dass durch die Inkaufnahme weiterer Pendelstrecken oftmals die Zufriedenheit mit der Wohnsituation verbessert wird, weil sich Wohnwünsche eher im ländlichen Raum oder in den Randbezirken von Ballungszentren finanziell umsetzen lassen oder weil sich die soziale Eingebundenheit in bestehende Freundeskreise und Netzwerke dadurch leichter realisieren lässt (Maak 2014). Gerade berufsmobile Frauen zeigen ein höheres Maß an Autonomie, was positiv mit einer höheren Partnerschaftszufriedenheit korreliert (Feldhaus/Schlegel 2013). Ferner zeigen sich auch Hinweise darauf, dass gerade Fernpendlerinnen ein hohes Maß an Verbundenheit mit ihrem Partner aufweisen und es wenig Konflikte in ihren Paarbeziehungen gibt. Vermutet wird, dass die gemeinsame Zeit als besonders wertvoll angesehen wird (siehe auch Schneider et al. 2002).

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass sich eine Reihe von negativen Effekten beruflicher Mobilität auf die einzelnen Lebensbereiche finden lässt, dass sich aber auch positive Effekte zeigen. Negativ sind die Auswirkungen insbesondere für Frauen und Mütter. Gleichwohl fokussieren die bisherigen Forschungsarbeiten jeweils immer nur

einen Lebensbereich und lassen das Gesamtarrangement der Lebensbereiche unberücksichtigt. Hier schließen die folgenden theoretischen Betrachtungen und empirischen Analysen an.

3. Theoretische Rahmung

Zur Erfassung der Interdependenz der Lebensbereiche im Kontext beruflicher Mobilität dient der Lebensverlaufsansatz als theoretischer Zugang (Mayer 1990; Huinink/Schröder 2008). Im Rahmen des Lebensverlaufsansatzes ist zielgerichtetes Verhalten beeinflusst durch vier Dimensionen: durch die gesellschaftliche Mehrebenenstruktur, durch die lebensbereichsspezifische Mehrdimensionalität (Partnerschaft, Familie, Beruf, Freunde/Bekannte, Freizeit), durch die Einbettung in soziale Beziehungen („Linked Lives“, vgl. Elder 1995) und durch die Pfadabhängigkeiten individueller biographischer Entscheidungen. Diese unterschiedlichen Bereiche definieren die handlungsbezogenen Opportunitätsstrukturen, welche je nach Möglichkeiten und Restriktionen in Zeit und Raum und für jedes Individuum variieren.

Individuen, die über ein spezifisches Set an Ressourcen (Geld, Zeit, soziale Beziehungen), über bestimmte psychische Dispositionen und Fertigkeiten verfügen, versuchen ihre zentralen Bedürfnisse nach subjektiver Wohlfahrt über das Erreichen angemessener Ziele in unterschiedlichen Lebensbereichen zu befriedigen (Huinink/Schröder 2008). Ausgangspunkt ist nunmehr die Annahme, dass berufsbezogene Pendelmobilität instrumentell zur Realisierung individueller Ziele im Rahmen von zielorientiertem Verhalten ist (Kalter 1994; Schneider et al. 2002; Stutzer/Frey 2008; Lück/Schneider 2010; Kley 2010). Das heißt, berufsbezogene Mobilität hat einen spezifischen individuellen Nutzen (zum Beispiel Verbesserung der Karrierechancen und des Einkommens, Wahrnehmung beruflicher Chancen unter Aufrechterhaltung lokaler sozialer Beziehungen, größere Auswahl an Jobangeboten usw.). Diesen spezifischen Nutzen bezeichnen wir als den vorrangigen Nutzen, weil er der Hauptgrund ist, weshalb überhaupt berufliche Mobilität als Handlungsalternative gesehen und genutzt wird.

Berufsbezogene Mobilität ist somit instrumentell zur Realisierung spezifischer Ziele und daher auch handlungsspielraumerweiternd. Zu dieser Handlungsspielraumerweiterung kommt – quasi als Begleitnutzen hinzu –, dass auch die Zeit des Mobilseins für weitere Aktivitäten genutzt werden kann (beispielsweise Musik hören, Lesen, Entspannen, Schlafen, mit Freunden telefonieren usw.). Mobilität kann daher als Hauptgrund vorrangig instrumentell sein zur Ausübung eines bestimmten Berufs und zur Generierung von Einkommen. Zudem kann sich aber auch ein weiterer spezifischer Begleitnutzen aus dieser Mobilität einstellen, wobei diese Möglichkeiten beim Bahnfahren eventuell eher gegeben sind als bei der Nutzung des Pkw, weil das Autofahren eine ständige Konzentration verlangt. Der Begleitnutzen von Mobilität bezieht sich jedoch nicht nur auf das konkrete Mobilsein. So könnte beispielsweise die Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen am Wohnort oder die Erfüllung bestimmter Wohnvorstellungen bei fehlender Umzugsnotwendigkeit zum Begleitnutzen von Mobilität werden. Die Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen mag bei den einen ein vorrangiger Nutzen von Mobilität sein, bei anderen ist es eher eine positive Begleiterscheinung. Das heißt, wir können grundsätzlich unterscheiden zwischen einem vorrangigen individuellen Nutzen von Mobilität und (zusätzlich) damit einhergehenden lebensbereichsspezifischen Begleitnutzen.

Berufliche Mobilität ist jedoch nicht kostenfrei, sondern erfordert materielle und immaterielle Investitionen (Zeit, Geld, Dinge, physisches oder psychische Engagement). Auch hier kann unterschieden werden zwischen konkreten Investitionskosten zur Realisierung von Mobilität (Geld, Zeit) und weiteren Begleitkosten, die damit einhergehen können, wie zum Beispiel Stress, Erschöpfung, weniger gemeinsame Zeit mit Partner*in oder Kindern. Mit Bezug auf Becker (1991) könnte in diesem Zusammenhang von lebensbereichsspezifischen Opportunitätskosten gesprochen werden. Es ließe sich daher argumentieren, dass direkte Investitionskosten durch berufsbedingte Mobilität entstehen und dass sich weitere lebensbereichsspezifische Begleitkosten für andere Lebensbereiche ergeben können. Auch diese Investitions- und Begleitkosten können sich als mehr oder weniger stark beeinträchtigend für das Wohlbefinden des Individuums herausstellen.

Die Interdependenz der Lebensbereiche im Kontext beruflicher Mobilität ergibt sich entsprechend daraus, dass sich gleichzeitig positive wie auch negative Effekte zeigen können, je nachdem, ob die Mehrdimensionalität des Lebenslaufs mit in die Analysen einbezogen wird. Diese Vielfalt zulassend, ergeben sich im Hinblick auf eine Interdependenz der Lebensbereiche folgende Perspektiven: Bezugnehmend auf einen von beruflicher Mobilität betroffenen Lebensbereich geht es um den vorrangigen spezifischen Nutzen von beruflicher Mobilität und vorrangige, spezifische Investitionskosten durch berufliche Mobilität. Bezugnehmend auf angrenzende Lebensbereiche geht es um die Erfassung lebensbereichsspezifischer Begleitnutzen und -kosten.

Diese reine Akteurszentrierung ist jedoch gerade für Paarbeziehungen und Familien nicht hinreichend und kollidiert mit einer weiteren zentralen Dimension des Lebenslaufansatzes, dem „linked lives“-Ansatz, der die Einbettung des Individuums in soziale Beziehungen betont. Werden dementsprechend soziale Beziehungen miteinbezogen, ergeben sich für eine Betrachtung der Interdependenz der Lebensbereiche zusätzliche Perspektiven. So zeigen Analysen mit Paaren im Kontext beruflicher Mobilität, dass das Engagement eines Partners in einem Lebensbereich auch positive und/oder negative Auswirkungen auf einen Lebensbereich des anderen Partners haben kann. Das heißt, auch hier können sich Handlungen zweier Akteure in gleichen oder anderen Lebensbereichen gegenseitig unterstützen, ergänzen oder kompensieren (Huinink/Feldhaus 2008). Gleichwohl ist es auch möglich, dass sich Unvereinbarkeiten ergeben oder dass sich die Lebensbereiche zweier Akteur*innen „neutral“ gegenüber verhalten (zum Beispiel, weil sie relativ unabhängig voneinander sind oder weil es spezifische ausgehandelte Arrangements gibt, wie Arbeitsteilungsmuster in Paarbeziehungen). Daraus ergibt sich, dass es unzureichend wäre, eine Betrachtung berufsbedingter Mobilität nur auf einen Akteur bzw. eine Akteurin und seine bzw. ihre Lebensbereiche zu beziehen, sondern es ist notwendig, auch weitere zentrale Bezugspersonen mit einzubeziehen. Mit Blick auf theoretische Arbeiten zur Work-Life-Balance-Literatur ließe sich hier zwischen einem Spillover- und einem Crossover-Effekt unterscheiden (Piotrowski 1979; Zedeck 1992; Westman 2006; Böhm/Diewald 2012; Bernardi et al. 2017). Während der Spillover-Effekt auf die Auswirkungen eines Lebensbereichs auf einen anderen Lebensbereich abzielt, richtet sich der Crossover-Effekt darauf, die Auswirkungen eines Lebensbereiches einer Person auf den Lebensbereich einer anderen Person zu erfassen. Bezugnehmend auf eine Paarbeziehung oder Familie und deren Lebensbereiche geht es entsprechend um die Erfassung von Crossover-Effekten für andere beteiligte Akteure wie Partner und Kinder. Die hier skizzierten Effekte auf die Interdependenz

der Lebensbereiche im Kontext von beruflicher Mobilität sollen im Folgenden analysiert werden.

4. Daten und Auswertungsmethode

Im Rahmen eines Satellitenprojektes¹ des „Deutschen Beziehungs- und Familienpanels“ (Huinink et al. 2011) wurden in der Zeit von Mai bis Oktober 2016 insgesamt 57 qualitative Interviews mit Paaren mit und ohne Kinder zum Thema Berufsmobilität geführt. Die Kontaktherstellung zu den Befragungspersonen, die in einer Partnerschaft mit und ohne Kinder lebten, berufstätig waren und eine Pendelstrecke von mindestens 45 Minuten einfache Fahrt mehrmals wöchentlich bis zum Erwerbort zurückzulegen hatten, erfolgte im Zuge der Erhebung der siebten Welle von pairfam 2015. Für das Familiensample, dessen Interviews hier zur Analyse stehen, wurden insgesamt 30 Interviews realisiert, davon 18 mit Ankerpersonen und in 12 Fällen mit dem Partner bzw. der Partnerin. Die Interviews waren leitfadengestützt und umfassten die zentralen Themenbereiche Mobilität, Wohnen, Erwerbstätigkeit, Freizeit, Partnerschaft und Familie. Wir konzentrieren uns in diesem Artikel auf die Paare mit Kindern, weil diese im Vergleich zu kinderlosen Paaren in ihrer täglichen Organisation anderen Zeitregimen unterliegen. Kinderbetreuung, Familienzeit und die Organisation von Freizeitaktivitäten für die Kinder können die Flexibilität bei der Anpassung an berufliche Mobilitätsbedürfnisse erheblich einschränken oder mit hohen zusätzlichen Kosten verbunden sein.

Die Interviewpartner*innen waren zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen Anfang bis Mitte 40 Jahre alt und lebten mehrheitlich in erster Ehe verheiratet mit einem bzw. einer gegengeschlechtlichen Partner*in und mindestens einem Kind zusammen in einem gemeinsamen Haushalt. Bis auf drei Fälle verfügten alle Befragten über Wohneigentum. In den meisten Fällen handelte es sich um Einfamilienhäuser. In sechs Fällen lebten die Familien zum Zeitpunkt des Interviews in Großstädten, in drei Fällen in mittelgroßen Städten, in sechs Fällen in Kleinstädten und in drei Fällen in Landgemeinden. Alle Befragten waren zum Zeitpunkt der Interviews erwerbstätig. Am häufigsten wurde eine Vollzeit-Berufstätigkeit genannt, gefolgt von Teilzeitbeschäftigungen, wobei die häufigste Erwerbskonstellation der Paare eine Person in Vollzeit, die andere in Teilzeit darstellte.

Die Mobilitätsarrangements in unserem Sample variieren. Die häufigste Konstellation ist, dass eine Person täglich bzw. mehrmals in der Woche entweder mit öffentlichen Verkehrsmitteln (vor allem mit der Bahn) oder dem Auto zum Arbeitsort pendelt bzw. bis vor kurzem gependelt ist. Ebenso sind Paare vertreten, bei denen beide Fernpendler*innen sind. Vereinzelt sind auch komplexere Konstellationen gegeben, wie beispielsweise tägliches Fernpendeln eines oder beider Partner*innen kombiniert mit häufigen Dienstreisen eines Partners und/oder ein- bis zweimalige Übernachtungen in der Woche am Arbeitsort.

Bei der Betrachtung der Verteilung von Mobilitätsformen in der siebten Welle des Beziehungs- und Familienpanels zeigt sich der bekannte Befund, dass Männer bzw. Väter höhere Anteile von Mobilität aufweisen als Frauen bzw. Mütter. Der Anteil derjenigen Väter, die entweder Langzeitpendeln oder zur Gruppe der Varimobilen mit

¹ Die Projektgruppe besteht aus Michael Feldhaus, Stefanie Kley, Monika Schlegel und Anna Stenpass. Die Projektgruppe dankt den Initiatoren des pairfam-Panels für die Erlaubnis, dieses Projekt durchzuführen.

mindestens 60 außerhäuslichen Übernachtungen im letzten Jahr beträgt zusammen 18 Prozent. Bei Frauen liegt der Prozentsatz bei 6 Prozent. Wird die Paarperspektive zugrunde gelegt, dann zeigt sich, dass bei 22 Prozent der bestehenden Partnerschaften in der siebten Welle eine Form von Langzeitpendeln oder Varimobilität vorliegt. Diese Befunde sind vergleichbar mit Analysen aus der ersten Welle des Beziehungs- und Familienpanels (Rüger et al. 2011).

Die Auswertung der Interviews erfolgte in Form eines typenbildenden Verfahrens in Anlehnung an Kelle und Kluge (2010). Über das Vergleichen der einzelnen Fälle und ihrer Kontrastierung sowie der damit verbundenen Identifikation von Ähnlichkeiten und Unterschieden im Datenmaterial wurde versucht, eine empirisch begründete Typologie zu entwickeln. Hierfür wurden die Interviews in einem ersten Schritt offen kodiert. Die gebildeten Kategorien wurden im Rahmen von synoptischen Vergleichen weiterentwickelt bzw. überarbeitet. Im weiteren Verlauf erfolgte dann die Identifizierung der für die jeweiligen Kategorien theoretisch relevanten Subkategorien und Dimensionen. Mit diesem ersten Arbeitsschritt sollte sichergestellt werden, dass alle relevanten Fundstellen zu einem bestimmten Sachverhalt zusammengetragen sowie Unterschiede, Ähnlichkeiten und Zusammenhänge im Datenmaterial identifiziert und beschrieben werden. Mithilfe der fallkontrastierenden und fallvergleichenden Auswertungsschritte sowie der Bildung von Merkmalsräumen durch das Kombinieren der Kategorien konnten in einem zweiten Arbeitsschritt Zusammenhänge identifiziert werden, die konstitutiv für die Konstruktion einer empirisch begründeten Typologie sind. Die Zuordnung der Fälle zu den gebildeten Typen erfolgte nach dem Prinzip der „internen Homogenität“, das heißt, die einem Typus zugeordneten Fälle sind sich hinsichtlich zentraler Merkmale ähnlich. Die einzelnen Typen selbst hingegen sollten eine externe Heterogenität aufweisen, sich also möglichst unähnlich sein. Durch den stetigen Bezug der als zentrale Vergleichsdimensionen für die Fallkontrastierung fungierenden Kategorien und Subkategorien auf unseren theoretischen Bezugsrahmen – dem Lebensverlaufansatz – können wir die theoretische Bedeutung der so beschriebenen Strukturen und Muster aufzeigen (vgl. Kelle/Kluge 2010). Zu betonen ist, dass gemäß dem theoretischen Bezugsrahmen hierbei die Perspektive der Dyade, das heißt der Paarbeziehung eingenommen wird. Es geht nicht nur darum, die Vor- und Nachteile aus einer Perspektive einzubeziehen, sondern die Perspektive des Partners, der Partnerin mit zu berücksichtigen, um neben Spillover- auch Crossover-Effekte einzubeziehen.

5. Empirische Ergebnisse

Die Darstellung der empirischen Ergebnisse verläuft in zwei Schritten. Zunächst wird anhand der im theoretischen Bezugsrahmen aufgestellten Kategorien das empirische Material in seiner Bandbreite dargestellt. Es wird untersucht, (1) welcher vorrangige individuelle Nutzen mit beruflicher Mobilität verbunden wird, (2) welche Investitionskosten und (3) welche lebensbereichsspezifischen Begleitnutzen und Begleitkosten damit einhergehen können und schließlich (4) welche Crossover-Effekte sich für die Lebensbereiche anderer Personen ergeben. Hier wird entsprechend der lebensbereichsspezifische Merkmalsraum berufsbedingter Mobilität dargestellt. In einem zweiten Schritt wird dann dieser für eine Typologie für Lebensbereichsarrangements berufsmobiler Paare mit Kindern herangezogen.

5.1 Mobilität im Kontext unterschiedlicher Lebensbereiche

Vorrangiger individueller Nutzen von beruflicher Mobilität

Die Abfrage des spezifischen individuellen Nutzens von Mobilität bezieht sich darauf, den vorrangigen Nutzen, das heißt den zentralen Auslöser für die berufliche Mobilität zu eruieren. Hier zeigen sich, wie zu erwarten war und wie bereits in der Studie von Schneider et al. (2002) explizit herausgearbeitet wurde, vor allem berufsbezogene Argumentationen, die jedoch einige Nuancierungen aufweisen.

Ein ganz wesentlicher Grund für Mobilität besteht für unsere Interviewpartner*innen darin, dass diese ihnen ermöglicht, ihre „berufliche Passion“ bzw. ihren Wunschberuf auszuüben und/oder einer Tätigkeit nachgehen können, die sowohl ihren beruflichen Qualifikationen als auch ihren individuellen Ansprüchen entspricht. Die Berufsmotivation ist stark intrinsisch. So betont beispielsweise eine Interviewpartnerin:

Also ich hab' noch nie darüber nachgedacht, dass ich Mobilität lebe und dass es einen Vorteil oder einen Nachteil haben könnte, sondern ähm ich liebe meinen Beruf und egal wo der ist, dann fahr ich halt da hin und mach' das da und der Vorteil ist eben, dass ich auf dem Weg dahin mich konzentrieren kann auf das, was da kommt (I 14).

Im Unterschied zu dieser eher intrinsischen Berufsmotivation, die die berufliche Mobilität rahmt, markieren andere als primären Zweck von Mobilität eher extrinsische Motive wie die Überbrückung von Distanzen zum Arbeitsort, um schlichtweg Einkommen zu erzielen. Hierbei erfolgen jedoch unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen. Während einige ganz allgemein den Verdienst zur Existenzsicherung betonen, heben andere bessere Verdienstmöglichkeiten sowie die finanzielle Unabhängigkeit vom Partner bzw. von der Partnerin hervor.

Andere berichten, dass für sie das Pendeln selbstverständlich ist. Dies trifft vor allem auf diejenigen zu, die in ländlichen Regionen leben und schon in der Schul- und Ausbildungszeit pendeln mussten. Das Pendeln gehört hier zum Leben und zur Zielerreichung dazu und wird gar nicht eigens thematisiert oder hinterfragt.

Weitere Argumentationsmuster für die Mobilität bewegen sich im Rahmen von beruflichen Notwendigkeiten. So gaben einige an, dass sie weiterhin mobil sein müssen, um den Beruf auszuüben oder um die Stelle zu behalten. So spielten für einige Befragte Versetzungen im Zuge von Standortveränderungen ihrer jeweiligen Arbeitgeber oder Betriebsfusionen, der Wiedereinstieg in die Erwerbstätigkeit nach längerer Familienphase oder auch Arbeitslosigkeit eine maßgebliche Rolle dafür, sich auf diese mobile Lebensform einzulassen. Zum anderen wird auch betont, dass eine gewisse Mobilitätsanforderung einfach mit einem bestimmten Tätigkeitsbereich verbunden ist.

Ein weiterer bedeutsamer Grund für die Inkaufnahme beruflicher Mobilität ist die regionale Verwurzelung. Ein Umzug in die unmittelbare Nähe des Arbeitsortes kommt nicht infrage, weil beispielsweise Wohneigentum vorhanden ist, die eigene Wohnsituation als optimal hinsichtlich der individuellen Wohnwünsche eingeschätzt wird (Garten, Platz etc.), die Infrastruktur für Familien (Kinderbetreuung, Schulen, Ärzte, Freizeitangebote) als äußerst positiv beurteilt wird, die Vertrautheit mit dem sozialen Umfeld das Gefühl von Sicherheit vermittelt und ein über Jahre gewachsenes intaktes soziales Netzwerk vorhanden ist, das insbesondere auch im Hinblick auf Kinderbetreuung

jederzeit abrufbar ist. Hierzu gehören vor allem auch die Großeltern vor Ort, die für mobile Familien eine extrem wichtige Ressource bedeuten. Auch in der Studie von Schneider et al. (2002) bedeutete die hohe Ortsverbundenheit insbesondere ein Charakteristikum von Fernpendler*innen. Wir konnten entsprechend fünf Hauptgründe für Mobilität eruieren, die sich jedoch nicht ausschließen, sondern auch in Kombinationen auftreten: Wunschberuf, Generierung von Einkommen, Pendeln als Selbstverständlichkeit, berufliche Notwendigkeiten und regionale Verwurzelung.

Investitionskosten durch berufliche Mobilität

Wie bereits zum Forschungsstand umfassend erläutert, ist Mobilität nicht kostenfrei, sondern es müssen verschiedenste Investitionen und Anstrengungen unternommen werden, um die erforderlichen Ansprüche an Mobilität zu erfüllen. Auch hier ließen sich mehrere Faktoren aus dem qualitativen Material separieren.

Von nahezu allen Befragten wurde der mit Berufsmobilität notwendigerweise einhergehende Zeitverlust problematisiert. Wenn auch die Zeit des Unterwegsseins häufig produktiv genutzt werden kann, sei es als verlängerte Arbeitszeit oder als Freizeit jenseits von familialen Verpflichtungen (siehe unten), so schwingt doch mehr oder minder latent der Unmut über die – im wörtlichen Sinne – auf der Strecke bleibenden Lebenszeit in den Interviews mit.

Zudem kann berufliche Mobilität mit erheblichen finanziellen Kosten einhergehen. Für einige kommen zu den Kosten für öffentliche Verkehrsmittel zum Teil erhebliche Benzinkosten bei Nutzung des Pkw oder für das Anmieten von Unterkünften am Arbeitsort hinzu, womit jedoch auch eine Reihe von positiven Aspekten verbunden wird, die weiter unten angesprochen werden. Die Narrationen über das Erleben beruflicher Mobilität verweisen ferner auf die subjektiv wahrgenommenen – zum Teil extremen – physischen und psychischen Anstrengungen, die mit der Mobilität verbunden sind, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

Also des ist schon anstrengend //mhm// es gibt weiß nicht ob Sie das schon mal gelesen haben es gibt eine Studie (...) äh die ist von einer amerikanischen Universität gemacht worden //mhm// dass ein Pendler ähm jeden Tag mehr Stress (hat) (...) äh als ein Kampfpilot //mhm// Das ist unglaublich (...) dass das Zufahren stressiger sein soll als da son Flugzeug zu fliegen //Ja// Aber es ist leider so und man merkt das (I 2).

Die Bandbreite der angeführten physischen und psychischen Anstrengungen ist groß. Einige betonen den zum Teil hohen Stress, der mit dem Risiko der Nichteinhaltung sowohl beruflicher als auch familialer Termine durch Verspätungen der öffentlichen Verkehrsmittel oder Staus einhergeht. Insbesondere für Autofahrer*innen ohne Alternative zur Landstraße ist die Fahrt mit erheblichen Ängsten vor Unfällen, Wildwechseln oder „Kamikazefahrern“ verbunden. Auch diejenigen, die mit dem Zug pendeln, berichten von extremen Müdigkeitserscheinungen, die durch die langen Pendelzeiten und das frühe Aufstehen entstehen. Der damit einhergehende Energieverlust und entsprechende Konsequenzen werden von einem mit dem Auto pendelnden Unternehmensberater sehr anschaulich zusammengefasst:

Es ist halt einfach ne Tätigkeit, die man konzentriert ausführt, und die braucht geistige und körperliche Ressourcen wie jede andere Tätigkeit auch und diese geistigen und körperlichen Ressourcen hat man dann nicht mehr für die eigentliche Arbeit. Also das ist ein Verlust an Durchschlagskraft oder an Wirksamkeit, die man dann hat. Man tritt dann nicht mehr so überzeugend auf, ist nicht mehr so konzentriert. Ist einfach so (I 3P).

Es zeigen sich demnach auch in unserem Material die zentralen Investitionskosten, die auch in anderen Studien herausgearbeitet wurden: zeitliche Investitionen, finanzielle/materielle Investitionen und physische/psychische Anstrengungen.

Auswirkungen auf angrenzende Lebensbereiche

Die bisherigen Auswirkungen markieren lediglich Ziele, zentrale Investitionskosten und die mit beruflicher Mobilität einhergehenden vorrangigen Anstrengungen. Das sind auch die Schwerpunktthemen bisheriger Studien. Aufschlussreich ist die Frage, welche Auswirkungen Mobilität auf angrenzende Lebensbereiche hat und wie Mobilität selbst, das Unterwegssein, genutzt wird. Es geht also im Folgenden um die Spillover-Effekte, die sich aus der beruflichen Mobilität ergeben. Im Hinblick auf die Nutzungsmöglichkeiten von Mobilität zeigt sich im Material ein großes Spektrum an Tätigkeiten, die während des Unterwegsseins ausgeführt werden und der Beurteilung des positiven Nutzens dieser Zeit.

In Bezug auf die Zeit des Unterwegsseins lassen sich vor allem drei Aspekte hervorheben. Die Befragten betonen, dass sie insbesondere die Zugfahrten dazu nutzen, um den notwendigen Schlaf nachzuholen oder um Freizeitaktivitäten nachzugehen (Lesen, Musik und/oder Hörbücher hören, im Internet surfen etc.). Sie sprechen die Phase des Unterwegsseins insbesondere als eine Zeit für sich an, eine Zeit, in der sie ihren Hobbies, sofern sie sich mit Mobilität vereinbaren lassen, nachgehen können und zu denen sie im Alltag sonst keine Gelegenheit hätten.

Und dat war lange Zeit gar nicht möglich. Im Auto kann man nich lesen, ne. Wenn man hier zu Hause is mit den kleinen Kindern – damals noch – ging gar nich. Insofern hab' ich da eigentlich so aus meiner Perspektive so zwei bis drei Stunden Freizeit gewonnen //mhm// die ich wirklich zum Lesen dann nutze (I 16).

Wiederum andere nutzen die Zeit der Mobilität auch zum Arbeiten. So werden Telefonate erledigt, E-Mails bearbeitet, Unterlagen am Laptop gelesen, Präsentationen vorbereitet usw. Die Befragten nutzen diese Zeit vor allem aber auch, um die anstehenden beruflichen Termine und Anforderungen zu reflektieren und ihren Arbeitstag zu planen. Häufig dient die Rückfahrt dem „Runterkommen“, auch als Ruhephase vor dem Stress zuhause. Schließlich sei noch eine dritte Gruppe genannt, die darüber berichtet, dass sie gerade diese Zeit des Unterwegsseins als Zeit für sich, als „Ich-Zeit“ zur freien Gestaltung, als ein Refugium verstehen, da sie sich in Teilen abgekoppelt wahrnehmen von unmittelbaren Erwartungshaltungen zentraler Bezugsgruppen. Diese Phase ist äußerst positiv konnotiert, wie auch im folgenden Zitat deutlich wird:

Das is meine eigene private, ganz alleine, die gehört nicht der Familie, die gehört nicht irgendwie der Firma, es ist meine Zeit (...). Ich kann Musik hörn, ich kann mir n' Hörbuch vorlesen lassen, (...) ich kann mir die Nachrichten anhören, ich kann telefonieren mit wem ich will. (...) Ja. klar, hin und wieder kommt schon mal auch noch n' Dienstanruf rein, ja, is jetzt aber nicht unbedingt die Regel, ne. Aber des is meine ganz egoistische private Zeit in der Pendelei (I 11).

Darüber hinaus verbinden die Interviewten mit ihren je spezifischen Mobilitätsanforderungen eine Reihe von weiteren Vorteilen. Einige Mütter geben an, dass sie sich durch ihre berufliche Mobilität, insbesondere dann, wenn diese mit außerhäuslichen Übernachtungen einhergeht, befreit von ihren familialen Pflichten fühlen. Sie beschreiben die Zeit des Unterwegeseins als eine Form von „Kurzurlaub“ von Familie und Partnerschaft, ein Zurückversetzen ins Singledasein, was auch dafür genutzt werden kann, es sich mal richtig gut gehen zu lassen. Das gilt vor allem für diejenigen, die berufsbedingte Übernachtungen haben. Zum Beispiel:

Das ist ein bisschen auch dieses Rauskommen und ähm durch das Pendeln natürlich ist das Rauskommen ja eben längerfristig oder eben auch sogar über Nacht, sodass man so Situationen hat, wie man sie sonst eben nie mehr hat, wenn man Kinder hat. Dass man einfach mal in Ruhe frühstücken kann oder duschen kann ohne dass äh sich da nebendran zwei prügeln um irgendwas und gezankt wird, sondern das ist eben auch ein schöner Ausgleich zu diesem Familienalltag. Das finde ich auch einen wichtigen Punkt (I 1).

Ausdrücklich wird von einigen auch betont, dass sich temporäre Abwesenheiten durchaus positiv auf die Partnerschaft auswirken, weil man sich eben nicht „dauernd auf der Pelle sitzt“. Diese benannten Vorteile beruflicher Mobilität dürfen jedoch keinesfalls generell als Unzufriedenheit mit Partnerschaft und Familie gewertet werden, denn parallel hierzu betonen die Gesprächspartnerinnen die hohe subjektive Bedeutung von Familie bzw. vertreten die klare Position, dass der Beruf für sie nicht über der Familie steht.

Die berufsbedingte Mobilität ermöglicht diesen Frauen demnach eine deutlichere Trennung zwischen den Lebensbereichen Beruf und Familie und birgt damit eine Chance zur Vermeidung von Rollenkonflikten. Diese Befragten sind dann nur noch sehr eingeschränkt für die Familie und den Partner erreichbar. Es entsteht für sie ein gewisser „Sicherheitsabstand“, der notwendig ist, um sich voll und ganz auf die beruflichen Anforderungen konzentrieren zu können. Die Norm der ständigen Erreichbarkeit und Zugänglichkeit, der Verfügungsmacht über die Mutter (Nave-Herz 2000) kann in diesen Fällen für eine gewisse Zeit ausgehebelt werden:

Weil ich dann einen Hut aufhabe (lacht). Ja dann bin ich nicht mehr Mutter, nicht mehr Ehefrau, nicht mehr Au-Pair-Betreuer, nicht mehr ehrenamtlich ansprechbar, sondern ich bin nur jetzt Trainerin und konzentriere mich auf das, was da jetzt vor mir liegt ja. Oder ich bin jetzt nur Beraterin, geh jetzt zu diesem Konflikt. Und deswegen telefonier ich auch nicht im Auto oder sehr ungern oder kurz. Ich konzentriere mich auf das, was dann vor mir liegt, und dann geh ich das in Gedanken nochmal durch und das ist dann nur das (I 14).

Aus diesen Gründen kommt für einige unserer Befragten auch das Home-Office – selbst wenn die Rahmenbedingungen hierfür günstig sind – weniger infrage. Ganz im Gegenteil, die Vereinbarung von Familie und Beruf gelingt in diesen Fällen besser über eine relativ strikte (räumliche) Trennung der beiden Lebensbereiche. Zudem werden bei der Arbeit zuhause die sozialen Kontakte an der Arbeitsstelle vermisst. Es zeigen sich entsprechend folgende Begleitnutzen: Gesundheitliche Vorteile wie Schlafen, Ausleben von Freizeitinteressen, mobiles Arbeiten, Ich-Zeit und Refugium, zeitlich befristete Befreiung von familialen Pflichten, Erhöhung partnerschaftlicher Attraktivität durch Distanzen und Entlastung von familialen, elterlichen, beruflichen Rollenkonflikten

Neben dem Nutzen von berufsbedingter Mobilität ergeben sich Begleitkosten (Spillover-Effekte) für andere Lebensbereiche. Bezogen auf den Lebensbereich Mobilität äußern die betroffenen Berufsmobilen Unannehmlichkeiten durch andere Mitreisende (Lautstärke, Rücksichtslosigkeit, Unhöflichkeit etc.).

Zentral sind darüber hinaus negative Auswirkungen auf den Freizeitbereich, was eine Folge der zum Teil hohen zeitlichen Investitionen in die Mobilität ist. Diese Beeinträchtigungen erleben die Befragten sowohl in Bezug auf eigene Freizeitaktivitäten, zum Beispiel im Hinblick auf gemeinsame Unternehmungen mit Freund*innen, als auch im Hinblick auf Freizeitaktivitäten mit dem Partner bzw. der Partnerin sowie der gemeinsamen Familienzeit. Zuweilen gelingt eine Kompensation durch die ausschließliche Nutzung der Fahrzeiten für persönliche Belange – wie bereits weiter oben beschrieben – oder durch die Wahl der Mobilitätsweise. Ein passionierter Hobby-Radrennfahrer nutzt beispielsweise die 70 Kilometer zum Arbeitsort gelegentlich als Trainingseinheit, indem er die Rückfahrt mit dem Fahrrad bewältigt. Ebenfalls beklagen einige der Interviewten, dass sie wenige, wenn nicht gar keine Zeit haben, um ihre Kinder zu den Orten ihrer Freizeitaktivitäten oder Freund*innen zu fahren oder sie bei ihren Freizeitaktivitäten (zum Beispiel Fußballspiele, Reiten) zu begleiten. Vereinzelt zeigt sich eine Anpassung der Ausrichtung der kindlichen Freizeitaktivitäten an die elterlichen Mobilitätsanforderungen. So berichtet eine berufsmobile Mutter, dass sie ihre beiden Kinder motiviert hat, dieselbe Sportart zu betreiben, damit sie lediglich einen Fahrdienst zu erbringen hat. Eine weitere Einschränkung, die insbesondere berufsmobile Mütter benennen, ist die Tatsache der erheblich reduzierten Unterstützungsmöglichkeiten ihrer Kinder in schulischen Angelegenheiten. Häufig fehlt die Zeit zur Beteiligung an Schulveranstaltungen und/oder zur Hausaufgabenbetreuung. Diese Aufgaben müssen dann oftmals in den Abend gelegt werden oder durch andere Personen, wie zum Beispiel die Großeltern, erfolgen. Ebenso nimmt hier der Partner bzw. die Partnerin eine kompensatorische Funktion ein, was zweifelsohne nicht immer konfliktlos verläuft.

Gerade auch für die Lebenskontexte Partnerschaft und Familienleben ergeben sich weitere Einschränkungen. Die Erledigung der Hausarbeiten birgt Konfliktpotential in sich. Nicht selten werden diese Arbeiten auf das Wochenende gelegt, was wiederum dem Bedürfnis nach Regeneration zuwiderlaufen kann. Dies hat dann oftmals auch zur Folge, dass die Ansprüche an Hausarbeit reduziert werden, das heißt, es werden Abstriche gemacht bei den eigenen Erwartungen an Sauberkeit oder anderen hausorganisatorischen Angelegenheiten. Diese haushaltsbezogenen Herausforderungen ergeben sich insbesondere dann, wenn beide Elternteile berufstätig sind und pendeln.

Eine weitere negative Auswirkung von Mobilität zeigt sich in Bezug auf gemeinsame Familienzeit. So wird in den Interviews deutlich, dass es oftmals nur am Wochenende die Möglichkeit zu gemeinsamen Familienmahlzeiten gibt. Gerade den Mahlzeiten kommt aber im Hinblick auf die Stabilisierung der familialen Binnenstruktur sowie der Unterstützung der Gruppenidentität eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zu, denn das gemeinsame Essen ist in ein Bündel von sozialen Handlungen eingebettet wie der Informationsweitergabe, der versuchten Einlösung bestimmter Erziehungsziele, der Ausbildung und Weitergabe von Familienritualen und anderes mehr (Nave-Herz 2004). Unsere mobilen Interviewten verlassen häufig schon vor dem Aufstehen der Kinder das Haus und/oder kommen erst spät abends wieder zurück, was eine deutlich eingeschränkte Teilhabe am familialen Alltag zur Folge hat.

Ein weiterer sich im Material zeigender Spillover-Effekt sind die Auswirkungen der berufsbedingten Mobilität auf die Partnerschaft. Immer wieder wird seitens der Befragten die (zu) wenige Zeit für die Partnerschaft kritisch reflektiert. Nur wenigen Paaren gelingt die Realisierung einer qualitativ hochwertigen „Paarzeit“ unter der Woche wie zum Beispiel der gemeinsame wöchentliche Saunagang. Gemeinsame Aktivitäten beschränken sich häufig eher auf das Wochenende und werden oftmals gekoppelt mit anfallenden Haushaltstätigkeiten. Ferner betonen einige, dass man durch das Pendeln, durch die Abhängigkeit von Fahrgemeinschaften, durch ungünstige Zugfahrpläne oder schlicht durch die räumliche Entfernung weniger flexibel ist, um gezielt und schnell auf familiäre Herausforderungen und Probleme zu reagieren (plötzliche Krankheit, Schulausfälle). Die Analysen zeigen demnach erhebliche Einschränkungen für andere Lebensbereiche durch die berufliche Mobilität.

Selten wird seitens der Befragten von negativen Reaktionen aus dem sozialen Umfeld auf die mobile Lebensform berichtet. Für diejenigen aus den ländlichen Regionen bedeutet Mobilität eine – oftmals von Jugend an – selbstverständliche Erfahrung, die sie mit ihrem Umfeld teilen. Andere wiederum gehen davon aus, dass Mobilitätsanforderungen gesellschaftliche Normalität geworden sind und ihre Lebensform auch deshalb keinerlei größere Reaktionen von außen provoziert. Einzelne berufsmobile Frauen berichten von latenter Kritik seitens weiblicher Verwandter im Hinblick auf die Vernachlässigung elterlicher Pflichten. So ergeben sich Einschränkungen hinsichtlich: eigener Freizeit, Unternehmungen mit Freund*innen, Freizeit mit Partner*in, Familienfreizeit, schulischer Unterstützungsleistungen, Erledigung von Hausarbeiten, gemeinsamer Mahlzeiten und flexiblen Reagierens auf spezifische Problemlagen.

Crossover-Effekte für andere beteiligte Akteure

Schließlich ergeben sich durch die berufsbedingte Mobilität nicht nur Auswirkungen auf die eigenen Lebensbereiche der mobilen Person, sondern es zeigen sich auch Crossover-Effekte für andere beteiligte Akteure wie den Partner bzw. die Partnerin, die Kinder oder auch die Großeltern.

Zunächst ist hier zu konstatieren, dass insbesondere die Väter und Mütter, die nicht oder deutlich weniger mobil sind als ihre Partner*innen, ihren Schilderungen nach die Folgen der beruflichen Mobilität des Partners bzw. der Partnerin auffangen (müssen). In unserem Sample betonen die Männer diese Kompensationsleistung stärker als die Frauen. Das wird von einigen Partnern teilweise auch sehr negativ konnotiert. Bei den Partnerinnen von mobilen Männern zeigt sich häufiger – selbst wenn sie auch mobil

sind –, dass es eher eine Selbstverständlichkeit für sie bedeutet, die überwiegende Verantwortung für Haushalt und Kinderbetreuung zu haben, weil sei davon ausgehen, ihrem Mann nach einem herausfordernden Arbeitstag und anstrengender Pendelei keine Haushaltstätigkeiten mehr zumuten zu können. Bei den Beschreibungen der betroffenen Männer zeigt sich hingegen ein anderes Bewusstsein im Hinblick auf ihr Engagement in Haushalt und Kinderbetreuung, insofern als sie dies auch als Ausdruck von moderner Elternschaft bzw. guter Vaterschaft reflektieren und sie diese Einbindung in den familialen Alltag begrüßen. Dennoch verlaufen diese Arrangements nicht immer konfliktfrei.

Darüber hinaus berichten Befragte, dass sich durch die Mobilität ihres Partners bzw. ihrer Partnerin zu wenig Zeit für die Partnerschaft ergibt. Es zeigen sich Hinweise darauf, dass sich bei berufsmobilen Paaren eher auch getrennte soziale Kreise ergeben können. Dies kommt vor allem dann vor, wenn die berufsmobile Person berichtet, ein gut funktionierendes Arbeitsklima zu haben, wo es gelegentlich auch zu gemeinsamen Aktivitäten kommt. Dies ist vor allem bei häufigen außerhäuslichen Übernachtungen oder einer Zweitwohnung am Arbeitsplatz der Fall.

Ein weiterer sich aus der Berufsmobilität des Partners bzw. der Partnerin ergebender Crossover-Effekt ist die Sorge um den Partner bzw. die Partnerin insbesondere im Hinblick auf die Unfallgefahren bei Nutzung des eigenen Pkws. Ferner wird gerade in den Interviews mit den Partner*innen das Konfliktpotential durch in der Regel nicht selbst verschuldete Verspätungen des mobilen Partners deutlich, weil damit der oftmals straff durchorganisierte Tagesablauf von berufsmobilen Eltern durcheinander gerät bzw. wichtige Termine, vor allem der nicht-mobilen Person, nicht eingehalten werden können. Es zeigen sich in den Partner*innen-Narrationen aber auch Anzeichen positiver Crossover-Effekte: So wird vereinzelt von eher nicht mobilen Partner*innen das Gefühl von Unabhängigkeit als Vorteil der beruflichen Mobilität des Partners bzw. der Partnerin herausgestellt. Sie begrüßen es, unter anderem mehr Zeit für sich haben, Aktivitäten ausüben zu können, ohne Rücksprache mit dem Partner bzw. der Partnerin halten zu müssen, oder auch strikte Abläufe/Vorgaben durchbrechen zu können etc. Eine Befragte beschreibt sogar die Schwierigkeit, ihren mobilen Mann in den Ablauf eines gewöhnlichen Wochentages zu integrieren, wenn er außerplanmäßig zuhause bleibt.

Schließlich sei noch eine weitere Gruppe angesprochen, obwohl sie nicht interviewt wurde: die Großeltern. Die Schilderungen der Befragten hinsichtlich alltäglicher Abläufe verweisen häufig auf die immense Bedeutung von Großeltern vor Ort insbesondere im Hinblick auf die Kinderbetreuung. Das Bewusstsein, um welche unbezahlbare Ressource es sich bei unterstützenden Großeltern handelt, ist in den meisten Fällen stark ausgeprägt. So wurde von einigen klar artikuliert, dass ihre mobile Lebensform ohne Großeltern nicht tragfähig wäre. Insofern kann hier in einigen Fällen von Crossover-Effekten auf die Großeltern ausgegangen werden. Neben regelmäßigen Kinderbetreuungszeiten stehen sie in Notsituationen zur Verfügung, fungieren als Fahrdienste für ihre Enkel*innen und ermöglichen zuweilen kinderfreie Wochenenden für die Befragten. Vereinzelt verfügen die Kinder sogar über eigene Zimmer in der großelterlichen Wohnung.

Insgesamt werden folgende Crossover-Effekte betont: Kompensationsleistungen in Bezug auf Haushalt und Familie durch den weniger-mobilen Partner bzw. Partnerin, Unzufriedenheit mit der gemeinsamen Zeit mit dem Partner bzw. der Partnerin, Sorge um den Partner bzw. die Partnerin durch Mobilitätsgefahren, größere Unabhängigkeit

und Flexibilität für den nicht-mobilen Partner bzw. die Partnerin und Großeltern als wesentliche Stütze des Haushalts.

5.2 Typologie von Lebensbereichsarrangements berufsmobiler Paare mit Kindern

Im vorangegangenen Schritt haben wir zunächst die zentralen Vergleichsdimensionen, das heißt, den Merkmalsraum von berufsbezogener Mobilität im Hinblick auf ihre Wirkung in verschiedenen Lebensbereichen erarbeitet. Ausgangspunkt ist der Vorrang von den Befragungspersonen angegebene individuelle Nutzen von Mobilität. Im Folgenden wird der Versuch unternommen, die verschiedenen lebensbereichsspezifischen Ausprägungen entlang der genannten Dimensionen zu einer Typologie zusammenzuführen. Leitend für die Typenbildung ist die oben angeführte Darstellung der Einbindung von berufsbezogener Mobilität in das Gesamtbild der jeweiligen Kontexte, so dass die Interdependenz der Lebensbereiche der zentrale Fokus zur Entwicklung einer mehrdimensionalen Typologie ist (Lazarsfeld 1937; Kelle/Kluge 2010).

Der harmonisierte Typus

Dieser Typ ist dadurch gekennzeichnet, dass sich die Lebensbereiche in einem relativ ausgeglichenen Verhältnis zueinander befinden. Berufliche Mobilität ist in hohem Maße fest strukturiert und wird als notwendig erachtet, um die vorrangigen Ansprüche und Erwartungen an den Beruf (Ausübung des Wunschberufes, Generierung von Einkommen) zu realisieren. Die Zeit des Unterwegeseins wird als wenig belastend empfunden; ebenso werden die Investitionskosten als nicht übermäßig einschränkend erlebt. Die Pendelzeit kann genutzt werden zum Lesen, Musik- und Hörbücher hören etc. oder als Ruhephase vor und nach der Arbeit. Die Begleitkosten von Mobilität sind sehr gering. Spillover-Effekte auf andere Lebensbereiche werden kaum thematisiert, da sich die eigenen Ansprüche an Freizeit, Partnerschaft und Familie weiterhin größtenteils erfüllen lassen. Die Partnerschaften werden als harmonisch erlebt. Die Freizeitaktivitäten sind vielfältig; es wird sowohl von individueller, partnerschaftlicher und familialer Freizeit berichtet. Schließlich werden auch keine Crossover-Effekte aus Partner*innenperspektive beschrieben. Die innerfamiliäre Arbeitsteilung ist klar definiert und in Einklang mit den beiderseitigen Ansprüchen und Vorstellungen von der Partnerschaft und eher traditionell ausgerichtet. Die Lebensbereiche sind hier sowohl für die Ankerperson als auch aus der Perspektive des Partners bzw. der Partnerin harmonisiert. Die Paare wünschen sich keinerlei Veränderungen und zeigen sich zufrieden mit dem Gesamtarrangement. Die berufsbedingte Mobilität ist nicht Gegenstand intensiver Aushandlungen und wurde zu keinem Zeitpunkt von den Paaren infrage gestellt. Die Harmonisierung ist zurückzuführen auf eine Ausbalancierung von individuellem Nutzen und Investitionen, gegebenen Ansprüchen und aufgrund einer klaren, relativ festen Strukturierung des Alltags (vier Fälle in unserem Sample).

Der optimierende Typus

Ein weiterer Typus ist durch eine ständige Optimierung der Lebensbereiche zueinander gekennzeichnet. Personen in dieser Gruppe sind oftmals mit sich verändernden beruflichen Situationen und Mobilitätsanforderungen konfrontiert. Sie entwickeln aber (zum Teil gemeinsame) Strategien zur Bewältigung dieser Anforderungen. Die Mobilitäts-

anforderungen sind sehr hoch und variabel, gekennzeichnet durch regelmäßige Übernachtungen und/oder durch das Zurücklegen langer Strecken. Die Überbrückung der Distanzen wird als wenig belastend wahrgenommen und kann individuell genutzt werden. Der optimierende Typ sieht jedoch auch sehr genau die Investitionskosten und die jeweiligen Begleitkosten sowohl für sich selbst als auch für die anderen Personen wie den Partner bzw. die Partnerin oder die Kinder und bemüht sich um eine pragmatische Haltung. Es werden daraufhin strategisch und planvoll die optimalen Umgangsweisen (teils durch die Hinzunahme von Dritten) gesucht, ausprobiert, angepasst, eben optimiert. Die Fälle in diesem Typus sind auch dadurch gekennzeichnet, dass sie erfahren sind im Umgang mit verändernden Mobilitätsanforderungen und dass es auch schon kritische Situationen gab wie zum Beispiel eine drohende Trennung. Der optimierende Typ ist aber kein Typ, der auseinanderdriftet, sondern bei aller Bedeutsamkeit der Berufstätigkeit stehen die Kernlebensbereiche Partnerschaft und Familie im Vordergrund. Sie sind jedoch noch nicht wie im Falle des harmonisierten Typs strukturell stabil und harmonisiert, eben weil sich die beruflichen Anforderungen an Mobilität und damit an Familie beständig ändern. Des Weiteren ist die Kompensationsleistung des Partners bzw. der Partnerin geringer ausgeprägt bzw. kann gar nicht in dem Maße erfolgen, weil ebenfalls berufliche Mobilitätsanforderungen gegeben sind (drei Fälle in unserem Sample).

Der „shuttelnde“ Typus

Ein äußerst bemerkenswerter Typ ist der dritte Typus. Dieses Arrangement ist zum einen dadurch gekennzeichnet, dass es eine hohe Betonung der beruflichen Situation und der damit notwendigen Mobilität gibt. Der ausgeübte (Wunsch-)Beruf lässt sich nicht in der regionalen Nähe realisieren, sondern weitere Strecken von bis zu eineinhalb Stunden für eine einfache Fahrt sowie häufige Übernachtungen (teilweise mit eigenen Wohnungen/Zimmern am Arbeitsort) werden regelmäßig in Kauf genommen. Hierbei muss es sich aber nicht zwangsläufig um Wochenendbeziehungen handeln. Die Investitionen werden trotzdem als moderat beurteilt. In diesen Fällen liegt eine sehr hohe Betonung der regionalen, familialen Verwurzelung vor. Die Beschreibungen der Alltagsarrangements beider Partner ergeben das Bild eines sich hin und her bewegendes Pendels oder eines Shuttles. Die Befragten betonen beide gleichzeitig eine hohe berufliche Orientierung und eine hohe familiäre Orientierung sowie eine starke soziale Verwurzelung. Es werden zwar stärker als beim harmonisierten Typus Begleitkosten angesprochen, die dann aber wechselseitig durch die Partner*innen oder durch Dritte, insbesondere Großeltern, aufgefangen werden. Ein zentraler Begleitnutzen beruflicher Mobilität – insbesondere für Mütter – besteht in der Distanzierungsmöglichkeit von familialen Aufgaben und Verpflichtungen (zwei Fälle in unserem Sample).

Der fokussierende Typus

Ein weiterer Typus ist durch die stärkere Fokussierung einzelner Lebensbereiche charakterisiert. Dabei kann es sich innerhalb einer Partnerschaft sowohl um eine Fokussierung des gleichen Lebensbereiches handeln (zum Beispiel Familie) oder aber um unterschiedliche Gewichtungen seitens der Partner*innen, das heißt, der eine gewichtet beispielsweise das Familienleben stärker, die andere den Berufsbereich. Beim fokus-

sierenden Typ stehen die berufsbezogenen Gründe für Mobilität im Vordergrund. Entweder handelt es sich um eine berufliche Notwendigkeit oder sie dient in erster Linie der Ausübung des Wunschberufes. Die Investitionen werden eher als gering erachtet. Ebenso werden die Begleitkosten als moderat wahrgenommen. Unannehmlichkeiten durch Mitreisende, mangelnde Flexibilität oder Freizeiteinschränkungen werden thematisiert, aber als nicht sonderlich belastend erlebt. Insofern ist es wenig erstaunlich, dass keinerlei Veränderungswünsche artikuliert werden. Der Begleitnutzen der eigenen beruflichen Mobilität hingegen wird als hoch eingestuft. So ermöglichen die Mobilitätsphasen Auszeiten von familialen Anforderungen und/oder können für konzentrierte Berufsarbeit genutzt werden. Es sind Crossover-Effekte gegeben, die Partner*innen kompensieren die Berufsmobilität ihrer Partner*innen in gewissem Maße, was aber als wenig dramatisch geschildert wird. Ein Bewusstsein für die Belastungen des Partners bzw. der Partnerin ist seitens der berufsmobilen Personen gegeben. Die Mobilität wurde zu keinem Zeitpunkt in Frage gestellt. Die Anspruchshaltungen beider Partner hinsichtlich innerfamiliärer Arbeitsteilung, Haushaltsführung und elterlichen Pflichten sind ähnlich ausgerichtet und bewegen sich jenseits traditioneller Rollenvorstellungen. Die Narrationen zur Partnerschaft verdeutlichen ein hohes Maß an Auseinandersetzung- und Aushandlungsfreudigkeit ebenso wie Kompromissbereitschaft (vier Fälle in unserem Sample).

Der „driftende“ Typus

Der auseinanderdriftende Typ ist dadurch gekennzeichnet, dass die einzelnen Lebensbereiche der Ankerperson zunehmend schwerer miteinander in Einklang zu bringen sind. Dies resultiert insbesondere daraus, dass der Bereich der berufsbedingten Mobilität zunehmend hohe Investitionskosten hat, das heißt, es müssen weite Strecken zurückgelegt werden, was mit erheblichen Zeitverlusten, gesundheitlichen Beeinträchtigungen (Stress, hohe Müdigkeit) und finanziellen Kosten einhergeht. Der Begleitnutzen von Mobilität besteht hier zum Beispiel darin, dass das Schlafdefizit in der Bahn ein wenig kompensiert werden kann. Weitere zusätzliche Gewinne werden nicht aus der Mobilität gezogen. Die Mobilität ist eher strukturell erzwungen. Es ergeben sich hohe Begleitkosten für die anderen Lebensbereiche. So markieren die Befragten gesundheitliche Auswirkungen, Freizeiteinschränkungen und die kaum vorhandene Zeit für gemeinsame familiäre Aktivitäten. Oftmals ist es nicht möglich, eine gemeinsame Mahlzeit am Tag zu realisieren. Gemeinsame Aktivitäten mit dem Partner bzw. der Partnerin und den Kindern oder die Betreuung von Hausaufgaben usw. sind ebenfalls äußerst eingeschränkt zu realisieren und müssen auf das Wochenende verschoben werden, wo auch noch haushaltsbezogene Tätigkeiten nachgeholt werden. Ferner lässt sich beobachten, dass der Berufsbereich eine hohe Gewichtung erfährt und die Kontakte und Gespräche mit den Kolleg*innen an Bedeutung zunehmen. Hinzu kommt, dass der Elternteil, der sich mehrheitlich um die Kinder kümmert, und die Kinder sich ebenfalls stärker von den Lebensbereichen der mobilen Person entfernen, weil sie ihre Aktivitäten enger aufeinander abstimmen. Dabei ergeben sich kaum noch Überschneidungen zum berufsmobilen Elternteil. Es werden Entfremdungswahrnehmungen deutlich und die Krisenanfälligkeit dieses Gesamtarrangements nehmen beide Partner wahr. Dennoch artikulieren sie keinerlei Veränderungswünsche in Richtung Harmonisierung der Lebensbereiche. Dieser Typus weist daher Züge eines Auseinanderdriftens von Lebensbereichen auf. Der bzw. die nicht pendelnde Partner bzw. Partnerin kompensiert

die Abwesenheit des Partners bzw. der Partnerin stark und betont die engere Bindung zum Kind bzw. zu den Kindern. Die Ansprüche an Partnerschaft und Freizeit divergieren in Teilen (zwei Fälle in unserem Sample).

Der sich widersprechende Typus

Charakteristisch für diesen Typus ist die Unverträglichkeit der verschiedenen Lebensbereiche. Die Formen der beruflichen Mobilität verursachen derart hohe Investitionskosten an Zeit und physischer/psychischer Energie, dass mehr und mehr klar wird, dass sich diese Art des Arrangements der Lebensbereiche nicht mehr aufrechterhalten lässt. Der Stresslevel, die mit der Mobilität einhergehenden Ängste (vor allem bei Autofahrenden), die Erschöpfung sind massiv und werden immer mehr als belastend wahrgenommen. Ferner weist die Zeit des Mobilseins keinerlei eigenen Wert auf. Die Begleitkosten für die anderen eigenen Lebensbereiche, also die Spillover-Effekte auf Familie, Partnerschaft und Freizeit, sind sehr hoch. Als besonders belastend wird erlebt, dass die eigenen Ansprüche an Elternrollen (z.B. an Familie, an Betreuungszeiten der Kinder usw.), aber auch an Partnerschaft nicht realisiert werden können. Es ergeben sich zudem Crossover-Effekte auf andere Personen, den eigenen Partner bzw. die Partnerin, Großeltern und Kinder, die diese negativen Folgen kompensieren müssen. Das Besondere an diesem Typ liegt darin, dass die Lebensbereiche nicht auseinanderdriften, sondern dass die Befragten die Lebensbereiche Familie und Partnerschaft klar priorisieren. Sie ordnen daher ihre beruflichen Aktivitäten diesem Ziel unter und suchen aktuell nach „Auswegen aus der Mobilität“. Dies unterscheidet diesen Typ von den fokussierten Familien, die bereits diese Anpassungen vorgenommen haben (zwei Fälle in unserem Sample).

5.3 Zusammenfassende Betrachtung der unterschiedlichen Typen

Auffällig ist zunächst, dass der *harmonisierte Typus* durch eine klare, relativ dauerhafte Strukturierung aller Lebensbereiche gekennzeichnet ist. Die Alltagsanforderungen im Hinblick auf Mobilität, Familie, Partnerschaft und Freizeit sind klar definiert. Es gibt genaue Absprachen zwischen den Elternteilen im Hinblick auf die Aufteilung von Erwerbsarbeit, Hausarbeit und Betreuungsaufgaben. Dieses Arrangement wird nochmals gestützt sowohl durch gemeinsam geteilte, klare, traditionelle Rollenvorstellungen und feste, geregelte Arbeitszeiten. Der generierte Nutzen von beruflicher Mobilität in Form von Einkommen überwiegt die zeitlichen, materiellen, psychischen und physischen Investitionskosten. Auch die Vorteile für andere Lebensbereiche sind hoch, denn es ist kein Umzug notwendig. Somit kann die hohe regionale Verwurzelung weiterhin ohne Einschränkungen aufrechterhalten werden. Es werden kaum belastende negative Effekte angeführt.

In struktureller Hinsicht ähnelt vor allem der *optimierende Typus* dem harmonischen. Als Unterschied kommt hier allerdings die hohe Variabilität in der beruflichen Mobilität hinzu. Es können keine dauerhaften Strategien entwickelt werden, um mit den notwendigen Anforderungen völlig reibungslos umzugehen. Obleich die Balancierung der Lebensbereiche in hohem Maße gelingt, führen zum Teil kleinste Veränderungen dazu, dass auf allen Ebenen – oftmals recht kurzfristig – nachjustiert werden muss, um die Balance zu sichern. Strukturell bedeutet dies, dass die in diesen Familien

handelnden Personen vielfältig und flexibel sein müssen. Traditionelle Rollenvorstellungen würden diese Vielseitigkeit eher einschränken. Hier sind Elternteile gefragt, die oftmals beide – zumindest vom Ansatz her – in der Lage sind, die Aufgaben von Familie und Partnerschaft zu bewältigen inklusive ihrer eigenen beruflichen Ansprüche. Hier ist also Vielfalt im Sinne einer Kompetenz zur Übernahme verschiedener Rollen durch die Partner gefragt. Auf diese notwendige Vielfalt von Familie und Partnerschaft hat Huinink (2011) sehr anschaulich hingewiesen. Hinzukommt, dass in diesen Familien häufig weitere dritte Personen eingebunden sind wie Großeltern oder Au Pairs, die zusätzlich Aufgaben relativ flexibel übernehmen können.

Diese Balancearbeit des optimierenden Typus wird beim „shuttelnden“ Typ nochmals stärker beansprucht. Da hier beide Elternteile eine hohe berufliche Orientierung aufweisen und beide in hohem Maße sowohl die beruflichen als auch die familialen, partnerschaftlichen und regionalen Ansprüche betonen, ergibt sich das Bild eines Pendels. Zwar existiert ein abgesprochenes, ausgewogenes, strukturelles Grundmodell, das aber auch von temporären intensiven beruflichen Anforderungen unterwandert wird. In solchen Situationen verhindern die zusätzlichen Dritten das Versinken im „Alltagschaos“. Es sind vor allem Großeltern, die oftmals plötzlich auftretende Betreuungsleistungen übernehmen (müssen). Stärker als im Falle des harmonisierten und optimierenden Typus wird in diesem Typus die bewusste Trennung der Lebensbereiche Familie und Beruf markiert. Der Beruf dient nicht nur dazu, die eigenen beruflichen oder finanziellen Ansprüche zu befriedigen, sondern auch als Ausgleich gegenüber dem familialen Bereich. Die jeweiligen Befragten brauchen beide Pole: Familie und Beruf. Insbesondere wenn mit der Berufstätigkeit mehrere Übernachtungen außer Haus einhergehen, bedeutet dies ein Refugium gegenüber den alltäglichen familialen Anforderungen. Diese Elternteile brauchen in der Tat beides, und zwar abwechselnd, und wenn sie das eine haben, freuen sie sich schon wieder auf das andere. Strukturell gesehen problematisch ist jedoch, dass dies auch zu Lasten der gemeinsamen Zeit mit Kindern geht und dieses Arrangement nur funktioniert, wenn weitere hoch flexible und verlässliche Dritte wie Großeltern einspringen können. Diese hohe Flexibilität der Dritten ist besonders wichtig, da es sich um eine informelle Hilfe handelt, die spontan in Anspruch genommen werden kann, was bei institutionellen Einrichtungen (Kita, Eltern-Kind-Gruppen, Kindergarten) in der Form nicht möglich ist.

Der *fokussierende Typus* hebt sich deutlich von den zuvor genannten ab durch die Priorisierung eines Lebensbereiches oder die Gewichtung unterschiedlicher Lebensbereiche. Die jeweilige Fokussierung erfolgt im Einvernehmen der Partner. Im Unterschied zum „shuttelnden“ Typus weisen diese Fälle eine klarere Prioritätensetzung einzelner Lebensbereiche, eine geringere regionale Verwurzelung und eine intensivere Kompensationsleistung seitens des Partners auf, die sich jenseits tradierter Geschlechtsrollenzuschreibungen bewegt. Die Paare sind von Beginn ihrer Partnerschaft an Mobilitätsanforderungen des Partners bzw. der Partnerin (und auch eigene) gewöhnt und konnten notwendige Anpassungsprozesse aktiv mitgestalten.

Während beim fokussierenden Typus die Priorisierung eher problemlos erfolgt, ist dies beim *driftenden Typus* mit Entfremdungstendenzen und latenten Konflikten verbunden. Die Lebensbereiche können nur mit Mühe zusammengehalten werden. Zum Teil ist es nicht mehr möglich, zumindest einmal am Tag zusammen zu essen. Die Ansprüche der Partner hinsichtlich gemeinsam zu verbringender Zeit divergieren. Zwar wird die Instabilität des Arrangements von beiden Partnern wahrgenommen, ohne dass

Veränderungswünsche artikuliert bzw. Kräfte mobilisiert werden, um Veränderungen zu initiieren. Insbesondere der berufsmobile Elternteil ist oftmals von den anderen Lebensbereichen strukturell getrennt. Hinzu kommt, dass der berufliche Lebensbereich an Bedeutung gewinnt. Hier besteht eine große Gefahr des Aufbaus von Parallelwelten mit entsprechenden negativen Folgen für die Partnerschaft und Familie. Bemerkenswerterweise ist dies ein schleichender, nicht intendierter Prozess. Hier hat das zuvor geäußerte Ziel, die ökonomische und statusbezogene Sicherstellung der Familie zu garantieren („alles nur kein Hartz IV“) zu einer Dynamik geführt, die in hohem Maße Problemlagen erzeugt.

Bei dem *sich widersprechenden Typus* zeigen sich ähnliche Tendenzen wie beim zuvor genannten Typ. Zu den hohen Investitionskosten für die Mobilität, den hohen Begleitkosten und Crossover-Effekten kommen zum Teil Ängste und kritische Erlebnisse in Bezug auf kindliche Betreuungsleistungen, was letztendlich dazu geführt hat, dass diese Personen die „Reißleine“ gezogen haben. Diese Eltern haben sich sehr bewusst dafür entschieden, ihre beruflichen Tätigkeiten und die damit auftretenden Belastungen durch Mobilität so zu verändern, dass die negativen Auswirkungen stark abgemildert wurden. Hier haben sich Elternteile ganz klar für die Familie und für die Partnerschaft ausgesprochen und ihre beruflichen Ansprüche den privaten untergeordnet.

6. Diskussion

Der vorliegende Beitrag untersucht die Auswirkungen berufsbedingter Mobilität auf Familien. Entgegen bisherigen Publikationen wird hierbei explizit nicht der Fokus auf einen Lebensbereich oder eine zentrale abhängige Variable gelegt, sondern, den Annahmen der Lebenslauftheorie folgend, auf die Interdependenz der Lebensbereiche. Welche Vor- und Nachteile ergeben sich durch diese Perspektiverweiterung, und welche typischen Muster lassen sich daraus ableiten? Zur Umsetzung dieser Fragestellung wurden vertiefende qualitative Interviews aus dem Sample des Beziehungs- und Familienpanels durchgeführt und analysiert. Die qualitative Analyse erfolgt in zwei Schritten. Nach einer ersten offenen Kodierung wurde zunächst durch die weitere Entwicklung von Subkategorien (Dimensionalisierung) der qualitative Merkmalsraum (Kelle/Kluge 2010) berufsbezogener Mobilität in den einzelnen Lebensbereichen erfasst.

Die breite Varianz der Befunde sowohl im Hinblick auf den Nutzen, der mit Mobilität verbunden ist, als auch die genannten Kosten und Beeinträchtigungen stützen die theoretischen Argumentationen, die im Kontext der Forschung oftmals angenommen, aber weniger geprüft werden. Es bestätigen sich sowohl die Annahmen einer stresstheoretischen Argumentation (Gottholmseder et al. 2009; Lyons/Chatterjee 2008; Rüger/Ruppenthal 2010; Hansson et al. 2011). Ebenfalls bestätigen sich die auf die Austauschtheorie zurückgehenden Überlegungen, dass sich berufsbezogene Mobilität auf familiäre und partnerschaftsbezogene Dynamiken (gemeinsam verbrachte Zeit, gemeinsame Mahlzeiten, Alltagsorganisation und Freizeitinteressen usw.) auswirken (Schneider et al. 2009; Feldhaus/Schlegel 2013; Feldhaus 2018). Es bestätigt sich ferner die oftmals formulierte These, dass Berufsmobilität bei Müttern mit weiteren, zusätzlich hohen Belastungen einhergeht, da Mütter noch immer den größeren Teil der Haushaltsaufgaben und der Betreuung von Kindern übernehmen. Hier baut sich mehr und

mehr eine Dreifachbelastung von Müttern auf (Künzler 1999, Huinink/Röhler 2005, Treas/Drobnic 2010). Es konnten ferner Belege dafür gefunden werden, dass sich durch die Abwesenheit vom familialen Haushalt konkurrierende, alternative Lebensbereiche und soziale Beziehungen eher etablieren können. So z.B. dadurch, dass gerade die gemeinsame Zeit mit den Arbeitskolleg*innen, die Dienstreisen, als besonders positiv empfunden werden, während zu Hause – wie es Hochschild passend ausdrückt – die Arbeit wartet (Hochschild 2002). Diese „Alternativhypothese“ wurde in der bisherigen Forschung insbesondere auch als Einflussfaktor für die geringere Partnerschaftszufriedenheit und -stabilität angeführt (Kley 2012; Feldhaus/Schlegel 2013). Schließlich lassen sich auch sehr gute Belege dafür finden, wie rational unsere befragten Personen die einzelnen Vor- und Nachteile von Berufsmobilität abwägen und zu welchen Schlussfolgerungen sie für sich kommen.

Insbesondere bestätigen die qualitativen Analysen sehr eindrucksvoll, dass berufsbezogene Mobilität auch im Zusammenspiel mit anderen Lebensbereichen betrachtet werden muss. Die Ergebnisse zeigen dabei eindeutig, dass die Analyse von Vor- und Nachteilen berufsbezogener Mobilität nicht bei einem oder zwei Lebensbereichen stehen bleiben kann, sondern dass sich gerade durch die Interdependenz der Lebensbereiche mit je spezifischen Ansprüchen, Relevanzsetzungen und Möglichkeiten der eigenen Einflussnahme darauf, ein stimmigeres Bild der Wirkung von Mobilität ergibt. Diese Analysen gehen damit deutlich über die bisherigen Ansätze hinaus und bestätigen die Annahmen und die Notwendigkeit einer mehrdimensionalen Betrachtung. Und nicht nur das: Es ist ebenfalls deutlich geworden, dass die Wirkungsweise berufsbedingter Mobilität keine Individualbetrachtung sein kann, sondern dass die zentralen sozialen Beziehungen, wie der Partner bzw. die Partnerin, die Kinder und evtl. die eigenen Eltern eine sehr zentrale Rolle spielen. Diese Perspektiven auszuklammern ergibt ein sehr unvollständiges Bild von Mobilität.

Nachdem zunächst in einem ersten Schritt die Vielfalt von individuellen Motivationen zur beruflichen Mobilität, damit einhergehende Investitionskosten, Spillover- und Crossover-Effekte beschrieben werden konnten, liegt der zweite Abschnitt der empirischen Analysen auf die Herausarbeitung einer Typologie von Lebensbereichsarrangements. Aus den Angaben der Befragungspersonen und deren Partner*innen konnte entlang einer genauen Betrachtung ihrer Lebensbereiche eine Typologie entwickelt werden, wie Paare mit mindestens einem bzw. einer berufsmobilen Partner*in mit den Anforderungen an Mobilität, Beruf, Familie, Partnerschaft und Freizeit umgehen.

Während in der bisherigen Forschung vermehrt die negativen Auswirkungen von Berufsmobilität betont wurden, zeigen sich in unserem Material jedoch auch verstärkt Spielarten gelungener Berufsmobilität. Immerhin konnten vier Typen herausgearbeitet werden, in denen das Gesamtarrangement der Lebensbereiche als relativ stabil erscheint.

Was lässt nun in diesen Fällen das Gesamtarrangement funktionieren? Die Analyse hat gezeigt, dass eine Voraussetzung hierfür relativ niedrige Investitionskosten ist. Unter den beruflichen Mobilitätsanforderungen wird nicht „gelitten“, und die Überbrückung von Distanzen wird als wenig stressbeladen erlebt. Des Weiteren erweisen sich die Begleitkosten als eher moderat. Entweder spielen die Lebensbereiche, die unter der beruflichen Mobilität leiden könnten, eine wenig bedeutende Rolle – dies gilt vor allem für den Freizeitbereich –, oder aber es gelingt, sie in Einklang zu bringen. Zudem wird häufig ein hoher Begleitnutzen von Mobilität wahrgenommen. Für einige bedeutet die

berufliche Mobilität auch eine Form von „Lifestyle“. Sie genießen es, unterwegs zu sein, in Bewegung zu sein; Immobilität wird zuweilen mit persönlichem Stillstand verbunden. Zudem können die meisten die Zeit des Unterwegsseins produktiv für sich nutzen als einen Raum, in dem sie sich völlig losgelöst von diversen Rollenerwartungen aus dem privaten und/oder dem beruflichen Bereich erleben, oder aber als gewonnene Freizeit oder auch Arbeitszeit. Ferner erscheinen die Crossover-Effekte als eher moderat. Wenn vorhanden, werden sie als wenig belastend seitens des Partners bzw. der Partnerin wahrgenommen, oder es bestehen ganz klare Rollenverteilungen in gegenseitigem Einvernehmen. Ein weiterer zentraler Faktor für das Gleichgewicht in diesen berufsmobilen Familien ist das Hinzukommen ‚zusätzlicher Dritte‘ – vor allem eben die Großeltern –, die eine bedeutsame Rolle insbesondere im Hinblick auf die Kinderbetreuung spielen. Hinzu kommt, dass in vielen Fällen berufliche Mobilitätsanforderungen als etwas völlig Normales für die heutige Zeit angesehen und diese nicht als strukturell erzwungen erlebt werden. Ganz im Gegenteil: Im Vergleich zur Studie von Schneider et al. (2002), in der deutlich wurde, dass ein Drittel der mobilen Lebensformen aufgrund struktureller Zwänge entstanden sind, lassen sich unsere Ergebnisse fast schon als Normalisierungstendenzen interpretieren im Hinblick auf die Bereitschaft, beruflichen Mobilitätsanforderungen gerecht zu werden. Begünstigend für ein Gelingen scheinen sich zudem innerpartnerschaftliche Kommunikationsprozesse und Kompromissbereitschaften auszuwirken. Sind diese Aspekte weniger gegeben bzw. ausgeprägt, so ist die Stabilität des Gesamtarrangements ungleich stärker gefährdet, wie es sich in dem sich widersprechenden und driftenden Typus zeigt. Insbesondere die Crossover-Effekte sowohl auf den Partner bzw. die Partnerin als auch auf die Kinder, eine geringe Aushandlungsbereitschaft bzw. -möglichkeiten aufgrund des als vornehmlich als erzwungen wahrgenommenen Arrangements wirken sich in unserem Sample scheinbar nachteilig auf das Gleichgewicht des Gesamtarrangements aus.

Nicht unerwähnt bleiben darf jedoch die Selektivität des Samples. Es handelt sich bei unseren Befragten um Personen, die im Rahmen der pairfam-Befragung einer Kontaktaufnahme für ein qualitatives Interview zum Thema Mobilität zugestimmt haben. Dieser Sachverhalt kann sich insofern verzerrend auf die Ergebnisse auswirken, als dass diejenigen, bei denen es weniger gut funktioniert, eine geringere Redebereitschaft aufweisen könnten und sich gar nicht erst für ein Interview zur Verfügung stellen.

Die sich ergebenden Typen sind zunächst in einer qualitativ offenen Form entwickelt worden. Sie lassen sich aber plausibel mit den theoretischen Annahmen des Lebenslaufansatzes in Zusammenhang bringen. So wird im Kontext des Lebenslauftheorie darauf hingewiesen, dass sich im dyadischen Kontext Lebensverläufe wechselseitig unterstützen und ergänzen können (Huinink/Feldhaus 2008; Bernardi et al. 2017). Diese Form der Interdependenz lässt sich vor allem bei dem hier beschriebenen harmonisierten Typus finden. Während dieser – zumindest momentan – sein „Gleichgewicht“ gefunden hat, ist der optimierende Typus darum bemüht, diesen Zustand zu erreichen. Auf der anderen Seite ließe sich auch theoretisch argumentieren, dass Lebensbereiche eher nicht miteinander vereinbar sind. Das gilt sowohl im Rahmen von Spillover-Effekten für das einzelne Individuum als auch für Crossover-Effekte in einer dyadischen Perspektive (Westman 2006; Böhm/Diewald 2012; Bernardi et al. 2017). Und auch diese Formen finden sich bei den hier generierten Typen, so z.B. beim sich widersprechenden Typ als auch beim fokussierenden Typ. Ein besonders kritischer Typ scheint

hier der driftende Typus zu sein. Hier ist die Gefahr sehr groß, dass sich die Lebensbereiche der Akteure noch weiter voneinander entfernen, sich Personen entfremden, so dass letztlich nicht nur die Partnerschaftszufriedenheit, sondern auch die Stabilität der Partnerschaft stark gefährdet ist. Ein theoretisch besonders interessanter Typ ist derjenige, der im Hinblick auf das Zusammenspiel der Lebensbereiche in der Theorie oben eher als „neutral“ beschrieben wurde, entweder weil die Lebensbereiche relativ unabhängig voneinander sind oder weil es angesichts konkreter Ansprüche und Bedürfnisse spezifische ausgehandelte Arrangements gibt. Für unseren hier gefundenen „shuttelnden“ Typus scheint dies ein Beispiel zu sein. Dieser Typ basiert auf hohen und anspruchsvollen Aushandlungsprozessen beider Partner (und oftmals zusätzlicher Dritter) und gewährt beiden eine gewisse Unabhängigkeit oder Rückzug voneinander, ohne dass hier die Partnerschaft in Frage gestellt wird. Dieser Typ ist strukturell sehr anspruchsvoll, weil die darin agierenden Personen „familiäre Allrounder“ sein müssen. Hier gibt es keine arbeitsteilig bezogene Spezialisierung, sondern hier können beide (fast) alles, was für die Bewältigung dieser komplexen Familienform und der daraus resultierend zu bearbeitenden Vielfalt von Ansprüchen und Belastungen extrem hilfreich ist (Huinink 2011).

Betont sei, dass diese Typen nicht statisch zu verstehen sind. Im Gegenteil: Bei der Abfrage der Mobilitätsbiographie und bei den weiterführenden Analysen wird sehr deutlich, dass viele Paare die hier genannten Typen – wenngleich selbstverständlich nicht alle und auch nicht in der gleichen Reihenfolge – im Sinne von unterschiedlichen Phasen „durchlaufen“ haben. Somit handelt es sich hier um Biographien, in denen schon Anpassungsprozesse vorgenommen wurden. In einigen Fällen wurden bereits persönliche Krisen aufgrund von Mobilitätsanforderungen erlebt und an bestimmten Stellen explizit „gegengesteuert“, weil zukünftige nachteilige Entwicklungen antizipiert wurden. Diese Analyse institutioneller Anpassungsprozesse in Familie und Partnerschaften ist ein sehr wichtiger Schritt. Er könnte nicht nur zu empirisch weiterführenden Ergebnissen führen, sondern vor allem auch theoriegenerierend sein, wenn es darum geht, die Bedingungen zu eruieren, aufgrund derer familiäre und partnerschaftliche Anpassungsprozesse vorgenommen werden. Der nächste Auswertungsschritt besteht entsprechend darin, diese „Übergänge“ in den Typen hinsichtlich ihrer strukturellen Bedingungen näher zu analysieren. Hierbei wird es insbesondere hilfreich sein, das vorhandene quantitative Datenmaterial mit heranzuziehen. Denn für die hier befragten Personen liegen aufgrund ihrer Teilnahme an der pairfam-Befragung ausführliche Daten der letzten sieben Jahre für die unterschiedlichen Lebensbereiche vor.

LITERATUR

- Abraham, Martin und Natascha Nisic (2007): Regionale Bindung, räumliche Mobilität und Arbeitsmarkt - Analysen für die Schweiz und Deutschland, in: Schweizer Zeitschrift für Soziologie, 33, 69-87.
- Bernardi, Laura, Gregoire Bollmann, Gina Potarca und Jérôme Rossier (2017): Multidimensionality of Well-Being and Spillover Effects Across Life Domains: How Do Parenthood and Personality Affect Changes in Domain-Specific Satisfaction?, in: Research in Human Development, 14:1, 26-51. <https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1268893>
- Böhm, Sebastian und Martin Diewald (2012): Auswirkungen belastender Arbeitsbedingungen auf die Qualität privater Lebensverhältnisse, in: WSI Mitteilungen 2/2012, 103-112. <https://doi.org/10.5771/0342-300X-2012-2-103>

- Brömmelhaus, Ana, Michael Feldhaus und Monika Schlegel (2019): Family, Work, and Spatial Mobility: The Influence of Commuting on the Subjective Well-Being of Couples, in: Applied Research in Quality Life. <https://doi.org/10.1007/s11482-019-9710-z>
- Collet, Beate und Andrea Dauber (2010): Gender and Job Mobility, in: Norbert F. Schneider und Beate Collet (Hg.): Mobile Living Across Europe II, Opladen/Farmington Hills, 173-194. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzn3g.12>
- Costa, Giovanni, Laurie Pickup und Vittorio Di Martino (1988): "Commuting – A Further Stress Factor for Working People: Evidence from the European Community, II: An Empirical Study", in: International Archives of Occupational and Environmental Health, 60, 377-385. <https://doi.org/10.1007/BF00405674>
- Drobnič, Sonja, Barbara Beham und Patrick Präg (2010): Good job, good life? Working conditions and quality of life in Europe, in: Social Indicators Research, 99, 205-225. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9586-7>
- Ducki, Antje (2010): Arbeitsbedingte Mobilität und Gesundheit. Überall dabei – Nirgendwo daheim, in: Bernhard Badura, Helmut Schröder, Joachim Klose und Katrin Macco (Hg.): Fehlzeitenreport 2009. Heidelberg, 61-70. https://doi.org/10.1007/978-3-642-01078-1_7
- Elder, Glen H. Jr. (1994): Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the Life Course, in: Social Psychology Quarterly 57, 4-15. <https://doi.org/10.2307/2786971>
- Feldhaus, Michael und Monika Schlegel (2013): Job-related circular mobility and the quality of intimate relationships, in: Comparative Population Studies – Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft, 38, 315-340.
- Feldhaus, Michael (2018): Does Commuting Behaviour has an Impact on Satisfaction with Family Life and Parent-Child Relations?, in: Sabine Walper und Verena Wendt (Hg.): Research on Partnership Relations. Dordrecht (in Vorbereitung).
- Gatersleben, Birgitta und David Uzzell (2007): Affective Appraisals of the Daily Commute: Comparing Perceptions of Drivers, Cyclists, Walkers, and Users of Public Transport, in: Environment and Behavior, 39 (3), 416-431. <https://doi.org/10.1177/0013916506294032>
- Gottholmseder, Georg, Klaus Nowotny, Gerald J. Pruckner und Engelbert Theurl (2009): Stress Perception and commuting, in: Health Economics, 18 (5), 559-576. <https://doi.org/10.1002/hec.1389>
- Hansson, Erik, Kristoffer Mattisson, Jonas Björk, Per-Olof Östergren und Kristina Jakobsson (2011): Relationship between commuting and health outcomes in a cross-sectional population survey in southern Sweden, in: BMC Public Health 11 (1), 834-847. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-834>
- Hochschild, Arlie R. (2002): Work-Life-Balance. Keine Zeit. Wenn die Firma zum Zuhause wird und zu Hause nur Arbeit wartet. Opladen.
- Hofmeister, Heather (2005): The geographic mobility of couples in the United States, in: Zeitschrift für Familienforschung, 17 (2), 115-128.
- Huinink, Johannes und Alexander Röhler (2005): Liebe und Arbeit in Paarbeziehungen. Zur Erklärung geschlechtstypischer Arbeitsteilung in nichtehelichen und ehelichen Lebensgemeinschaften. Würzburg.
- Huinink, Johannes und Michael Feldhaus (2008): Beziehungs- und Familienentwicklung – eine konzeptionelle Einführung in ein Forschungsprogramm, in: Michael Feldhaus und Johannes Huinink (Hg.): Neuere Entwicklungen in der Beziehungs- und Familienforschung. Vorstudien zum Beziehungs- und Familienentwicklungspanel (pairfam). Würzburg, 13-45.
- Huinink, Johannes und Thorsten Schröder (2008): Skizzen zu einer Theorie des Lebenslaufs, in: Andreas Diekmann, Klaus Eichner, Peter Schmidt und Thomas Voss (Hg.): Rational Choice: Theoretische Analysen und empirische Resultate, Wiesbaden, 291-309. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90866-3_16

- Huinink, Johannes, Josef Brüderl, Bernhard Nauck, Sabine Walper, Laura Castiglioni und Michael Feldhaus (2011): Panel Analysis of Intimate Relationships and Family Dynamics (pairfam): Framework and Design of pairfam, in: *Zeitschrift für Familienforschung*, 23, 77-101.
- Huinink, Johannes (2011): Die ‚notwendige Vielfalt‘ von Familie in spätmodernen Gesellschaften, in: Kornelia Hahn und Cornelia Koppetsch (Hg.): *Soziologie des Privaten*, Wiesbaden, 19-31. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93460-0_2
- Kalter, Frank (1994): Pendeln statt Migration, in: *Zeitschrift für Soziologie* 23, 460-476. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1994-0604>
- Kelle, Udo und Susann Kluge (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung, Wiesbaden, 2., aktualisierte Auflage. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92366-6>
- KIT Karlsruhe Institute of Technology (2012): Das Deutsche Mobilitätspanel. <http://mobilitaet-panel.ifv.uni-karlsruhe.de/de/index> (19.2.2015).
- Kley, Stefanie (2010): Multilokalität als Strategie zur Nutzung von Chancen, in Hans-Georg Soeffner (Hg.): *Unsichere Zeiten: Herausforderungen und gesellschaftliche Transformationen*, Wiesbaden, CD-ROM.
- Kley, Stefanie (2012): Gefährdet Pendelmobilität die Stabilität von Partnerschaften?, in: *Zeitschrift für Soziologie*, 41, 356-374. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2012-0503>
- Kley, Stefanie (2016): Trennungsrisiko Pendelmobilität. Welche Partnerschaften sind gefährdet?, in: *Zeitschrift für Familienforschung*, Jg. 28, Heft 3, 1-23. <https://doi.org/10.3224/zff.v28i3.26043>
- Kley, Stefanie (2015): The Impact of Job-related Mobility and Migration Intentions on Union Dissolution, in: Can M. Aybek, Johannes Huinink und Raya Muttarak (Hg.): *Spatial Mobility, Migration, and Living Arrangements*, Heidelberg, 139-158. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10021-0_7
- Kley, Stefanie und Michael Feldhaus (2017): Effects of female commuting on partnership stability in suburban and other residential regions, in: *Population, Space and Place*. <https://doi.org/10.1002/psp.2093>
- Koslowsky, Meni, Avraham N. Kluger und Mordechai Reich (1995): *Commuting Stress*, New York. <https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9765-7>
- Künzler, Jan (1999): *Wandel der Geschlechterverhältnisse im internationalen Vergleich*. Habilitationsschrift: Universität Würzburg.
- Lazarsfeld, Paul F. (1937): Some Remarks on the Typological Procedures in Social Research. In: *Zeitschrift für Sozialforschung*, Jahrgang VI, 119-139. <https://doi.org/10.5840/zfs193761137>
- Limmer, Ruth und Heiko Rüger (2010): Job mobilities and quality of life., in: Norbert F. Schneider und Beate Collet (Hg.): *Mobile living across Europe II: Causes and consequences of job-related spatial mobility in cross-national perspective*, Opladen, Farmington Hills, 263-288. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzn3g.16>
- Lück, Detlef und Norbert F. Schneider (2010): Introduction to the special issue on Mobility and family: Increasing job mobility – changing family lives, in: *Zeitschrift für Familienforschung* 22 (2), 135-148.
- Lyons, Glenn und Kiron Chatterjee (2008): A human perspective on the daily commute: Costs, Benefits and trade-off, in: *Transport Reviews*, 28, 181-198. <https://doi.org/10.1080/01441640701559484>
- Mayer, Karl U. (1990): Lebensverläufe und sozialer Wandel – Anmerkungen zu einem Forschungsprogramm, in: Karl U. Mayer (Hg.): *Lebensverläufe und sozialer Wandel*. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 31, 7-21. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97011-4_1
- Nave-Herz, Rosemarie (2004): *Ehe- und Familiensoziologie. Eine Einführung in Geschichte, theoretische Ansätze und empirische Befunde*, Weinheim/München.

- Pfaff, Heide (2014): Pendelentfernung, Lebenszufriedenheit und Entlohnung. Eine Längsschnittuntersuchung mit den Daten des SOEP von 1998 bis 2009, in: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 43, Heft 2, April 2014, 113-130. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2014-0204>
- Piotrkowski, Chaya S. (1979): *Work and the family system: A naturalistic study of the working-class and lower-middle-class families*, New York.
- Roberts, Jennifer, Robert Hodgson und Paul Dolan (2011): "It's driving her mad": Gender differences in the effects of commuting on psychological health, in: *Journal of health economics*, 30 (5), 1064-1076. <https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2011.07.006>
- Rüger, Heiko und Sabine Ruppenthal (2010): Advantages and disadvantages of job-related spatial mobility, in: Norbert F. Schneider und Beate Collet (Hg.): *Mobile Living Across Europe II*, Opladen/Farmington Hills, 69-95. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzn3g.7>
- Rüger, Heiko, Michael Feldhaus, Katharina S. Becker und Monika Schlegel (2011): Vergleichende Analysen zu berufsbezogener Mobilität in Deutschland: Formen, Verbreitung und Relevanz im Kontext der Partnerschafts- und Familienentwicklung, in: *Comparative Population Studies – Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft*, 36, 193-220.
- Sandow, Erika (2014): Til Work Do Us Part: The Social Fallacy of Long-distance Commuting, in: *Urban Studies*, 51 (3), 526-543. <https://doi.org/10.1177/0042098013498280>
- Schneider, Norbert F. und Gerardo Meil (Hg.) (2008): *Mobile living across Europe I: Relevance and diversity of job-related spatial mobility in six European countries*. Opladen. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzvz7>
- Schneider, Norbert F., Heiko Rüger und Eva Münster (2009): Berufsbedingte räumliche Mobilität in Deutschland: Formen, Verbreitung und Folgen für die Gesundheit, Wohlbefinden und das Familienleben., *Arbeitsmedizin, Sozialmedizin, Umweltmedizin* (44), 400-409.
- Schneider, Norbert F., Ruth Limmer und Karin Ruckdeschel (2002): *Mobil, flexibel, gebunden*. Frankfurt am Main.
- Sennett, Richard (1998): *The Corrosion of Character. The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*, New York.
- Sirgy, M. Joseph (2018): The Psychology of material Well Being. *Applied Research in Quality of Life* 13, 273-301. <https://doi.org/10.1007/s11482-017-9590-z>
- Stutzer, Alois und Bruno S. Frey (2008): Stress that doesn't Pay: The Commuting Paradox, in: *Scandinavian Journal of Economics* 110, 339-366. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9442.2008.00542.x>
- Treas, Judith und Sonja Drobnic (Hg.) (2010): *Dividing the Domestic. Men, Women and Household Work in Cross-National Perspective*. Stanford. <https://doi.org/10.11126/stanford/9780804763578.001.0001>
- Urry, John (2000): *Sociology beyond Societies. Mobilities for the Twenty-First Century*. London.
- Viry, Gil, Eric D. Widmer und Vincent Kaufmann (2010): Does it matter for us that my partner or I commute? Spatial mobility for job reasons and the quality of conjugal relationships in France, Germany, and Switzerland, in: *Zeitschrift für Familienforschung*, 22, 149-170.
- Westman, Mina (2006): Crossover of stress and strain in the work-family context, in: Fiona Jones, Ronald J. Burke und Mina Westman (Hg.): *Work-life balance: a psychological perspective*, Hove, 163-184.
- Zedeck, Sheldon (1992): Introduction: Exploring the domain of work and family concerns, in: Sheldon Zedeck (Hg.): *Work, families and organizations*, San Francisco, 1-32.

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag untersucht die Auswirkungen berufsbedingter Mobilität auf Familien. Entgegen bisherigen Publikationen wird hierbei explizit nicht der Fokus auf einen Lebensbereich oder eine zentrale abhängige Variable gelegt, sondern den Annahmen der Lebenslauftheorie folgend auf die Interdependenz der Lebensbereiche. Welche

Vor- und Nachteile ergeben sich durch diese Perspektiverweiterung und welche typischen Muster lassen sich daraus ableiten? Zur Umsetzung dieser Fragestellung wurden vertiefende qualitative Interviews aus dem Sample des Beziehungs- und Familienpanels durchgeführt und analysiert. Die qualitative Analyse erfolgt in zwei Schritten. Nach einer ersten offenen Kodierung wurde zunächst der qualitative Merkmalsraum berufsbezogener Mobilität in den einzelnen Lebensbereichen erfasst. Darauf aufbauend ließen sich sechs typische Arrangements von familialen Lebensbereichen unterscheiden, die abschließend diskutiert werden.

AUTORINNEN UND AUTOREN DIESES HEFTES

- Linde Apel, Dr., Werkstatt der Erinnerung in der Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg, Beim Schlump 83, 20144 Hamburg
- Michael Feldhaus, Prof. Dr., Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät I, Institut für Sozialwissenschaft, Ammerländer Heerstraße 114-118, 26129 Oldenburg
- Susanne Freund, Prof. Dr., Fachhochschule Potsdam/University of Applied Sciences, Fachbereich Informationswissenschaften, Kiepenheuerallee 5, 14469 Potsdam
- Nicole L. Immler, Dr., Assoc. Prof., University of Humanistic Studies, Citizenship and Humanisation of the Public Sector, Kromme Nieuwegracht 29, NL-Utrecht
- Lara Katharina Keuck, Dr., Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Geschichtswissenschaften, Unter den Linden 6, 10099 Berlin
- Johanne Lefeldt, Dr., Johannes Gutenberg-Universität Mainz, FB05 – Philosophie und Philologie, Institut für Film-, Theater-, Medien- und Kulturwissenschaft, Fach Kulturanthropologie/Volkskunde, Jakob-Welder-Weg 20, 55128 Mainz
- Albert Lichtblau, Univ. Prof. Dr., Universität Salzburg, Fachbereich für Geschichte und Zentrum für jüdische Kulturgeschichte, Rudolfskai 42, A-5020 Salzburg
- Verena Lucia Nägel, Freie Universität Berlin, Center für Digitale Systeme, Garystr. 39, 14195 Berlin
- Eva Ochs, Dr., FernUniversität Hagen, Institut für Geschichte und Biographie, Feithstr. 152, 58097 Hagen
- Karin Orth, apl. Prof. Dr., Albert-Ludwigs-Universität, Historisches Seminar, Rempartstraße 15, 79085 Freiburg im Breisgau
- Seraphina Wanda Rekowski, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Geschichtswissenschaften, Unter den Linden 6, 10099 Berlin
- Monika Schlegel, Dr., Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät I, Institut für Sozialwissenschaft, Ammerländer Heerstraße 114-118, 26129 Oldenburg
- Sarah Scholl-Schneider, Jun.-Prof. Dr., Johannes Gutenberg Universität Mainz, FB05 – Philosophie und Philologie, Institut für Film-, Theater-, Medien- und Kulturwissenschaft, Fach Kulturanthropologie/Volkskunde, Jakob-Welder-Weg 20, 55128 Mainz
- Kristina Schulz, Prof. Dr., Faculté des lettres et sciences humaines, Institut d'histoire, Université de Neuchâtel, Espace Louis Agassiz 1, CH-2000 Neuchâtel
- Anke te Heesen, Prof. Dr., Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Geschichtswissenschaften, Unter den Linden 6, 10099 Berlin
- Loretta Walz, Kamper Weg 152, 40627 Düsseldorf



Anne-Christin Schondelmayer, Christine Riegel,
Sebastian Fitz-Klausner (Hrsg.)

Familie und Normalität

Diskurse, Praxen und
Aushandlungsprozesse

2020 • ca. 340 S. • Kart. • ca. 34,90 € (D) • ca. 35,90 € (A)
ISBN 978-3-8474-2341-6 • auch als eBook

Normalität wird als Anforderung erlebt und zugleich selbst hergestellt. Der Band versammelt Beiträge zu Aushandlungsprozessen, Positionierungen und Erfahrungen mit Normalitätsvorstellungen sowohl im pädagogischen Kontext als auch in der Alltagspraxis von nicht-klassischen Familien. Dies umfasst Bereiche der frühen Kindheit, Jugendhilfe und Schule sowie spezielle Erfahrungen mit (Dis)Ability, Flucht, Migration, verschiedenen Elternschaften, darüber hinaus aber auch Reproduktionsmedizin, Medien und Enabling-Technologien.

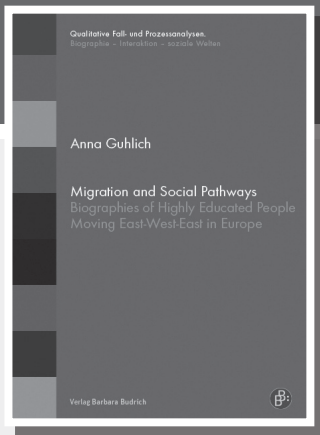
Die Herausgeberinnen und Herausgeber:

Prof. Dr. Anne-Christin Schondelmayer, Universität Koblenz-Landau

Prof. Dr. Christine Riegel, PH Freiburg, Universität Wien

Sebastian Fitz-Klausner, MA, Universität Koblenz-Landau

www.shop.budrich.de



Anna Guhlich

Migration and Social Pathways

Biographies of Highly Educated People
Moving East-West-East in Europe

Qualitative Fall- und Prozessanalysen. Biographie – Interaktion – soziale Welten
2017 • 363 pp. • Pb. • 46,00 € (D) • 47,30 € (A)
ISBN 978-3-8474-2118-4 • eISBN 978-3-8474-1106-2

The landscape of European migration has changed considerably over the past decades, in particular after the fall of the iron curtain and again after the EU enlargement to the east. The author researches the phenomenon of highly qualified migration using the example of migration between the Czech Republic and Germany. The book reveals diverse strategies migrants use to respond to the possible de-valuation of their qualification, e.g. by making use of their language skills, starting new studies or using transnational knowledge.

From the Contents: Context: Czech-German border crossings against the backdrop of the shifting landscape of European migration • Research on highly skilled migration in Europe: state of the art • Biographical approaches to migration and social mobility • The research process • Biographies • Cross-case comparisons and findings

www.shop.budrich.de



Susanne Eyssen

Der Aufbruch der Frauen in der SPD

Die SPD vollzog in den 1970er und 1980er Jahren einen beachtlichen frauenpolitischen Wandel: Sie richtete ihre Frauen- und Familienpolitik neu aus, übernahm feministische Ziele in das Grundsatzprogramm und führte eine Geschlechterquote ein, um den Anteil der weiblichen Parteimitglieder in Parteifunktionen und politischen Ämtern zu erhöhen. Die Studie erzählt die Geschichte dieses Umbruchs mithilfe von ZeitzeugInnen-Interviews und einer umfangreichen Sichtung der Parteidokumente.

2019 • 464 S. • Kart. • 54,00 € (D) • 55,60 € (A)
ISBN 978-3-86388-794-0 • eISBN 978-3-86388-365-2



Frank Beier

Politisch inhaftierte Frauen in der DDR

Eine biographieanalytische Studie zur Genese von Flucht- und Ausreiseentscheidungen

Trotz herrschaftlich abgesicherter Präventionsmaßnahmen riskierten zahlreiche DDR-Bürgerinnen Fluchtversuche oder stellten Ausreiseanträge. Die Studie erörtert anhand 18 narrativer Interviews die spezifischen biographischen Konstellationen, die dazu führten, dass Frauen Widerstand gegen das Ausreise- und Migrationsverbot leisteten und zeichnet die Entwicklungsverläufe der politischen Verfolgung und Inhaftierung nach.

2018 • 324 S. • Kart. • 38,00 € (D) • 39,10 € (A)
ISBN 978-3-86388-793-3 • 978-3-86388-368-3



Birke Bull-Bischoff

Ausgrenzung und Stigmatisierung in der Kindertagesstätte

Gruppendiskussionen mit Erzieherinnen

Das Buch widmet sich Perspektiven von Erzieher*innen in so genannten integrativen Kindertagesstätten. Sie diskutieren über Ausgrenzung und Stigmatisierung in der eigenen pädagogischen Praxis, über Kinder, die gehänselt werden. Mittels dokumentarischer Methode werden von der Autorin gemeinsam geteilte Orientierungen eines dichotomen Verhältnisses zwischen Normalität und Abweichung herausgearbeitet. Es werden Haltungen und Handlungsmuster aufgezeigt, die sich in gemeinsamer pädagogischer Praxis dokumentieren.

Qualitative Fall- und Prozessanalysen. Biographie – Interaktion – soziale Welten, Band 13
2020 • ca. 200 S. • Kart. • ca. 39,90 € (D) • ca. 41,10 € (A)
ISBN 978-3-8474-2324-9 • auch als eBook



Katrin Mareike Otreмба

Schulgestaltung im Kontext von Migration

Grundschulleitungen zwischen institutionellen Vorgaben, organisationalen Anforderungen und pädagogisch-professionellem Know-how

Das Buch untersucht jene individuellen Sinnzuschreibungen und -konstruktionen, mit denen Grundschulleitungen in Bayern und Nordrhein-Westfalen eine migrationssensible Schulentwicklung vorantreiben. Mit Bayern und Nordrhein-Westfalen richtet sich der Blick auf zwei Bundesländer, die den Schulleitungen aufgrund ihrer unterschiedlichen migrationsbezogenen Bildungspolitiken einen jeweils spezifischen institutionellen Rahmen für ihr Handeln bieten.

Qualitative Fall- und Prozessanalysen. Biographie – Interaktion – soziale Welten, Band 14
2019 • 260 S. • Kart. • 34,00 € (D) • 35,00 € (A)
ISBN 978-3-8474-2333-1 • auch als eBook

utb.

Gerhard Jost | Marita Haas (Hg.)

Handbuch zur soziologischen Biographie- forschung



Gerhard Jost | Marita Haas (Hg.)

Handbuch zur soziologischen Biographieforschung

Grundlagen für die
methodische Praxis

Wie können sozialwissenschaftliche Studien auf der Basis biographischer Materialien durchgeführt werden? Wie lässt sich die Biographieforschung in der Soziologie verorten? Mit diesen Fragen setzt sich das vorliegende Methodenhandbuch auseinander. Ziel ist es, Studierenden und Nachwuchswissenschaftler*innen einen Überblick über die Praxis der Biographieforschung zu geben. Dabei werden bedeutende Punkte im wissenschaftlichen Diskurs – beginnend beim Gegenstand und der Geschichte biographischer Forschung bis hin zu den wesentlichen Forschungsstrategien – näher behandelt. Im Vordergrund stehen neben der Darstellung der Denkweise konkrete methodische Vorgehensweisen in der soziologischen Biographieforschung.

Aus dem Inhalt:

- Grundlagen der Biographieforschung
- Reflexionen über Forschungsstrategien
- Interpretationsstrategien
- Exkurs

Die HerausgeberInnen:

Dr. Gerhard Jost, ao. Univ. Prof. am Institut für Soziologie und Empirische Sozialforschung sowie am Kompetenzzentrum für Empirische Forschungsmethoden („double affiliation“), Wirtschaftsuniversität Wien, Österreich

Dr. Marita Haas, Lehrbeauftragte am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Wien, Forschungsschwerpunkte Gender, Biographie und Profession; selbständige Unternehmensberaterin zum Thema Gender & Diversität

www.utb-shop.de