

Hubert Ch. Ehalt (Hg.)

GESCHICHTE VON UNTEN



KULTURSTUDIEN BEI BÖHLAU

Sonderdruck

„Forschendes Lernen“ Zur Didaktik der „Oral History“ in Schule und Erwachsenenbildung

In einem fächerübergreifenden Arbeitsprojekt für den Deutsch-, Geographie- und Geschichtsunterricht habe ich im Frühjahr 1982 mit Schülerinnen und Schülern einer 6. Klasse Gymnasium, einer Kollegin, einem Kollegen und drei Student(inn)en der „Geschichte und Sozialkunde“ versucht, die Methode der „Oral History“ für den Schulunterricht zu adaptieren.¹

Die unmittelbaren Beobachtungen aus dem Projektverlauf habe ich bereits in einer früheren Darstellung zusammengefaßt.² Auf der Basis dieser Erfahrung soll nun nach den allgemeinen Zielsetzungen und Realisierungsmöglichkeiten einer Geschichte des Alltags im Unterricht gefragt werden. Dabei wird neben der Arbeitsorganisation und den durch das Arbeitsprojekt vermittelten sozialwissenschaftlichen Kompetenzen insbesondere über die beobachteten Lernprozesse berichtet. Daran anschließend werden Überlegungen über die Bedeutung dieser Methode für die Vermittlung sozialgeschichtlicher Erkenntnisse in Schule und Erwachsenenbildung angestellt.

1. Relevanz und politisch bildende Zielsetzungen einer Geschichte des Alltags

Die Historische Sozialwissenschaft definiert „Alltag“ pragmatisch und von handelnden Subjekten her als „Ereignisbereich des täglichen Lebens“. Sie setzt ihn damit als Forschungsgegenstand von all dem ab, „Was die traditionelle Geschichtsschreibung als das einzig Relevante ansieht und als ‚große‘ Ereignisse begreift, an der Geschichte also die Haupt- und Staatsaktionen“.³

Um das geschichtliche Potential dieser subjektiven Erfahrungen, die schriftlich meist nicht aufgezeichnet sind, inhaltlich zu erfassen und zu systematisieren, wurde in den vergangenen Jahren auch im deutschsprachigen Raum die von der angelsächsischen Forschung entwickelte Methode der „Oral History“ herangezogen. Mit dieser Methode mündlicher Geschichtsforschung in Form von Tonband-(Tiefen-)interviews können bislang unberücksichtigt gebliebene Fragen über die spezifischen Lebens- und Arbeitsverhältnisse – insbesondere der Unterschichten – erforscht werden.⁴

Während demnach die konkreten Lebensverhältnisse und Erfahrungen des Alltags vor allem im Rahmen der Sozialgeschichtsforschung im vergangenen Jahrzehnt immer mehr Bedeutung gewannen,⁵ blieben sie als Gegenstand der Schule und im speziellen des Geschichtsunterrichts weitgehend ausgeklammert. Hier sind die Ideen und Taten der „großen Männer“, der Helden, der Heiligen und sonstiger Führer noch immer die dominierenden Inhalte, auch wenn inzwischen wirtschafts-, sozial- und kulturgeschichtliche Aspekte stärkere Berücksichtigung finden.

Als vor nunmehr 15 Jahren im Zuge der Neuorganisation des österreichischen Schulwesens das Fach „Geschichte“ – als Kompromiß anstelle eines eigenen Gegenstandes „Sozialwissenschaften“ bzw. „Politische Bildung“ – um den Bereich der „Sozialkunde“ erweitert wurde,⁶ sind zwar die sozialgeschichtlichen Themenbereiche für den Geschichtsunterricht als wichtig (an)erkannt worden, ihre inhaltliche Aufbereitung und ihre Vermittlung in der Schule muß aber trotz der Anstrengungen in den vergangenen Jahren noch als sehr unbefriedigend bezeichnet werden.⁷ Eine Didaktik der Sozialgeschichte ist meines Wissens über grundsätzliche Zielvorstellungen noch kaum hinausgekommen.⁸

Die Vermittlung der relativ abstrakten sozialgeschichtlichen Inhalte kann jedoch nur in Verbindung mit neuen Lern- und Arbeitsformen sinnvoll und überzeugend sein. Ein Geschichtsunterricht, der die strukturelle Entwicklung und Veränderung von Gesellschaften beschreiben will, braucht neue Formen des Zugangs und der Auseinandersetzung. Er muß Methoden entwickeln, die den Schülern den Prozeß des historischen Wandels nicht nur als Text rekonstruieren und reproduzieren lassen, sondern ihnen die Möglichkeit verschaf-

fen, die sinnlich faßbaren (subjektiven) Erlebnisse dieser strukturellen Veränderung zu erfahren und für sie Empathie zu entwickeln. Als möglicher Weg dazu erscheint mir eine entsprechende Erforschung und Systematisierung der Alltagsgeschichte durch die Schüler(innen).

Beim derzeitigen Stand der Geschichtsdidaktik kann es nicht besonders verwundern, wenn „Alltag“ als Inhalt und als Reflexionsgegenstand des Geschichtsunterrichtes bisher keine entsprechende Darstellung gefunden hat. Freilich bleiben damit wesentliche Zielvorstellungen eines demokratischen und politisch bildenden Unterrichts, wie sie beispielsweise auch in den österreichischen Lehrplänen verankert sind,⁹ vorläufig uneingelöst. Eine Erziehung zu mündigen, kritikfähigen und verantwortungsbewußten Menschen ist kaum realisierbar, solange der unmittelbare Erfahrungsbe reich der betroffenen Schülerinnen und Schüler als Gegenstand des Unterrichts ausgeschlossen bleibt.

Die Schülerin oder der Schüler haben dann keine Möglichkeit, die eigene Lebensgeschichte in den Lernprozeß einzubeziehen, ihre Erfahrungen zu systematisieren und ihre individuellen Erlebnisbereiche des täglichen Lebens in bezug zu gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen zu setzen. Soziale Situationen und individuelle alltägliche Erfahrungen, sowie ihre jeweilige Geschichte bleiben voneinander getrennt. Die Einsicht in die eigene historische Situation bleibt der Schülerin oder dem Schüler damit verborgen.

Das Erkennen der eigenen sozialen Position ist jedoch eine Grundvoraussetzung für „politisch verantwortungsbewußtes Handeln“.

Eine komplex organisierte Gesellschaft braucht Lernformen, die die Schüler befähigen, diese Komplexität zu erkennen und sich in ihr zu behaupten. Die autoritative Einübung idealer Grundhaltungen (des Wahren, Guten und Schönen) scheint dazu allerdings ebensowenig geeignet, wie das ausschließlich kognitive Lerntraining im 50-Minuten-Rhythmus.

Eine demokratische Erziehung muß demnach bestrebt sein, entsprechend umfassendere Kompetenzen in der konkreten Erfahrung längerfristiger sozialer Lernprozesse zu vermitteln.



Marie Morcks "DIDAKTIK"

Im vorliegenden Projekt wurde der Versuch gemacht, sowohl inhaltliche Defizite im Bereich der Alltagsgeschichte aufzuarbeiten, als auch Organisationsformen zu entwickeln, die den individuellen Alltag zum Reflexionsgegenstand des Geschichtsunterrichts machen und entsprechende Kompetenzen zu seiner Systematisierung vermitteln können.

In Form von Tonbandinterviews haben die Schüler(innen) ihre eigene Familiengeschichte erforscht und im Vergleich mit den Berichten ihrer Mitschüler analysieren und systematisieren gelernt.

Für eine Didaktik der Alltagsgeschichte bedeutete diese Arbeit, daß die Schüler die Einsicht in die Veränderung und Veränderbarkeit eines grundlegenden sozialen Erfahrungsbereichs (Familie) gewinnen konnten, den sie bisher weitgehend als naturgegeben und unveränderbar gedacht hatten. Damit war für sie ferner die Möglichkeit gegeben, derzeit verbindliche Normen und Wertorientierungen (z.B. Geschlechterrollen, Erziehungsmaßnahmen, Lebensideologien) in ihrer historischen Entwicklung bewußt zu machen und im Kontext gegenwärtiger Bedürfnisse neu zu interpretieren. Aus der Einsicht in die historische Bedingtheit der eigenen sozialen Situation entstand damit die Möglichkeit, über sinnvolle und vernünftige Perspektiven für ein zukünftiges politisches Handeln nachzudenken.

2. Didaktische Überlegungen und konkrete Arbeitsschritte in einem erfahrungsorientierten Unterrichtsprojekt

„Welche Methoden und welche Arbeitsformen sind geeignet, um den Schüler(inne)n Zugang zu einer sozialgeschichtlichen Betrachtung von Familie zu verschaffen und ihnen gleichzeitig Einsicht in die historische Bedingtheit des eigenen familialen Erlebnisbereichs zu ermöglichen?“

Mit dieser globalen Fragestellung könnten die anfänglichen Überlegungen in unserem Projektteam¹⁰ zusammengefaßt werden. Um die oben ausgeführten Zielsetzungen zu verwirklichen, sind traditionelle Lernformen des Geschichtsunterrichts, wie z.B. der frontale Lehrervortrag denkbar ungeeignet: Eine autoritätsorientierte Bewußtseins- und Verhaltensbildung (!) kann nicht dazu beitragen, die „sozialwissenschaftlichen Kompetenzen“ der Schüler(innen) auszubilden und ihre politische Handlungsfähigkeit zu erweitern.

In einer halbjährigen Vorbereitungszeit mußten wir deshalb neben der inhaltlichen Vorbereitung für die von uns gewählten Themenbereiche („Wohnen, Hausarbeit und Freizeit in der Familie nach 1945“) geeignete Lernformen überlegen, die unserem Vorhaben konkrete Realisierungschancen versprachen.¹¹ Aufgrund unserer bisherigen Erfahrung mit Arbeits- und Gruppenunterricht haben wir dabei ein didaktisches Konzept erarbeitet, das die zentralen Zielsetzungen, die wichtigsten Arbeitsschritte und die ihnen entsprechenden Organisationsformen zusammenfaßt.¹²

Motivation und Einführung

Zu zentralen Begriffen unserer Planung entwickelten sich im Verlauf dieser Diskussionen die Konzepte vom „erfahrungsorientierten“, „prozeßhaften“ und „sozialen Lernen“.

Um die angestrebten sozialgeschichtlichen Einsichten zu ermöglichen, sollten die Schüler(innen) zunächst den eigenen Lebensraum und seine Geschichte erforschen.¹³ Im Anschluß daran sollte in einem induktiv orientierten Arbeitsprozeß die dabei gewonnene Erfahrung systematisiert und schließlich an allgemeine soziologische bzw. sozialgeschichtliche Kategorien herangeführt werden. Der Lernprozeß, den die Schüler im

Verlauf dieses Projektes mitzugestalten und mitzuverwalten hatten, wurde dabei als „forschendes Lernen“ definiert: Die Schüler(innen) wurden nicht als Objekte eines rezeptiven Lerntrainings verstanden, sondern als forschende (d.h. handelnde und entscheidende) Subjekte eines (sozialen) Lernprozesses. Mit diesen Zielvorstellungen erhielt sowohl der Begriff „Lernen“ als auch jener von „Schüler-Arbeit“ eine neue Qualität: Die Schüler(innen) sollten aktiv am Prozeß historischer Forschung beteiligt werden und dabei eigene Erfahrung im Umgang mit alltäglicher historischer Überlieferung sammeln. Bei der Aneignung dieses Wissens sollten sie möglichst eigenständig vorgehen, in unserem Beispiel also die Interviews entsprechend den spezifischen Bedingungen in ihrer Familiensituation gestalten. Die Selbsttätigkeit bei der Aneignung lebensgeschichtlicher Erfahrung bzw. historischer Information war die Voraussetzung für einen verantwortungsbewußten und dementsprechend kritischen Umgang mit den dabei erforschten Inhalten.

Die erfolgreiche Abgabe der Lehrerautorität bzw. die Erweiterung der Schülerkompetenz wurde damit zu einer ersten zentralen Aufgabenstellung für die Projektgestaltung.

Im konkreten Fall wurde dieses Problem in vier Arbeitsschritten gelöst (siehe dazu die nebenstehende schematische Darstellung des Projektverlaufs):

Zunächst wurden die Schüler(innen) im Rahmen einer Analyse von historischen Quellentexten¹⁴ in die Themenbereiche „Wohnen“, „Hausarbeit“ und „Freizeit“ eingeführt. Diese Textanalyse geschah als Partnerarbeit. Durch die vom Lehrer vorgegebenen Arbeitsfragen wurden die Schüler(innen) mit zentralen Problemstellungen des Themenbereichs vertraut gemacht.

Nach dieser Sensibilisierung für die einzelnen Themen wurde im zweiten Arbeitsschritt die Partnerwahl und die Gruppenbildung organisiert. Die Schüler(innen) sollten für die weitere Projektarbeit eine(n) Partner(in) ihres Vertrauens wählen und ihre Präferenzen für einen der drei Themenbereiche überlegen.¹⁵ Sodann wurden drei gleich große Gruppen (zu je fünf Paaren) gebildet. Jede Gruppe war ab diesem Zeitpunkt für den gewählten Themenbereich verantwortlich.¹⁶

Arbeitsschritte (Anzahl der verwendeten Unterrichtsstunden)	Klassenplenum	Themengruppe	Arbeitsorganisation	Partnerarbeit
Einführung und Motivation (6 Stunden)	1. Präsentation des Projekts, allgemeine Zielsetzung und Information zur Arbeitsorganisation 2.-4. Historische Einführung in die einzelnen Themenbereiche: Freizeit, Hausarbeit, Wohnen, Partnerwahl, Gruppenbildung	5. Erarbeitung und Systematisierung des Fragenkatalogs 6. Rollenspiel zur Interviewtechnik unter Verwendung des Fragenkatalogs	Textanalyse als Partnerarbeit	
Elterninterview	Beobachtung, Kritik und Diskussion des Interviews			Durchführung der Elterninterviews; gegenseitige Unterstützung und Kontrolle
Erste Berichte (2 Stunden)		7.-8. Mündliche Berichte der Zweiterteams über den Verlauf der Elterninterviews – Aufarbeitung der aufgetretenen Konflikte		
Protokolle und Referate (4 Stunden)	9. Erarbeitung jener Aspekte, nach denen die Interviews verglichen werden sollen			Protokolle der Interviews; Vergleich der Ergebnisse; Zusammenfassung der Analyse auf Spiritusmatri-zen
Systematisierung der Ergebnisse (3 Stunden)	10.-12. Referate der Zweiterteams je einer Themengruppe über ihre Analyse und anschließende Diskussion		13.-15. Statistische Auswertung der Berichte; Interpretation der Ergebnisse	
individuelle Reflexion (1 Stunde)	16. Deutschschularbeit als Zusammenfassung und Abschluß der ersten Abstraktionsphase		17.-18. Diskussion der erarbeiteten Statistiken – Vergleich mit soziologischen und sozialgeschichtlichem Material	teilweise als Partnerarbeit durchgeführt
Vergleich mit sozialgeschichtlichem Material – Abstraktion (2 Stunden)			19.-24. Arbeit an den Plakaten – Strukturierung der erarbeiteten Inhalte	
Ausarbeitung der Plakate (5 Stunden)			25. Aufstellen und Arrangieren der Ausstellung	

In den Themengruppen wurden im dritten Schritt die Fragenkataloge für das Interview mit den Eltern ausgearbeitet. Dabei haben die Schüler(innen) weitgehend bereits selbst ihre Interessen formuliert. Lehrer(in) und Student(in) haben in der Gruppe mitgearbeitet und bei der Strukturierung der Fragenkataloge geholfen.¹⁷

In der vierten Arbeitsphase, die wieder im Klassenplenum stattfand, konnten die Schüler in Form eines Rollenspiels den erarbeiteten Fragenkatalog praktisch erproben, sich dabei mit Problemen der Interviewgestaltung auseinandersetzen und durch die anschließende Diskussion ihre eigene Theorie dazu entwickeln.¹⁸

Arbeitsprojekt: Oral History im Unterricht

(Eine schematische Darstellung der einzelnen Arbeitsschritte und der dafür aufgewendeten Unterrichtsstunden in der chronologischen Folge – nach Arbeitsformen gegliedert – befindet sich auf S. 311.)

Die einzelnen Etappen dieses zunehmend schülerorientierten Arbeitsprozesses können wie folgt zusammengefaßt werden:

1. Theoretische Einführung in die Problembereiche mit Hilfe von Textanalyse und Textvergleichen.
2. Aufhebung des lehrerorientierten (Frontal-)Unterrichts durch die Auflösung des Klassenverbandes – Bildung von Zweiertams und Themengruppen.
3. Entwicklung und Vertiefung des Problembewußtseins durch die Formulierung der Eigeninteressen bei der Erarbeitung der Fragenkataloge.
4. Festigung des bisherigen Lernprozesses durch die praktische Erprobung des Fragenkatalogs im Rollenspiel, zugleich Aneignung praktischer und theoretischer Fertigkeiten zur Durchführung eines Interviews – damit Grundlegung einer selbsttätigen Arbeitsplanung und eines eigenverantwortlichen selbstreflexiven (Forschungs-)Verhaltens.

Das Interview

Im Mittelpunkt unseres Interesses stand, wie bereits vorweggenommen, eine geeignete Anwendung von Techni-

ken der „Oral History“-Forschung für den Geschichtsunterricht.¹⁹ Im speziellen Fall ging es dabei keineswegs darum, die penible Frage- und Auswertungstechnik der sozialgeschichtlichen Forschung zu übernehmen. Die Schüler sollten lediglich in einem Initialinterview Impulse für die weitere Beschäftigung mit der eigenen Familiengeschichte erhalten.²⁰

Dabei war uns wesentlich, daß die sonst übliche Erfahrung autoritativer Vermittlung von „Geschichte“ durch die selbständige Beschaffung historischer Information relativiert wurde. Durch den Prozeß von Befragen und Erzählen wurde „Geschichte“ konkret: Die „Oral History“-Methode nimmt nicht nur auf und vermittelt, was die Menschen in der Vergangenheit taten, sondern was sie fühlten. Sie zieht damit die Fragesteller gleichsam in die Geschichte hinein – und läßt sie umgekehrt ein, nach dem eigenen Stellenwert in der Geschichte zu forschen.

Die Schüler(innen) waren beim Interview sowohl Forschende als auch Betroffene. Sie waren damit in einen intensiven sozialen Lernprozeß involviert.²¹ Die selbständige Forschung der Kinder in der eigenen Familie konnte beispielsweise zu einer Bewußtmachung der Autoritätsverhältnisse innerhalb dieses Gefüges (hin)führen und damit zu einer Neuinterpretation des Beziehungsdreiecks Mutter-Kind-Valter anregen. Für die Schüler(innen) konnte die dabei gemachte Erfahrung Ansätze zur Emanzipation aus elterlicher Abhängigkeit bringen: Elterliches Verhalten konnte in seiner historischen Genese verstanden und benannt werden, ihre Werthaltungen und Parolen verloren den Absolutheitsanspruch, sie wurden entmystifiziert und in ihrem ideologischen Gehalt durchschaubar. Durch die Interviewleitung erwarben die Schüler(innen) im günstigen Fall auch größere Kompetenzen für die Ausbildung ihres persönlichen Geschichtsbeußtseins.²²

Forschungsberichte und Evaluation

Während das Projektteam in der Einführungsphase die alleinige inhaltliche und organisatorische Kompetenz verwaltet hatte und dementsprechend die einzelnen Arbeitsschritte relativ genau vorausplanen konnte, wurde es nun nach der selbständigen Forschung der Schüler(innen) von diesen ab-

hängig. Die Ergebnisse und Erfahrungen ihrer Forschung waren maßgebend für den weiteren Projektverlauf. Entsprechend flexibel mußte das Team auch die weitere Organisation bestimmen.²³

Wir haben das erste Treffen dazu verwendet, die Schüler(innen) in den jeweiligen Themengruppen über ihre Erfahrungen berichten zu lassen. Damit war für uns die Möglichkeit geschaffen, einen ungefähren Überblick über die gewonnenen Forschungsergebnisse zu erhalten.²⁴ Für die Schüler waren diese Berichte die erste Gelegenheit zu einer – noch relativ unsystematischen – öffentlichen Reflexion über ihre Erlebnisse. Dabei wurden auch unmittelbar drängende Konflikte benannt und im günstigen Fall bereits einer allgemeinen Interpretation zugeführt (vgl. Kap. 4).²⁵

Im nächsten Schritt zur Systematisierung und Abstraktion der erworbenen Erfahrung sollten die Schüler(innen) ein kritisches und korrektes Umgehen mit subjektiven historischen Aussagen erlernen. Sie sollten dazu befähigt werden, verdeckte historische Perspektiven im Alltagsbewußtsein zu erkennen und in ihrem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang zu bewerten.

Dazu war es für sie zunächst notwendig, die eigene Alltagsgeschichte (bzw. jene von Eltern und Großeltern) in ihren wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Zusammenhängen zu erfassen und die allgemeinen Entwicklungstendenzen dieser Vergangenheit sichtbar zu machen. Schließlich sollte die subjektive (Familien-)Geschichte in Zusammenhang zu gesamtgesellschaftlichen Entwicklungs- und Wandlungsprozessen gestellt werden. Der sonst nur „privat“ definierte Erfahrungsbereich „Familie“ konnte dadurch als Phänomen eines umfassenderen gesellschaftlichen Handlungsgefüges (an)erkannt werden.

In unserem Projekt haben die Schüler(innen) im Anschluß an die Berichte ihre Tonbandinterviews nach einem einfachen Schema in Stichworten protokolliert²⁶ und sodann im Zweiterteam auf Unterschiede und parallele Entwicklungen in den beiden Familien verglichen.²⁷ Die Ergebnisse dieses Vergleichs wurden schriftlich festgehalten und für alle Schüler vervielfältigt. Jedes Team gab dazu einen Kurzbericht im Plenum, der anschließend diskutiert werden konnte.

Damit fand die erste allgemeine und systematisierte Veröffentlichung ihrer Forschungsergebnisse statt.²⁸

In der Themengruppe wurde die gesammelte Information anhand der alten Fragenkataloge dann weiter systematisiert, wobei zunächst für die Kleingruppe verschiedene Fragen statistisch ausgewertet wurden. Diese Ergebnisse sind in der weiteren Arbeit z.T. im Vergleich mit soziologischen oder sozialgeschichtlichen Statistiken, Berichten u.ä. auf ihre Repräsentativität überprüft worden. Damit sollten die Schüler(innen) ihre individuellen „Geschichten“ im Verhältnis zum gesamtgesellschaftlichen Veränderungsprozeß bestimmen lernen. Die Phase der Auswertung und Systematisierung wurde mit einer Deutschschularbeit abgeschlossen. Mit dieser Arbeit sollte den Schüler(inne)n nach der längeren Zeit der Gruppenarbeit Gelegenheit zur individuellen Reflexion ihres Lernprozesses gegeben werden.²⁹

Strukturierung der Ergebnisse

Mit einigem zeitlichen Abstand haben wir die bisherige statistische Arbeit in der Themengruppe weitergeführt und diesen Abstraktionsprozeß auf Plakaten dokumentiert. Mit einer Ausstellung in der Schulhalle wurde das Projekt schließlich abgeschlossen. In dieser Ausstellung hatte die Schülerarbeit, die mit der Erforschung der individuellen Familiengeschichte begonnen hatte, einen Grad der Abstraktheit und Allgemeinheit (Öffentlichkeit) erreicht, der ohne den durch das Projekt getragenen Lernprozeß nicht realisierbar gewesen wäre. Die Plakate dokumentierten in der Gesamtschau tatsächlich eine kleine „Sozialgeschichte der Familie nach 1945“.

War es in der Einführungsphase unser zentrales Ziel gewesen, die Eigenverantwortlichkeit der Schüler(innen) für die Durchführung des Interviews zu entwickeln, so sollte nun in der Phase der Auswertung die dabei erworbene Erfahrung für einen empirisch-sozialwissenschaftlichen Erkenntnisprozeß genutzt und das somit erworbene Geschichtsbewußtsein in einen gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang eingebunden werden. In Ansätzen konnten die grundlegenden Aspekte dieser Zielvorstellungen verwirklicht werden.

Die Arbeitsschritte im zweiten Teil des Projekts können wie folgt zusammengefaßt werden:

1. Schülerberichte – Sammeln der gewonnenen Erfahrung aus den Interviews, Aufarbeitung von Konflikten und erste Annäherung an sozialgeschichtliche Kategorien.
2. Tonbandprotokolle – Festigung und individuelle Reflexion der erworbenen historischen Information.
3. Systematisierung der erforschten Inhalte, erste Verallgemeinerung durch den Vergleich mit dem Partnerinterview, Relativierung der eigenen Familienerfahrung.
4. Veröffentlichung der bisher gesammelten Informationen und Einsichten im Klassenplenum.
5. „Verortung“ der individuellen sozialen Position in der Themengruppe durch die statistischen Erhebungen.
6. Individuelle Reflexion bzw. Erhebung des bisherigen Arbeitsergebnisses in der Deutschschularbeit.
7. Interpretation und Abstraktion der Gruppenergebnisse durch Vergleich/Kontrast mit soziologischem und sozialgeschichtlichem Material – Erkennen des eigenen sozialen Spielraums im gesamtgesellschaftlichen Kontext – Theoretische Verknüpfung individueller „Geschichten“ und allgemeiner „Geschichte“.
8. Strukturierung des Lernprozesses durch die Arbeit an den Plakaten.
9. Veröffentlichung der Forschungsarbeit in der Ausstellung.

3. Prozeßorientierte Lernformen als Grundlage für sozialwissenschaftliche Kompetenzen

Durch die Beschreibung der didaktischen Überlegungen und der ihnen entsprechenden Arbeitsschritte im chronologischen Verlauf konnte ein erster Überblick vom Projektgeschehen vermittelt werden. Die Komplexität der Arbeitsorganisation und die Vielschichtigkeit der Lernprozesse mußten dabei jedoch notwendigerweise ausgeklammert bleiben.³⁰

Die Tatsache, daß bei diesem Projekt in unterschiedlichen sozialen Organisationsformen gearbeitet wurde, war für die prozeßhafte Entwicklung des Lerngeschehens von enormer Bedeutung. Jede der drei Lernebenen: Partner-, Gruppen- und Plenumsarbeit, bildete eine besondere Erfahrungsebene des sozialen Handelns und entsprach zugleich einem spezifischen Abstraktionsniveau des kognitiven und emotionalen Lernprozesses.

Partnerarbeit

Die Zweiterteams waren die „Basisgruppen“ des organisatorischen Aufbaus. Von ihnen wurden die Textvergleiche am sozialhistorischen Quellenmaterial vorgenommen, sie machten gemeinsam die Interviews, verglichen später die Tonbandprotokolle, gaben darüber schließlich einen gemeinsamen Bericht vor versammeltem Plenum und arbeiteten teilweise auch bei der statistischen Auswertung zusammen. Für das Gesamtprojekt bildeten sie somit jene soziale Ebene, auf der Kooperation eingeübt wurde.

Von ihnen wurden auch wichtige Entscheidungsprozesse mitgetragen: z. B. die Entscheidung, miteinander zu arbeiten, die Wahl des Themas, und die Auswahl der Information für ihre Berichte. Am Beispiel der Vorbereitung und Durchführung der Elterninterviews kann am besten veranschaulicht werden, wie wesentlich ihre Planungs- und Koordinationsfunktionen waren: Sie mußten gemeinsame Interviewtermine finden, Kassettenrecorder und Tonbänder besorgen und überprüfen, die Fragenkataloge noch einmal durchsprechen und insbesondere einander bei der Durchführung des Interviews unterstützen. Hier war der (die) jeweilige Partner(in) sowohl emotionale Stütze (gegenüber der elterlichen Autorität) als auch rationale Kontrolle für die „korrekte“ Durchführung des Interviews. Der (die) Partner(in) wurde damit zur wichtigsten Unterstützung für die Einübung bzw. Erhaltung eines selbstreflexiven Handelns. Durch ihn (sie) war für den Interviewer ein höheres Maß an Sicherheit gegenüber den Interviewten gegeben, wodurch einerseits ein Abgleiten in persönliche Konflikte vermieden und andererseits die Qualität des Interviews erhöht werden sollte. Die Wichtigkeit der Präsenz dieser rationalen Kontrolle wurde für uns erst durch die Berichte von den Interviews völlig einsichtig:

In einer Familie gerieten Mutter und Vater in Streit, als es zu entscheiden galt, wie sehr jeder durch die Hausarbeit belastet sei. Die Frau, die die Hauptlast dieser Arbeit trug, hatte nach der Darstellung des Sohnes dem Vater vorgeworfen, er habe im Haushalt nicht mithelfen – wogegen sich dieser zu rechtfertigen suchte. Die große Betroffenheit des Schülers und seine nun auf das Arbeitsprojekt gerichteten Vorwürfe konnten in der Themengruppe mit Hilfe der Be-

richterstattung seines Partners aufgearbeitet und schließlich einer allgemeinen Erkenntnis zugeführt werden. Nach dessen Beobachtung hatte die Mutter „emotional“ reagiert, während der Vater „sachlich“ geblieben sei. „Emotional“ zu reagieren bedeutete in diesem Fall ganz offensichtlich, daß die Frau mehr von der konkreten Realität der Hausarbeit betroffen war, als der Mann. Als wir zu dieser Erkenntnis gelangt waren, konnten wir auch den gesellschaftlichen Anteil an dieser ungleichen Arbeitsteilung im Haushalt, sowie die damit in Zusammenhang stehenden Fragen der Geschlechterrollen diskutieren. Der ursprünglich als innerfamiliäre Auseinandersetzung erlebte Konflikt erhielt durch diese Interpretation eine gesamtgesellschaftliche Perspektive. – Niemals zuvor hatten wir in dieser Deutlichkeit erkannt, welche Lernmöglichkeit Konflikte beinhalten.³¹

Themengruppe

Mit der vorigen Darstellung ist bereits eine zentrale Funktion der Themengruppe umrissen: Diese war gleichsam der intimere soziale Raum, in dem Erfahrungen veröffentlicht, diskutiert und mitgetragen wurden. In ihr wurden gemeinsame Aufgaben (Fragenkatalog) formuliert und entweder an die Zweiterteams (Interview, Protokolle) bzw. das Klassenplenum (Rollenspiel, Plakate) delegiert, oder innerhalb der Gruppe selbst realisiert: Mit der Ausarbeitung der Fragenkataloge, der Aufnahme der Forschungsberichte nach dem Interview und der systematischen Aufarbeitung des gewählten Themenbereichs hatte die Gruppe die zentralen Arbeitsprozesse des Projektes zu tragen. Die Kooperationsfähigkeit der Themengruppe³² war daher eine Grundvoraussetzung für das Gelingen des Projektes.

In der Gruppe waren die Teilnehmer(innen) einander näher, der Konkurrenz- und Leistungsdruck war im Verhältnis zum Klassenplenum geringer. Somit konnte das Bedürfnis der Schüler, miteinander zu kommunizieren, auf dieser Lern-ebene leichter respektiert und befriedigt werden. Im schulischen Arbeitsbereich bisher „Exkommuniziertes“ – die persönliche Erfahrung, die Beziehung zu den Eltern, die Beziehung zueinander – wurde hier zum Lerngegenstand. Diese Form des „Miteinander-Umgehens“ schaffte auch mehr

Raum für selbständiges, selbstbewußtes Handeln. Eine Schülerin hat diese Erfahrung so zusammengefaßt:³³

„Man hat sich mehr getraut, etwas zu sagen, und man war frei, zu denken und sein Projekt zu gestalten.“ (Béatrice)

Das Erkennen der eigenen Handlungsfähigkeit in der Gruppe bewirkte auch eine Veränderung in der Beziehung zwischen Schüler(inne)n und Lehrer(in). Man konnte einander „besser kennenlernen“ und fühlte sich „jetzt näher“, was nicht nur zum Abbau mancher alter Autoritätskonflikte beitrug, sondern auch das Verständnis für die entfremdete Lehrposition im Klassenplenum erleichterte:

„Ich habe das Gefühl, daß diese Arbeitsweise (in der Kleingruppe) unserem Lehrer mehr entspricht, nur daß es für ihn schwer ist, diese in unserer Klasse durchzusetzen.“ (Béatrice)

Die Arbeit in der Kleingruppe, bei der der Lehrer informiert, berät, Anregungen gibt, koordiniert und mit den Schüler(inne)n kooperiert, ist für uns durch dieses Projekt noch mehr zu einer sinnvollen Alternative gegenüber dem herkömmlichen Unterricht geworden.

Allerdings haben wir aus dieser Erfahrung auch gelernt, unsere Funktion im Klassenplenum neu zu definieren. Hier ist der Lehrer Verwalter des Lerngeschehens, er gibt Informationen und koordiniert – was für manche Etappen des Lernprozesses durchaus sinnvoll und entlastend ist.

Plenum

Das Plenum selbst hatte im vorliegenden Projekt vor allem die Funktion, neue Arbeitsschritte zu definieren bzw. die vorangegangene Arbeit aus der Themengruppe oder den Zweiterteams abzuschließen. Es repräsentierte dabei den allgemeineren Ort (schulischer) Öffentlichkeit, in der die Themengruppen gemeinsame Zielsetzungen und Aufgaben koordinierten bzw. über deren Realisierung berichteten.

Vom Rollenspiel über die Diskussion der Interviewberichte bis hin zur überaus kreativen Ausarbeitung der Plakate hat das Plenum auch zunehmende Kooperationsfähigkeit entwickelt – was als unmittelbares Zeichen eines gelungenen sozialen Lernprozesses gewertet werden kann.³⁴

Individuelle Arbeiten

Das Ausmaß der Einzelarbeit war im Vergleich zum Lernaufwand auf den verschiedenen sozialen Ebenen relativ gering. De facto gab es neben der Protokollierung der Interviews nur einen Arbeitsauftrag, den die Schüler(innen) alleine ausführen mußten – die Deutschschularbeit. Protokoll und Schularbeit korrespondieren mit jenen beiden individuellen Reflexionsphasen, die wir in die Aufarbeitungszeit eingeplant hatten.

Auch für den Erfolg des individuellen Reflexionsprozesses war zu einem gewissen Anteil das Maß an Kooperation ausschlaggebend, das auf den anderen Lernebenen erreicht worden war. Arbeit wurde damit als soziale Tätigkeit erfahren – was in unserem Fall auch zur Neudefinition des Arbeitsprozesses anregen sollte: Kooperierendes Lernen wurde über konkurrierendes Leistungsverhalten gestellt.

Das „sozialwissenschaftliche Alphabet“

Ein wesentliches Moment des prozeßorientierten Unterrichts besteht in der Verschränkung von kognitivem und affektivem Lernen. Diese Verschränkung war die Voraussetzung dafür, daß die Schüler(innen) im Verlauf des Projektes mit vielen wichtigen Methoden, Arbeitsschritten und Fertigkeiten der empirischen Sozialforschung (und der Aktionsforschung) – gleichsam dem „sozialwissenschaftlichen Alphabet“ – vertraut gemacht werden konnten.

Am Anfang stand, wie zu Beginn jedes Forschungsprojektes, das „Studium der Literatur“, welches hier exemplarisch an ausgewählten Quellentexten zur Sozialgeschichte der Familie vom 18. bis zum 20. Jahrhundert durchgeführt wurde. Neben der Einübung des textanalytischen Verfahrens nach zeit-, schicht-, regional-, alters- und geschlechtsspezifischen Aspekten war diese Interpretation vor allem dazu gedacht, die Schüler(innen) mit dem entsprechenden Begriffsinventar einer sozialgeschichtlichen Betrachtung von „Familie“ vertraut zu machen. Diese Begriffe wurden später durch das Interview und das mehrfach erwähnte statistische Material mit Inhalt aufgefüllt und gefestigt.³⁵ Im nächsten Schritt wurden die Forschungsfragen formuliert und im Fragenkatalog festgehalten. Dieser Arbeitsgang war auch mit ei-

ner impliziten Hypothesenbildung verbunden: Zur Motivation der Schülerinteressen hatten die Lehrer z.B. gefragt: „Wie stellt ihr euch die Vergangenheit eurer Eltern vor?“. Damit wurden die Schüler(innen) veranlaßt, „vorläufige Antworten“ auf diese Frage zu geben.

Die Einübung der Interviewtechnik durch das Rollenspiel und die daran anschließende Theoriebildung durch die Kritik der teilnehmenden Beobachter(innen) wurde bereits ausführlich beschrieben.³⁶ Auch über die anschließende Interviewauswertung, die Protokollierung und die Systematisierung historischer Informationen wurde schon berichtet. Durch das Erstellen von Statistiken wurde eine Einführung in quantifizierte Methoden der Sozialforschung gegeben.³⁷ In der Themengruppe „Hausarbeit“ fragten die Schülerinnen z.B. nach der Verteilung der Hausarbeit auf Frau, Mann und Kinder, die Verantwortung für die Kinderbetreuung, die Berufstätigkeit der Frauen vor und nach der Heirat bzw. dem ersten Kind, dem zeitlichen Aufwand für die Hausarbeit und nach den vorhandenen Haushaltshilfen. Sie verglichen sodann ihre jetzige Familiensituation mit jener in der elterlichen Familie und werteten die Ergebnisse aller dieser Fragen statistisch aus.

Neben den quantifizierenden Methoden haben die Schüler(innen) auch gelernt, Aussagen qualitativ zu bewerten (vgl. Kap. 4). Schließlich wurde bei der Arbeit für die Plakate u. a. auch die Fähigkeit zur Strukturierung von Themen geschult.

Zum sozialwissenschaftlichen Alphabet im umfassenden Sinn gehören auch die sozialen Kompetenzen, die die Schüler(innen) während des Interviews und in den gruppenorientierten Arbeitsprozessen entwickeln konnten. Dazu zählen zunächst die verschiedenen Formen der Kooperation, die die Schüler(innen) miteinander erlebt haben. Ihnen zur Seite stehen Fähigkeiten wie: „sich entscheiden“, „einander unterstützen“, „einander beobachten können“, „voneinander Kritik annehmen“, „einander sinnvoll kritisieren können“, „einander korrigieren“, „einander (emotional) ertragen können“, „einander Platz einräumen“, „aufeinander Rücksicht nehmen“, „einander Zuhören“.

Gerade die zuletzt genannten Fähigkeiten sind auch Voraussetzung für ein qualitativ einwandfreies Interview.³⁸

Noch wichtiger ist es, daß der Interviewer Einfühlungsvermögen in die historische Situation des Erzählers entwickelt. In der Fähigkeit zur Empathie erkennen wir jene spezifische emotionale Qualität, die durch das Interview eingeübt werden soll und die später für einen Transfer auf andere sozialgeschichtliche Inhalte genutzt werden kann.

Auf die vielen weiteren Fähigkeiten, die bereits in den Zielsetzungen oder in der sonstigen Darstellung genannt worden sind, wie z.B. Planungskompetenz zur Interviewgestaltung, Entwicklung eines selbstreflexiven Handelns, sei hier nochmals verwiesen.³⁹

4. Alltagsgeschichte als Grundlage einer Didaktik der Sozialgeschichte

Im Anschluß an das erste Kapitel möchte ich hier noch einmal nach den Realisierungsmöglichkeiten einer Geschichte des Alltags im Unterricht fragen. Implizit wird dabei auch über die Sozialisationsfunktion der Oral History berichtet. Die Frage wird im folgenden beispielhaft anhand von Schülervorarbeiten während des Projekts, aufgrund der nachträglichen Einschätzung dieser Arbeit durch die Schülerinnen und insbesondere aufgrund der unmittelbaren und längerfristigen Beobachtungen durch die Lehrer beantwortet.

Will man wissen, inwieweit es im Verlauf des Arbeitsprojektes gelungen ist, die strukturellen Ansätze einer sozialgeschichtlichen Betrachtungsweise mit den subjektiven Interpretationen aus dem elterlichen Alltag zu verschränken, so können die Deutschaufsätze darüber recht gut Antwort geben. Das Ziel wurde zumindest ansatzweise allgemein realisiert. Dies erscheint umso wahrscheinlicher, als diese Berichte, die ohne Unterlagen und noch unter der unmittelbaren Betroffenheit der Elterninterviews geschrieben wurden, ein teilweise beachtliches Abstraktionsniveau bei gleichzeitiger schichtspezifischer Differenzierung erreichen.

Zum Thema „Wohnen – Lebensqualität im Wandel“ schreibt eine Schülerin z.B.:

„... Meine Großmutter... Als die Umstände die Familie nach einem Jahr zur Rückkehr nach Wien zwangen, stand sie praktisch vor dem Nichts. – Die einzige Möglichkeit, die sich bot, war ein kleines Untermietzimmer. Die sanitären Anlagen befanden sich am Gang; im Zimmer war nur ein Spirituskocher.

Dies war leider kein Einzelfall zu dieser Zeit. Vor allem das Phänomen Bettgeher (es war noch das erschwinglichste) war häufig. Weiters gab es noch vielköpfige Familien, die in Zimmer-Küche oder Küche-Kabine zusammengespeichert hausten. – Es besaß nicht einmal jeder ein eigenes Bett, ...

Meine Mutter hatte eigentlich nie große Wohnprobleme, wenn ich es aus dieser Sicht betrachte. Denn bis zu ihrem 18. Lebensjahr wohnte sie in einer 102 m² großen Altbauwohnung auf der Mariahilfer Straße. Das war wunderschön für die damals herrschenden Nachkriegszustände. ...“ (Brigitte)

Die Schüler(innen) hatten in dieser Gruppe u. a. Pläne von der elterlichen Wohnung gezeichnet und diese mit den Grundrissen und Berichten von Arbeiterwohnungen und von bäuerlichen Wohnverhältnissen verglichen. Sie selbst stammten in dieser Gruppe durchwegs aus dem Angestellten- und bürgerlichen Milieu, so daß dieses Material als Kontrast zur eigenen Wohnsituation wirkte und ihnen die Einsicht vermittelt hat, daß der Wohnungs- und Lebensstandard schichtspezifisch und regional sehr typische Merkmale aufweist.

In der „Freizeit“-Gruppe standen Fragen des Lebensstandards und der qualitativen Veränderung der innerfamiliären Beziehungen im Zentrum der Diskussion. Am Beispiel von Spiel, Sport, Festen, Reisen, Theater- und Kinobesuchen, sowie anderen Möglichkeiten der Freizeitgestaltung wurden deutliche Verschiebungen zwischen den Generationen bewußt gemacht. Generationsunterschiede wurden anhand der Veränderung von Erziehungsmethoden und Entscheidungsmöglichkeiten der Kinder aufgegriffen. Der nachfolgende Schüleraufsatz zeigt, wo die Diskussion in einem ansich klischeehaften Alltagsbewußtsein sozialgeschichtliche Aspekte grundgelegt hat.

„Die Generation unserer Eltern war in allen Lebensbereichen viel bescheidener und dankbarer. Sie hatte Hunger leiden müssen und vergift dies auch heute nicht. Das Essen zählte damals sehr viel, heute empfinden wir Kaviar und Steaks als ganz selbstverständlich. Doch nicht nur, was das Essen anbelangt, waren unsere Eltern leichter zufriedenzustellen. Eine Puppe, die die Augen auf- und zuklappen konnte, versetzte sie in hellste Freude. Abgesehen davon spielten sie mehr Gemeinschaftsspiele mit anderen Kindern und Spielzeug war eher rar. Verglichen mit meiner Generation, stellt sich ein markanter Unterschied heraus: Bei mir und meinem Bruder waren Spielzeuge das wichtigste, doch wenn wir ein so sehr gewünschtes besaßen, wurde es gleich uninteressant.

Meine Generation, die eigentlich nie schlechte Zeiten gekannt hat, wächst im Wohlstand, um nicht zu sagen im Überfluß auf. Wir haben viel mehr Möglichkeiten, unser Leben selber zu bestimmen ...“ (Daniela)

Für den Bereich „Hausarbeit“ wurde schon am Beispiel der oben beschriebenen Konfliktsituation aufgezeigt, daß es z.T. gelungen ist, eine Verschränkung von individueller Lebensgeschichte und Sozialgeschichte zu erreichen. Ein Aufsatz zu diesem Thema liest sich auszugsweise so:

„... Um 1945 mußte man, ebenso wie heute, kochen, waschen, putzen etc. ... Der Unterschied in der Hausarbeit liegt also nicht in der Veränderung der Arbeiten, sondern in deren Erleichterung. Ein großer Teil der Bevölkerung hatte kaum oder sogar überhaupt keine Hilfsmittel. Die Wäsche wurde mit der Hand gewaschen, das Geschirr ebenfalls ... der Boden wurde gewaschen (nicht gesaugt), und in der Küche gab es weder Mixer noch sonst was. Natürlich, die Leute, die Geld hatten und die es für nötig hielten (wie zum Beispiel meine Großeltern väterlicherseits) hatten Geräte wie zum Beispiel Staubsauger, Waschmaschine (bei der man das heiße Wasser eingießen mußte) ...“

Die große Masse jedoch verrichtete die Hausarbeit händisch.

Im Haushalt tätig war praktisch ausschließlich die Frau (von 20 Großvätern half nur ein einziger sporadisch mit).

Heute haben wir ein gänzlich anderes Bild vor Augen. Mixer, Föhn, Waschmaschine, Staubsauger, Toaster, Grillherd sind bereits selbstverständlich, und auch Geschirrspüler und elektrische Brotschneidemaschine sind in fast allen Haushalten vorhanden.

Auch die Hausarbeiten sind nicht mehr so selbstverständlich Frauensache. Von zehn Vätern verrichten zwei die Hausarbeit alleine (allerdings sind sie getrennt) und ein Großteil der restlichen Väter hilft mit.

Alles in allem weist die Tendenz zu einer immer mehr modernisierten Hausarbeit hin, welche sich jedoch immer mehr (hoffentlich) zwischen Mann und Frau aufteilt.“ (Martin)

Bedenkt man, daß Deutschaufsätze gewöhnlich nach literarischen und weniger nach historischen Kriterien geschrieben werden, so darf man mit diesen sachlichen Berichten zufrieden sein. Sie sind dabei auch Ausdruck einer gelungenen fächerübergreifenden Kooperation.

Nicht für jeden Aspekt eines Themenbereiches bestehen gleich große Realisierungs- bzw. Lernchancen. Die Thematisierung bisher tabuisierter Bereiche in der Familie, wie eben z.B. die Frage nach der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung im Haushalt (s.o.) oder noch mehr jene nach der sozialen Herkunft von Eltern und Großeltern, erzeugen mitunter

große emotionale Widerstände. Diese manifestieren sich entweder bereits dann, wenn die Schüler ihre Fragen stellen, oder, wie im folgenden Beispiel, bei der Veröffentlichung in der Themengruppe. So hatte z.B. eine Schülerin, deren Vater im Management eines großen Unternehmens tätig ist, längere Zeit ihre Vergangenheit mystifiziert. Als sie dann für die statistische Auswertung berichtete, ihre Großmutter sei Schneiderin gewesen und habe sich so zusammen mit ihrer Schwester den Lebensunterhalt erworben, fügte sie rasch hinzu: „Jetzt bin ich sicher rot geworden.“

Drei Monate nach Beendigung des Projektes, als wir die Schüler(innen) u.a. befragten, welche neuen Inhalte sie aus der Geschichte gelernt hatten, behauptete diese Schülerin noch: „Neue Inhalte aus der Geschichte: gleich 0“. Als der Autor jedoch sieben Monate später im Geschichtsunterricht über protoindustrielle Produktions- und Lebensverhältnisse berichtete und dabei insbesondere auf den Textilbereich (Weber) einging, hat dieselbe Schülerin sehr vehementes Interesse für historische Informationen über das textilverarbeitende Gewerbe gezeigt. Bei nachfolgenden Gelegenheiten hat sie, zunehmend bewußt, weitere Informationen über die Lebensverhältnisse in der Textilproduktion verlangt.

Offensichtlich war hier durch die Identifikation mit der Großmutter das Interesse für die Geschichte jenes sozialen Milieus, aus dem diese Frau stammte, geweckt worden.

Das Beispiel kann gut veranschaulichen, wie durch das Arbeitsprojekt zwar neue Interessen grundgelegt, vom Schülerbewußtsein jedoch zunächst z.T. völlig verdrängt und erst durch entsprechende Impulse weiterentwickelt werden. In der Langfristigkeit der Lernprozesse sehen wir inzwischen einen Teil der Neuartigkeit dieser Arbeitsformen – und damit den zunächst nur hypothetisch formulierten Wert für eine sozialgeschichtliche Bewußtseinsbildung – bestätigt.

Hier wurde sehr deutlich aufgezeigt, wie selbst ein einmaliger längerdauernder Lernprozeß grundlegend neue Zugänge für das historische Selbstbewußtsein schaffen kann. Für obige Schülerin kann das Projekt in seiner Wirkung durchaus als „identitätsstiftend“ bezeichnet werden.

Extrapoliert man die obige Beobachtung, so kann weiters gesagt werden, daß z.B. für Kinder aus der gesellschaftlich privilegierten Klasse über den Weg der Erforschung der

individuellen Familien-(Alltags-)Geschichte Verständnis bzw. Einfühlungsvermögen für weniger privilegierte Schichten erzeugt und obendrein eine erste Ahnung von der Dynamik des gesellschaftlichen Wandels vermittelt werden kann.

Wenn sich diese Beobachtung in einem breiteren Ausmaß bestätigen läßt, so wäre damit auch der allgemeinste Teil unserer Zielvorstellungen realisiert:

Der (die) Schüler(in) sollte sich durch das Bewußtwerden der spezifischen Konfliktsituationen des elterlichen Milieus und dessen Determination im sozialen Gefüge (Zeitraum) als besonderer Teil des sozialen Ganzen erkennen – und damit seine Identität stabilisieren. Am Beispiel des Wandels in seiner individuellen Familiengeschichte – durch das Erfahren der familialen Traditionen und das Erfassen der Veränderung von sozialen Positionen darin, durch die Konfrontation mit differierten sozialen Normen – sollte der (die) Schüler(in) Einsicht in die Dynamik des historischen Prozesses gewinnen und die eigene soziale Position darin bestimmen lernen. Dieser Lernprozeß sollte zur Relativierung eines als „wertfrei, objektiv und unpolitisch“ vorgegebenen Geschichtsbewußtseins beitragen.

„Geschichte“ wurde somit als schicht- bzw. klassenspezifisches Phänomen erfahren.⁴⁰ Damit war für den (die) Schüler(in) die Voraussetzung für die Erkenntnis vom politischen Charakter der Geschichte geschaffen. Er (sie) konnte erfahren, daß Geschichte nicht nur jeden betrifft, sondern daß sie jeder mitgestaltet. Er (sie) konnte sich damit als Handelnder und Entscheidender im Prozeß des gesellschaftlichen Wandels definieren.

Ein Transfer der durch den Lernprozeß gewonnenen Erkenntnisse in historisch frühere Räume und andere soziale Milieus konnte nicht in jedem Fall so offensichtlich nachgewiesen werden. Doch auch durch die Erhebung und Erhellung des unmittelbar zurückliegenden Alltags der Eltern wurden bisher unzugängliche historische Prozesse bewußt gemacht. Das Aufgreifen und die Neuinterpretation dieser Bruch- und Versatzstücke aus einer unbewältigten Vergangenheit,⁴¹ kann zu einer sinnvollen Aufgabe des Geschichtsunterrichts werden. Mit diesen Interviews wurde ja jener Teil der elterlichen Erinnerung angesprochen, der in der Dynamik des „Wiederaufbaus“ verschüttet wurde: die Kriegs- und

Nachkriegserlebnisse. Sie bilden noch heute die brüchigen Fundamente jener Aufsteiger-Mentalität, in der die heranwachsende Generation sozialisiert wird. In einem Schüleraufsatz wurde dieser Prozeß sehr eindrucksvoll nachgezeichnet:

„Meine Mutter wurde geboren, als der Krieg begann und ihr Vater eingezogen wurde. Die ersten sechs Jahre ihres Lebens waren vom Krieg geprägt, der ihr jetzt noch in guter Erinnerung ist. Nach dem Krieg besuchte sie vier Jahre die Volksschule ...

Meine Mutter mußte vielen Wünschen entsagen, weil die finanziellen Mittel eher klein bemessen waren. Die Ferien verbrachte sie vormittags auf dem Feld, wo sie Erdbeeren pflücken mußte.

Mein Vater wuchs unter der Obhut seiner Großmutter auf, weil sein Vater im Krieg gefallen war und seine Mutter abermals heiratete ... Mein Vater mußte seine ganze Kindheit auf ein warmes Heim verzichten; meine Mutter hingegen wuchs glücklich im Schoß ihrer Familie auf.

Da die Familie viel entbehren mußte, wuchs sie zu einer mehr oder weniger verschworenen Gemeinschaft zusammen. Nur Zusammenhalt ermöglichte es ihnen, ein besseres Leben zu führen ...

Meine Mutter, die in vielen Bedürfnissen eingeschränkt wurde, liest mir jeden Wunsch von den Augen ab. Sie will mir wahrscheinlich eine Kindheit und Jugend bieten, wie sie sich eine Kindheit und Jugend gewünscht hat ...

Wenn ich nicht soviel über meinen Vater berichte, dann liegt es daran, daß er uns kaum etwas von seiner Kindheit erzählt.“ (Hans-Christian)

Die Bedeutung, welche die Aufarbeitung der Kriegs- und Nachkriegsvergangenheit für Schüler(innen) und Eltern haben kann, ist derzeit nur zu erahnen: Für Mütter und Väter kann es die Entlastung von lange verdrängten, durch die Last des Wiederaufbaus erdrückten Erinnerungen sein. – Für die jungen Menschen könnte mit dieser Arbeit eine Möglichkeit zur Emanzipation von den „verschworenen Gemeinschaften“ des Wiederaufbaus und ihren Mentalitäten geschaffen werden. Die Vorbereitung und Unterstützung dieser Emanzipation betrachten wir als einen der wichtigsten historischen Aspekte dieses Projektes.⁴²

Durch die „Oral History“-Interviews kann für die Schüler(innen) wieder eine Erfahrungsebene erschlossen werden, von der Schule als Anstalt in ihrer historischen Entwicklung seit dem aufgeklärten Absolutismus die Schüler(innen) progressiv ausgeschlossen hatte: Unter den veränderten Bedingungen schulischer Lernorganisation wird der eigene, alltägliche Lebensbereich und die Lebenserfahrung der vorgesetzten

Autoritäten als Grundlage und Gegenstand des Lernprozesses wahrgenommen. Jetzt allerdings tritt der Lernende dem Wissen nicht mehr als Unmündiger und hausrechtlich Abhängiger gegenüber. Er (sie) ist jetzt, ausgestattet mit schulischer Kompetenz, ein aufgeklärt Handelnder und selbstverantwortlich Entscheidender.

Die mündliche Erzählung von Eltern, Großeltern, Verwandten, Nachbarn oder Freunden wird nun durch das schulische Projekt als zentrale Institution der Bildung bewußt gemacht. Die historische Bedeutung dieses Alltagswissens wird durch die Didaktik des Projektes im Interesse eines demokratischen Geschichtsbewußtseins aufbereitet und nutzbar gemacht.

Es wäre freilich vermessen, wenn man dieses Ziel bereits durch einen einmaligen längerfristigen Lernprozeß verwirklicht glaubt. In diesem Projekt konnten nur Grundlagen geschaffen und erste Impulse zur Überwindung der entfremdeten Lernsituation in der Schule gegeben werden. Dennoch stimmt es optimistisch, wenn zumindest für einzelne Schüler(innen) das Geschichtsverständnis schon nach dieser einen Arbeit derart große Veränderungen anzeigt, wie sie im folgenden Schülerbericht zum Ausdruck gebracht werden.

„Ja, es hat für mich neue und vor allem persönlichere Inhalte aus der Geschichte gegeben. Ich hatte mich nie zuvor für die Einzelheiten der Kindheit und Jugend meiner Eltern interessiert bzw. danach gefragt. Ich interessiere mich vor allem für die Gedanken, die sich meine Eltern über mich machen und über meine Geschwister. Jetzt kann ich mir vieles erklären, was Erziehungsmethoden anbetrifft. Die Auffassungen, Aktivitäten und Lernmethoden meines Vaters zum Beispiel entsprechen seinen Erwartungen von mir. Ich kann das jetzt besser verstehen und tolerieren. ... Ja, es hat viel verändert, weil endlich eigenes Engagement notwendig war und weil das im Schulalltag sehr oft fehlt – auch nicht gefragt ist, leider.“

Ich find' das einfach wichtig, sonst schläft man ein und schiebt alle Unzufriedenheit auf den Lehrer, andere Mitmenschen, und bei uns fängt ja an.“ (Resi)

Die Entwicklung eines demokratischen und politisch verantwortungsvollen Geschichtsbewußtseins scheint damit zumindest als Möglichkeit vorbereitet. „Schule“ und „Alltag“ werden zu Lernorten, in denen politisches Handeln, d.h. in unserem Beispiel: ein selbstreflexiver Umgang mit Geschichte, eingeübt wird.

5. Anwendungsmöglichkeiten der Oral History in der Erwachsenenbildung

Ein Großteil der bisher diskutierten Zielsetzungen und Methoden ist ohne große Veränderung auch auf den Bereich der Erwachsenenbildung zu übertragen. Auch hier wäre es das allgemeine didaktische Ziel der Erforschung von Alltagsgeschichte mit Hilfe von Oral History-Methoden „einen erkennbaren Zusammenhang zwischen historischem Alltagsleben, der Lebensgeschichte der Lernenden, gegenwärtigen gesellschaftlichen Erfahrungen und zukünftigen Handlungsmöglichkeiten herzustellen“. ⁴³

Größere Unterschiede gegenüber der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sind allerdings dadurch begründet, daß es in Lernprozessen mit Erwachsenen nicht mehr zentral um die Erforschung elterlicher (und damit tendenziell entfremdeter) Geschichte geht, sondern um die Rekonstruktion und Neuinterpretation der persönlichen Lebensgeschichten. Diese Tatsache verlangt andere Schwerpunkte bei der Zielsetzung und den Arbeitsformen.

Wenn Erwachsene ihre eigene Alltagsgeschichte zu erforschen beginnen, so wird es vor allem darum gehen, die Verdrängung historischer Erfahrung, wie sie durch die Routinisierung und Privatisierung des Alltags geschieht, aufzuarbeiten und ein politisches Verständnis von „Alltag“ zu entwickeln. ⁴⁴

Die Routine täglicher Erfahrung, bei der „Zeit totgeschlagen“ und „Alltag“ schließlich als das Unveränderbare empfunden wird, das in seiner historischen Perspektive zusammenschumpft (immer schon so war und immer so sein wird), soll dabei in ihrer verzerrenden Wirkung erkannt werden. Es soll möglich werden, die inzwischen erfolgten Tabuisierungen und Mythologisierungen der jeweiligen Vergangenheit aufzuklären und dabei die übernommenen Klischeebilder und (sozialen) Vorurteile zu relativieren. Ebenso soll der Rückzug auf die politische Unverbindlichkeit eines scheinbar privaten Alltags in seiner fatalistischen Grundhaltung und der damit verbundenen politischen Lähmung erkannt werden.

Auch in der Erwachsenenbildung wird es demnach ein zentrales Ziel sein, Möglichkeiten zur Einsicht in die histori-

sche Bedingtheit der jeweiligen sozialen Situation für die Teilnehmer(innen) zu geben, ihre Realitätssicht zu verbessern und ihnen die Grundlagen für eine sinnvolle Neuinterpretation und Neuorientierung ihrer Bedürfnisse zu vermitteln.

Thematisch kann das z.B. heißen, daß Erwachsenenbildner(innen) sich verstärkt der Aufarbeitung von Erfahrungsgeschichts- und schichtspezifische Zusammenhänge der Seminarernehmer(innen) wird dabei eine engere Themenwahl bestimmen. So ist z.B. zu bemerken, daß Frauen, bedingt durch die ihnen zuerkannten gesellschaftlichen Rollenbilder und Funktionen, stärker auf die Bereiche familialer (und intergenerationaler) Erfahrung ansprechen, und dafür auch ein höheres Reflexionsniveau besitzen, als Männer, bei denen häufig die Erfahrungen aus dem Militär- und Kriegsdienst die dominanten Erinnerungen sind.

Für die schichtspezifische Problemstellung gilt analog, was schon für die Schule berichtet wurde. Die schichtspezifischen Gegensätze bilden dabei das unverzichtbare Lernpotential, mit dem die historisch-sozialen Positionen bestimmt werden können.

Konfliktorientierte Lernprozesse, bei der die Teilnehmer in einem induktiven Lernprozeß, aus der eigenen emotionalen Betroffenheit heraus zu allgemeinen Erkenntnissen geführt werden, setzen aber bei den Projektleitern bzw. dem Projektteam entsprechende Kompetenzen voraus. Die Projekte werden z.B. in Form von themenzentrierten Seminaren bzw. Seminarblöcken zu organisieren sein, um längerfristige konzentrierte Lernprozesse zu ermöglichen. Das „Oral History“-Interview muß auch hierbei in ein didaktisches Grundkonzept eingebunden werden: Die Ausbildung der Empathie (die man als emotionale Toleranz umschreiben könnte), die Aufklärung und Verortung der individuellen Vergangenheit im gesamtgesellschaftlichen Kontext, die Ausbildung realitätsgerechter Einsichten in den individuellen und schichtspezifischen politischen Handlungsspielraum sind dabei die zentralen Lerngegenstände.

Die historisch-politische Funktion (und die Chance), die der Erwachsenenbildung in der Organisation von „Oral History“-Forschung zufällt, besteht dabei in der Aufwertung

des Stellenwertes der „einfachen Leute“ in der Geschichte. Jene sozialen Schichten, die bisher keine „Geschichte“ haben durften, weil über ihr Leben und ihre Kultur kaum schriftliche Dokumente vorliegen (und weil ihnen außer einem passiven Leiden keine Geschichtsmächtigkeit zuerkannt wurde), können mit Hilfe dieser Methoden ein ihrer Vergangenheit entsprechendes Geschichtsbewußtsein entwickeln.

Für die Organisation der Projekte gilt dabei, was bereits für den Schulunterricht ausgeführt wurde: Die oben beschriebenen Erfahrungen und die dabei gewählten Organisationsformen haben zwar Modellcharakter, sie sind jedoch keine Stundenbilder, die schematisch bei jedem neuen Projekt angewandt werden können. Entsprechend den regionalen und sozialen Gegebenheiten, den Berufsgruppen, der Schicht-, alters- und geschlechtsspezifischen Zusammensetzung der Arbeits-(und Lern-)Gruppen, sowie entsprechend dem vorhandenen Zeitbudget und den erwarteten bzw. den auftretenden Konflikten wird jeweils neu zu planen sein, welche Lern- und Arbeitsformen geeignet sind, welche sozialen Kompetenzen vorhanden und welche zu erarbeiten sind, bzw. unter welchen Bedingungen die Teilnehmer untereinander kooperieren können.

Ein pragmatisches Vorgehen, das Eingehen auf Konflikte, die Flexibilität in Planung und Organisation, ist hier, wie in allen sozialen Arbeitsformen, die Grundvoraussetzung für einen erfolgreichen Lernprozeß.

Anmerkungen:

¹ Das Projekt umfaßte insgesamt 25 Unterrichtsstunden, die sich auf etwa zwei Monate verteilten. Rückblickend erscheint uns dieser Zeitraum zu lange. Durch die „Zerteilung“ der einzelnen Arbeitsphasen wurde die Motivation der Schüler beeinträchtigt, ihre Konzentration belastet und der Ertrag des Arbeitsprojektes vermutlich geschmälert.

² Elisabeth Andraschko – Alois Ecker – Martin Fasan – Herbert Friedl – Monika Goodenough-Hofmann – Eveline Obitsch – Norbert Ortmayr (1983), Oral History im Unterricht. Arbeitsprojekt zum Thema „Geschichte von Arbeit und Freizeit in der Familie nach 1945“, in: Zeitschrift für Hochschuldidaktik, Jg. 4, Heft 2–3/1983, S. 284–317.

³ Elias Norbert (1978), Zum Begriff des Alltags, in: K. Hammerich – M. Klein (Hg.), Materialien zur Soziologie des Alltags (KZSS 1978, Sonderheft 20). Opladen. S. 26.

- ⁴ Vgl. dazu: R. Günter – R. J. Rützen (1979), Kulturkatalog. Alternative Kulturpraxis. Hamburg; Lutz Niethammer (Hg., 1980), Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „Oral History“. Frankfurt/M.; Reinhard Sieder (1982), Bemerkungen zur Verwendung des „Narrativinterviews“ für eine Geschichte des Alltags, in: Zeitgeschichte 5/82. S. 164–178.
- ⁵ Insbesondere die Arbeiter-, die Familien-, und die Frauengeschichtsforschung haben hier in den letzten Jahren neue Akzente gesetzt. Vgl. dazu auch die Beiträge im vorliegenden Band.
- ⁶ R. Wimmer – R. Grossmann (1979), Schule und politische Bildung I. Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich, Klagenfurt. S. 134 f.
- ⁷ Vom Wiener Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte wird seit 1971 in der Zeitschrift „Beiträge zur historischen Sozialkunde“ versucht, Ergebnisse sozialgeschichtlicher Forschung thematisch für den Geschichtsunterricht (GU) aufzubereiten und damit grundlegende Defizite abzudecken. Seit 1978 werden in zunehmendem Ausmaß auch Fachdidaktik- und Lehrerfortbildungsseminare angeboten, um die Historischen Sozialwissenschaften stärker im GU zu verankern.
- ⁸ Vgl.: J. Kocka (1977), Sozialgeschichte – Strukturgeschichte – Historische Sozialwissenschaft. Vorüberlegungen zu ihrer Didaktik, in: Geschichtsdidaktik 2; sowie die Artikel „Sozialgeschichte, Gesellschafts- und „Strukturgeschichte“ und „Historische Sozialwissenschaften“, in: K. Bergmann – A. Kuhn – J. Rüsen – G. Schneider (Hg., 1980), Handbuch der Geschichtsdidaktik. 2 Bände. Düsseldorf. Hier: Bd. 1, S. 130–138.
- ⁹ Erfahrungen mit sozialkundlichen Themen aus der Schulpraxis werden seit 1981 auch in der Zeitschrift „Beiträge zur Fachdidaktik“ veröffentlicht, die als Beilage zu den „Beiträgen zur historischen Sozialkunde“ erscheint.
- ¹⁰ Im § 2 des SchOG wird das allgemeine Bildungsziel der österreichischen Schulen u. a. so formuliert: „... Die jungen Menschen sollen ... zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen, sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen...“ Die „Allgemeinen didaktischen Grundsätze“ lesen u. a. fest: „3. Lebensnähe des Unterrichts und der Erziehung: In allen Gegenständen muß der Unterricht in Stoffwahl und -darbietung lebensnah und gegenwartsbezogen sein... In geeigneter Form ist dabei immer wieder an der Erziehung zu demokratischem Verhalten und mitleidlichem Verantwortungsbewußtsein in allen Bereichen der menschlichen Gesellschaft zu arbeiten (Familie, wirtschaftliches und soziales Verhalten in kleinen und großen Gruppen...“ 6. Selbsttätigkeit des Schülers: In jedem Unterrichtsgegenstand ist die Selbsttätigkeit des Schülers in sinnvoller Verbindung mit den dafür geeigneten Stoffgebieten so

weit wie möglich zu fördern... In kleineren und größeren Gruppen soll auch die Technik der Teamarbeit erlebt und geübt werden...“ Zit. nach: Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen. I. Band. Stand Sept. 1979. Wien 1979. S. 32–41.

„Grundlegende Hinweise für die Gestaltung des Unterrichts“ werden im Pkt. III des Erlasses „Politische Bildung in den Schulen“ (Zl. 33.464/6-19a/1978) u. a. wie folgt formuliert: „Für das Unterrichtsprinzip Politische Bildung ist die Vorstellung maßgebend, daß Lernen auf Erfahrung und Einsicht beruht und Erkennen und Wissen in Beziehung zu einer möglichen Aktivität stehen. Daher wird die Vermittlung von Lerninhalten durch eine Förderung des Erlebens demokratischer Einstellungen und Verhaltensweisen zu ergänzen sein. In diesem Sinne sollen die Schüler die Möglichkeit zu selbständiger, verantwortungsbewußter Tätigkeit... nützen.“ – Wie diese Auszüge aus österreichischen Schulgesetzen zeigen, ist für das hier vorgestellte Projekt auch in der aktuellen Situation legistisch genug Spielraum vorhanden.

¹⁰ Das Projektteam bestand aus den in Anm. 2 zitierten Autoren. H. Friedl und M. Goodenough-Hofmann unterrichten so, wie ich, am Lycée français in Wien. E. Obitsch ist Lehrerin am Sacre Coeur in Preßbaum und hat dort, ebenfalls mit einer 6. Klasse, das Projekt durchgeführt. E. Andraschko, M. Fasan und N. Ortmayr studieren am Inst. f. Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Ihnen allen, insbesondere aber Monika, Eveline, Elisabeth und Martin, mit denen ich in jahrelanger Zusammenarbeit die hier zugrundeliegenden Kenntnisse und Erfahrungen in Arbeitskreisen diskutieren konnte, möchte ich diesen Artikel in herzlicher Freundschaft widmen.

¹¹ Die sozialwissenschaftlichen Kompetenzen, die Lehrer(innen) für die Planung und Durchführung eines solchen Projektes brauchen, dürfen beim derzeitigen Stand der Lehreraus- und -fortbildung (leider) nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden. Wir alle sind hier mühsam Lernende. – Ich möchte mich an dieser Stelle aber ausdrücklich von jenem Mythos distanzieren, der gewohnt ist, „gute“ und „schlechte“ Lehrer aufgrund ihrer „natürlichen Begabung“ (ab)zuqualifizieren. Gruppenpädagogische bzw. sozialwissenschaftliche Kompetenzen können erlernt werden und bedürfen dazu, wie alle anderen Fähigkeiten einer entsprechenden Ausbildung. Ein Teil unseres Teams hat in den von Michael Mitterauer und Rudolf Wimmer geleiteten Fachdidaktischen Seminaren langjährig Erfahrung gesammelt. Die gruppenpädagogischen Qualifikationen haben die Lehrer(innen) teils im Rahmen der von Lehrern selbst finanzierten und organisierten Ausbildung der Österr. Gesellschaft für Gruppenpädagogik und Politische Bildung (ÖGGPB) erworben, teils sich in langjähriger Praxis bei der Durchführung von Gruppenarbeit u. a. sozialen Lernformen im Unterricht angeeignet.

¹² Zu den Vorbereitungsarbeiten zählte ferner eine Reihe von sehr praktischen Maßnahmen, die eigentlich die Voraussetzung jeder erfolgreichen

Lehrerarbeit sind, die von manchen Kolleg(inn)en jedoch zuwenig beachtet werden: Überprüfen der Realisierungsmöglichkeiten innerhalb der Schule; Rücksprache mit Direktion und Kollegen; Kooperationsmöglichkeiten bzw. -bereitschaft bei Kollegen; zeitliche und räumliche Koordination, sowie sinnvolle Arbeitsteilung bei fächerübergreifender Arbeit; Information der Eltern; – nicht zuletzt: Absicherung durch den Lehrplan (vgl. Anm. 9); thematische Eingrenzung; Überprüfen der technischen Möglichkeiten z. B. Kassettenrecorder u. v. a. m. – vgl. auch: Walter Sauer (1981), Das Leben der kleinen Leute wird wichtig, in: Beiträge zur Fachdidaktik 4/1981. Wien.

¹³ Das Grundinteresse an der Thematisierung des eigenen Alltags und der Erforschung seines historischen Hintergrunds haben wir bei unseren Schüler(inne)n vorausgesetzt. In dieser Annahme sind wir durch die Projektarbeit bestärkt worden.

¹⁴ Jenen Kolleg(inne)n, die Interesse an unseren Vorbereitungsmaterialien und an den Texten haben, stellen wir dieselben gegen Ersatz der Kopierkosten gerne zur Verfügung – p. A.: Alois Ecker, Institut für Wirtschaftsgeschichte, Dr.-Karl-Lueger-Ring 1, 1010 Wien. – Geeignete Texte zum Einstieg findet man z. B. in: Cornelia Julius (1981), Von feinen und von kleinen Leuten. Weinheim u. Basel; und: Alois Ecker (Hg., 1983), Frauengeschichte. Materialien zur historischen Sozialkunde. Heft 1. Wien.

¹⁵ Die Zweiterteams sollten möglichst so zusammengehen, daß jedes Paar zumindest einen Kassettenrecorder besitzt.

¹⁶ Die Bildung der Themengruppe geschah bei uns ohne große Konflikte. Probleme könnte eventuell die Integration von Außenseitern schaffen. In unserem Beispiel hatten die Zweiterteams ihre Themenpräferenz auf Zetel notiert, die der Lehrer einsammelte und entsprechend der Themenwahl zusammenstellte. Aus dem überbelegten Bereich (Freizeit) wurden zunächst Freiwillige für das unterbelegte Thema (Hausarbeit) gewonnen, danach wurde durch das Los aus dem Freizeittopf noch ein fünftes Hausarbeits-Paar bestimmt.

¹⁷ In unserem Idealfall arbeiteten in jeder Themengruppe je ein(e) Lehrer(in) und ein(e) Student(in) während des gesamten Projektverlaufs mit.

¹⁸ Für das Rollenspiel wurde ein Schüler pro Gruppe nominiert. Der Interviewer (I) stellte die Fragen entsprechend des soeben erarbeiteten Fragenkatalogs seiner Themengruppe. Der interviewte Schüler (IS) versuchte, sich in die Rolle des zu befragenden Erwachsenen einzufühlen und die Fragen dementsprechend zu beantworten. Der Beobachter (B) sollte besonders auf die Interviewtechnik und das korrekte Verhalten bei der Interviewführung achten. – Aufarbeitung: 1. B teilt seine Beobachtungen mit – 2. IS erzählt, wie er sich beim Interview gefühlt hat – 3. I erklärt seine Absichten und Eindrücke – 4. Die übrigen Schüler(innen) ergänzen die Beobachtungen und diskutieren das Verhalten bzw. die „Fehler“ der Beteiligten.

¹⁹ Im Gegensatz zu den angelsächsischen Ländern, wo das historische Interview bereits zu einem anerkannten didaktischen Medium des GU geworden ist und auf allen Schulstufen erfolgreich eingesetzt wird (Sallie Purkis [o. J.], *Oral History in Schools*. Published by the Oral History Society, Cambridge; P. Thompson (1978), *The Voice of the Past*, Oxford; *The Journal of the Oral History Society* [1972 ff.], Univ. of Essex), gibt es in Österreich und der Bundesrepublik noch kaum Erfahrungen bzw. Reflexionen über seinen (geschichts-)didaktischen Wert (Lothar Steinbach [1980], Interview [Oral History], in: K. Bergmann u. a. [Hg.], a. a. O. Bd. 2. S. 62 ff.).

Wir haben unser Projekt konzipiert und durchgeführt, ohne vorerst die englische Literatur zu kennen.

²⁰ So war es für uns z. B. undenkbar, daß die Schüler(innen) eine exakte Transkription ihrer Tonbänder durchführten. Wie Purkis schreibt, ist bei entsprechender Vertrautheit mit dieser Methode eine derartige Transkription durchaus möglich: Sie kann z. B. in Partnerarbeit durchgeführt werden, wobei der eine Schüler den Kassettenrecorder bedient, während der andere schreibt.

²¹ Die Spannung, die die Schüler(innen) in dieser Forschungssituation erleben, entspricht der „spezifischen Subjekt-Objekt-Relation“ sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung. Die Schüler(innen) konnten in diesem Erfahrungsprozeß als Konflikt/Problem nachempfinden, was der Positivismusstreit theoretisch aufgearbeitet hat, und was Adorno mit dem „Doppelcharakter“ der Soziologie beschrieb (Theodor W. Adorno [1972], Einleitung, in: Ders. u. a., *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Darmstadt und Neuwied. S. 43). Schülein ergänzte dazu: „Die intersubjektive Realität des Sozialen kann weder zur Subjekt- noch zur Objektseite hin aufgelöst werden.“ (Johann A. Schülein [1977], Selbstbetroffenheit. Zur Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenz. Frankfurt/M. S. 19).

²² Im konkreten Fall waren die Schüler(innen) nicht alleine, sondern wurden vom jeweiligen Partner unterstützt. Wie noch gezeigt wird, war diese Maßnahme nicht nur altersgemäß angemessen, sondern auch im Interesse des Lernprozesses von großer Wichtigkeit.

²³ Uns war die veränderte Autoritätssituation bzw. die nunmehrige Abhängigkeit von den Schüler(inne)n zunächst nicht voll bewußt. Wir hatten die exemplarische Auswertung eines Interviews geplant, die dann, wegen einer technischen Panne nicht zustandekam. Erst in dieser Situation haben wir uns entschlossen, die Schüler(innen) zunächst von ihren Erfahrungen berichten zu lassen.

²⁴ Die Voraussetzung für diese flexible Gestaltung des Projekts ist allerdings eine entsprechend funktionierende Teamarbeit der Lehrer(innen). Wir haben im Anschluß an die Gruppenarbeiten jeweils eine Besprechung durchgeführt, bei der die aufgetretenen Konflikte und die beobachteten

Lernprozesse diskutiert wurden. Erst danach wurde der nächste Arbeitsschritt entschieden.

²⁵ Im Hinblick auf die Ausbildung eines selbstreflexiven Umgangs mit sozialen Erfahrungen halten wir diese Berichte für sehr wichtig. Das relativ zeitaufwendige Verfahren bei geringer inhaltlich-sozialgeschichtlicher Information wird durch die dabei stattfindenden emotionalen und sozialen Lernprozesse völlig legitimiert.

²⁶ Da keine exakte Transkription der Elterninterviews stattfand, blieb für uns der genaue Wortlaut der Elterninterviews unbekannt. Wir hatten diese Entscheidung in Hinblick auf die sonst erwarteten Konflikte mit den Eltern getroffen, obwohl wir die damit entgangenen Lernmöglichkeiten bedauern.

²⁷ Wir haben dabei versucht, allgemeine quantitative und qualitative Aspekte anzugeben, nach denen diese Protokolle abgefaßt werden sollten. Konkret fielen diese Arbeiten eher unterschiedlich aus, so daß wir für die weitere Systematisierung auf die Kategorien der Fragenkataloge zurückgegriffen haben.

²⁸ Die Veröffentlichung der Forschungsergebnisse wurde von der Klasse mit großem Interesse aufgenommen. Nachträglich haben wir jedoch festgestellt, daß wir durch die Berichte von insgesamt 15 Teams innerhalb von drei Unterrichtsstunden gerade hier die Schüler(innen) inhaltlich und emotional überfordert haben. Das vorhandene Informations- (und damit Lern-)Potential wurde nicht entsprechend genutzt, viele Schülererfahrungen wurden durch Leistungs- und Zeitdruck wieder „verschüttet“.

²⁹ Für die Deutschschularbeit haben wir folgende Themenvorschläge gegeben:

- a) Interview, Teamwork, Ausarbeitung. – Schreibe einen Erfahrungsbericht über Organisationsformen und Arbeitsweise bei diesem Projekt. Was würdest Du anders machen?
- b) Wohnqualität = Lebensqualität. Welche Verbindung läßt sich zwischen diesen Begriffen herstellen? Möchtest Du so wohnen wie Deine Eltern, oder hast Du andere Vorstellungen?
- c) Männerarbeit – Frauenarbeit. Beschreibe die Arbeiten im Haus um 1945 und die Bedingungen, unter denen sie gemacht wurden. Stelle einen Vergleich mit der heutigen Familiensituation an.
- d) Vergleiche Kindheit und Jugend Deiner Eltern mit Deinen eigenen Erfahrungen und Möglichkeiten. Was empfindest Du als Fortschritt, was würdest Du als negative Entwicklung bezeichnen?

Bei dieser Form der Arbeit, wie sie im vorliegenden Projekt stattfand, müssen auch entsprechend andere Maßstäbe für die Bewertung/Beurteilung der Schularbeit herangezogen werden. Es wird nicht mehr nur die Reproduktion autoritativ vorgegebener (kognitiv erfaßter) Inhalte überprüft, sondern die Fähigkeit zur Reflexion selbstgemachter Erfahrungen. Wir haben die Schularbeit im Verlauf des Projekts beobachtet und aufgrund einer Teamentcheidung dafür auch Noten gegeben. Beurteilt

wurde u. a.: Die Arbeit am Tonband, beim Protokoll, bei der Systematisierung. Die Beteiligung am Gruppengeschehen – die Fähigkeit zur Kooperation, die Fähigkeit zur Reflexion der gewonnenen Erfahrungen. In jedem Fall waren wir bestrebt, diese Beurteilung entsprechend der individuellen Ausgangssituation der Schüler(innen) zu treffen.

³⁰ Den Leserinnen und Lesern dürfte im vergangenen Kapitel längst einsichtig geworden sein, daß die im Titel angekündigte „Didaktik der Oral History“ sich keineswegs auf die bloße Vermittlung von Fertigkeiten zur Durchführung eines Interviews beschränkt. Tatsächlich war ja das Interview nur ein kleiner Teil der Projektarbeit und stand – wie eben der Begriff der „Didaktik“ selbst – in einem Gesamtkonzept, das die Schüler(innen) (durch die Vermittlung sozialgeschichtlicher Einsichten, das Vertrautmachen mit sozialwissenschaftlichen Methoden und die Erweiterung sozialer Kompetenzen) mit Geschichtsbewußtsein im umfassenden historisch-politischen Sinn ausstatten wollte.

³¹ Zugleich wurden uns in dieser Situation auch die Grenzen der eigenen sozialen Kompetenz als Lehrer und die ebenso begrenzte Konfliktfähigkeit der Schülergruppe bewußt. Die Schüler(innen) wurden bei diesem Bericht zunehmend unruhig und zeigten Fluchtintendenzen. Auf der anderen Seite gelang es auch uns erst in einem zweiten Anlauf, die gemeinsame Betroffenheit zu benennen und damit für das weitere Gespräch zu erhalten.

³² Durch das gewählte Thema war in unserem Fall von Anfang an eine Gruppenidentität vorgegeben. Dennoch war es auch hier notwendig wie zu jedem Gruppenbeginn das Thema exakt zu bestimmen, was nur in Kooperation mit allen Teilnehmer(innen) verbindlich geschehen kann. Wesentlich für eine gute Kooperation in der Gruppe ist eine möglichst freiwillige Wahl der Teilnehmer füreinander, weil damit von vornherein eine große Verbindlichkeit hergestellt wird. Am Anfang sollten die Teilnehmer auch Zeit füreinander haben, d. h. die inhaltliche Arbeit sollte zu Beginn nicht forciert werden. Wichtig ist vor allem, daß jedes Gruppenmitglied Zeit hat, seine Position innerhalb der Gruppe abzuklären, und daß die gestellten Aufgaben von allen akzeptiert werden – erst damit wird die Gruppenidentität stabilisiert.

³³ Die Befragung haben wir drei Monate nach Abschluß des Projektes durchgeführt. Die Fragen in dieser Nachbereitung bezogen sich auf die Veränderung in der Beziehung zu den Lehrern, Mitschülern und Eltern, den Schullalltag, sowie auf die durch das Arbeitsprojekt eventuell erworbenen „neuen Inhalte aus der Geschichte“.

³⁴ Ein weiterer wichtiger Indikator der Kooperationsfähigkeit war die Belastbarkeit der Klasse, als wir in der Auswertungsphase in relativ großen Zeitdruck geraten waren. Die Schüler(innen) haben diese Belastung durchaus kreativ umgesetzt. In ihrer Erinnerung war diese Belastung nicht mehr spürbar – von den meisten wurde die Arbeitsatmosphäre als „locker“ und „angenehm“ empfunden.

³⁵ Im Gegensatz zum Historiker oder auch zum Erwachsenen (vgl. Kap. 5) kann ja für ein Interview bei Schülern das entsprechende Hintergrundwissen nicht vorausgesetzt werden. Es muß erst im Verlauf der Forschungstätigkeit erworben werden. Dementsprechend klein sollte auch der Fragenbereich der Erstinterviews gewählt werden. Auch wir haben, trotz eingeschränktem Thema, noch zu weite Bereiche gesteckt, was für die spätere Systematisierung einige Schwierigkeiten erbrachte.

³⁶ Der Autor vermutet, daß die Schüler(innen) ihre Erstinterviews dadurch theoretisch und praktisch besser ausgerüstet begannen, als so mancher Amateurforscher der Oral History. Sie hatten eigenständig einen regelrechten Katalog von Interviewgeboten und -fehlern formuliert.

³⁷ Wer selbst mit quantifizierenden Methoden arbeitet, weiß, wie schwierig die sinnvolle Codierung historischer Information ist. Mit diesem Arbeitsschritt sollte den Schüler(innen) der Zugang zu solcher historischen Information erleichtert werden. Zugleich konnte damit aber auch die Beschränktheit solcher Aussagen veranschaulicht werden.

³⁸ Der Interviewer muß z. B. fähig sein, zu hören, was die Leute sagen – und nicht was er sich denkt, daß sie sagen.

³⁹ Besonders für die Lehrer(innen) unter den Lesern sei hier kurz auf die unterschiedlichen Formen des Schülerverhaltens hingewiesen, mit denen eine progressiv selbsttätige Aneignung von Information verbunden ist: Lernen durch Identifikation (mit der Autorität), Lernen durch Kontrast und Vergleich (vgl. Textanalyse), Entwicklung von Empathie, Lernen am Widerstand (war besonders bei der Systematisierung der individuellen Ergebnisse anfänglich spürbar), Lernen an Konflikten.

⁴⁰ In einer sozial stärker differenzierten Schulklasse muß mit diesen vorhandenen Kontrasten aus der Klassensituation selbst der Lernprozeß entwickelt werden. Bei uns fand diese Differenzierung in stärkerem Maß erst durch die Arbeit mit der erworbenen Hintergrundinformation aus dem eigenen Milieu statt.

⁴¹ Vgl dazu: Anette Kuhn (1981), Vom Umgang mit Geschichte im Alltag, in: Demokratische Erziehung 5/81. S. 312–317; Thomas Leithäuser (1981), Praxis, Wiederholungszwang und Zeiterfahrung, in: Schüleln – Rammstedt – Horn – Leithäuser – Wacker – Bosse, Politische Psychologie. Entwürfe zu einer historisch-materialistischen Theorie des Subjekts. Frankfurt/M. S. 107–123.

⁴² Sicherlich wird ein aufklärender GU in diesem Bereich mit großen Konflikten rechnen müssen, die es realistisch einzuschätzen gilt. Wir haben jedoch bereits darauf hingewiesen, daß gerade in der Arbeit an diesen Konflikten die größten Lernchancen bestehen.

⁴³ A. Klönne (1979), Geschichtsbewußtsein und Arbeiterbildung, in: Materialien zur politischen Bildung 1, zit. nach: K. Bergmann – S. Thurn (1980), Alltag, in: K. Bergmann u. a. (Hg.), a. O. Bd. 1. S. 240ff.

⁴⁴ Annette Kuhn (1981), a. O. S. 314ff.