



## „Ohne historische Fragen keine Geschichte“<sup>1</sup> - Forschungs- und Interviewfragen



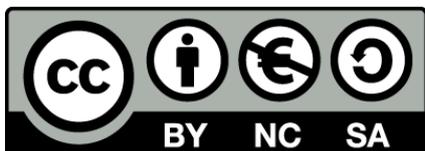
**Autor\*innen:** Viktoria Gräbe, Philip Kortling (Mitarbeit: Elena Lewers)

**Schlagwörter:** Thema und Forschungsfrage, Forschungsfragen im Kontext von Oral History, Forschungsfragen und Interviewfragen

**Hinweise zum Aufbau der Lehreinheit:** Nach jeweils kurzen thematischen Einführungen folgen didaktische Vorschläge zum Erreichen von Lernzielen auf unterschiedlichen Niveaus sowie Literaturtipps und/oder Lehrmaterialien. Sofern nicht anders angegeben, stehen die Übungen für sich und lassen sich flexibel an den Lehrveranstaltungsfokus und die Vorkenntnisse der Studierenden anpassen. Für eine vertiefende Einarbeitung in das Themengebiet der Lehreinheit findet sich am Ende des Dokumentes ein Literaturverzeichnis.

**Hinweis zu Lehrmaterialien:** Diese Lehreinheit enthält Übungen, für die Auszüge aus Transkripten verwendet werden können. Diese finden Sie im Anhang, weiteres Material unter <https://portal.oral-history.digital/floh/de/>.

**Nutzungsbestimmung:** Das vorliegende Dokument ist lizenziert unter einer **CC BY-NC-SA 4.0-Lizenz** (CC BY-NC-SA 4.0 Lizenzvertrag | Namensnennung - Nicht-kommerziell - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International | Creative Commons) <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.de>



<sup>1</sup> Schreiber, Waltraud: Kompetenzbereich historische Fragekompetenzen, in: Körber, Andreas; Dies.; Schöner, Alexander (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 2), Neuried 2007, S. 155-193, hier S. 155, im Folgenden zitiert als: Schreiber: Kompetenzbereich historische Fragekompetenzen.

---

Ausgenommen davon ist das Interviewmaterial in der Anlage, das unter einer **CC BY-NC-ND 4.0-Lizenz** (CC BY-NC-SA-ND 4.0 Lizenzvertrag | Namensnennung - Nicht-kommerziell - Weitergabe unter gleichen Bedingungen-keine Bearbeitungen 4.0 International | Creative Commons) lizenziert ist

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



---

**Veröffentlichungsjahr: 2024**

## Legende der in den Übungen verwendeten Symbole

	Beschreibung des Ablaufs und der Aufgaben
	Angabe von Literatur
	Weitere Materialien (im Anhang, auf der Website <a href="https://www.floh-geschichte.de">https://www.floh-geschichte.de</a> oder auf Anfrage)
	Notwendige Medien/Technik
	Empfohlene Sozialform
	Mögliche Probleme und Lösungsvorschläge
	Mögliche Alternativen zum vorgestellten Ablauf
	Sonstige Hinweise

# Überblick über Lehreinheit 5

Lehreinheit Interviewführung



Thema	Fragestellungen im Kontext von Oral History		Interviewfragen	
Übung	<b>Ü1: Die Entwicklung einer historischen Fragestellung</b>	<b>Ü2: Thema, Erkenntnisinteresse und Fragestellung im Kontext von Oral History</b>	<b>Ü3: Arten und Funktionen von Interviewfragen</b>	<b>Ü4: Forschungsfragen in Interviewfragen übersetzen</b>
Lernziel	Die Studierenden kennen unterschiedliche Herangehensweisen zur Entwicklung einer historischen Frage (Stufe 2).	Die Studierenden können in Oral History-Studien Thema, Erkenntnisinteresse und Fragestellung unterscheiden (Stufe 4) und eigene Fragestellungen entwickeln (Stufe 5).	Die Studierenden kennen die einzelnen Phasen eines narrativen Interviews (Stufe 1) und wissen, wie sie die Forschungsfrage in den einzelnen Phasen des Interviews umsetzen (Stufe 5).	Die Studierenden können Interviewfragen aus ihren Forschungsfragen ableiten (Stufe 6).
Zeit (Durchführung)				
Organisationsaufwand				
Technik				
Praxisnähe				

## Fragestellungen im Kontext von Oral History

Die unveränderte Relevanz des Fragenstellens für die historischen Disziplinen dokumentierte u.a. die 2022 durchgeführte Online-Tagung „Wie findet und formuliert man eine gute historische Frage?“ im Rahmen der Diskussionsreihe „Geschichtliche Grundfragen“ des Leibniz-Zentrums für Zeitgeschichtliche Forschung Potsdam (ZZF).<sup>2</sup> Denn immer noch gilt: ohne Fragestellung keine Erkenntnisse und „ohne Fragen keine Geschichte“.<sup>3</sup> Zudem hängen von der Fragestellung die Wahl der Quellen, der Methoden und der Aufbau der Arbeit ab.<sup>4</sup> Kurzum: die Fragestellung bildet sowohl für die methodische Konzeption wie auch für die argumentative Strukturierung historischer Arbeiten *das* zentrale Ordnungselement.

Während studentische Arbeiten thematisch häufig durch ihre Anbindung an eine spezifische Lehrveranstaltung mehr oder weniger stark eingegrenzt sind, gehören die eigenständige Entwicklung und Beantwortung einer Fragestellung in der Regel zu den obligatorischen Aufgaben im Rahmen des Verfassens einer Hausarbeit oder stellen spätestens in Hinblick auf die Abschlussarbeit eine im Studium zu erwerbende Kompetenz dar. Gleichwohl ist der Weg dorthin in den unzähligen Einführungen und Ratgebern zur Geschichtswissenschaft häufig nicht oder nur sehr vage skizziert. Die Suche nach einer Fragestellung bleibt in aller Regel Beiwerk, vermutlich weil Sach- und Methodenkompetenzen höher priorisiert werden als Frage- und Orientierungskompetenzen. In der Folge lernen „Lernende [...] zwar Fragestellungen oder Fragelogiken kennen, sie lernen aber oft nicht, (eigene) historische Fragen zu stellen.“<sup>5</sup>

Abhilfe für diesen wenig befriedigenden Befund können wir nicht schaffen, zumal jede Entwicklung einer Fragestellung selbstredend an ein Thema und dessen spezifischen Forschungsstand, Methoden und Theorien gebunden ist. Aber wir möchten wenigstens eine Hilfestellung für die Entwicklung von Forschungsfragen und die Ableitung von Interviewfragen im Kontext von Oral History geben.

---

<sup>2</sup> <https://zzf-potsdam.de/de/veranstaltungen/wie-findet-formuliert-man-eine-gute-historische-frage> (abgerufen am: 28.05.2024).

<sup>3</sup> Schreiber: Kompetenzbereich historische Fragekompetenzen, S. 155.

<sup>4</sup> Metzler, Gabriele: Einführung in das Studium der Zeitgeschichte. Paderborn 2004; Sellin, Volker: Einführung in die Geschichtswissenschaft, Göttingen 2005.

<sup>5</sup> Schreiber: Kompetenzbereich historische Fragekompetenzen, S. 155.

## Übung 1: Die Entwicklung einer historischen Fragestellung

**Lernziel:** Die Studierenden kennen unterschiedliche Herangehensweisen zur Findung einer historischen Frage (Stufe 2).

### Einstieg



Die Studierenden lesen arbeitsteilig Einführungstexte zur Geschichtswissenschaft bzw. die verschriftlichten Diskussionsbeiträge der Veranstaltung des ZZF zum Thema „Wie findet und formuliert man eine gute historische Frage?“. Die Studierenden erarbeiten selbständig die hier aufgezeigten Wege zur Entwicklung einer historischen Fragestellung.

Einige der hier gelisteten Texte behandeln die Grundproblematik der Suche und Formulierung von historischen Fragen auf einer theoretischen Ebene, bieten jedoch weniger praktische Lösungsansätze. Andere Texte bieten solche Lösungsansätze, jedoch teils ohne tiefergehende Theoretisierung.



Mit Theoretisierung und oft ohne praktische Lösungsansätze:

- Blum; Wolters 2006, S. 123-129.
- Buchmann 2002, S. 163f.
- Goetz 2003, S. 94-101.
- Krüger 2008, S. 232-240.
- Lengwiler 2011, S. 90-95.

Mit praktischen Lösungsansätzen, teils ohne tiefergehende Theoretisierung:

- Frevert 2022, URL: <https://zeitgeschichte-online.de/themen/ute-frevert-teil-5-wie-findet-und-formuliert-man-eine-gute-historische-frage>
- Kuchenbuch 2022, URL: <https://zeitgeschichte-online.de/themen/david-kuchenbuch-teil-5-wie-findet-und-formuliert-man-eine-gute-historische-frage>
- Neu 2022, URL: <https://zeitgeschichte-online.de/themen/tim-neu-teil-5-wie-findet-und-formuliert-man-eine-gute-historische-frage>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wischermann 2022, URL: <a href="https://www.uni-konstanz.de/FuF/Philo/Geschichte/Tutorium/Themenkomplexe/Grundlagen/Fragestellung/hauptteil_fragestellung.html">https://www.uni-konstanz.de/FuF/Philo/Geschichte/Tutorium/Themenkomplexe/Grundlagen/Fragestellung/hauptteil_fragestellung.html</a></li> </ul>
	Einzelarbeit
<b>Erarbeitung</b>	
	Die Methoden bzw. Wege zur Findung einer Fragestellung werden im Plenum vorgestellt und systematisiert.
	Plenum
<b>Sicherung</b>	
	<p>Abschließend kann diskutiert werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Was bedeutet die Aussage, historische Quellen ‚sprudeln‘ nicht von allein,<sup>6</sup> für das Verhältnis von Material und Fragestellung?</li> <li>Geht die Geschichtswissenschaft induktiv oder deduktiv vor?</li> <li>Welche Konsequenzen hat die Verschränkung von induktivem und deduktivem Vorgehen in der Geschichtswissenschaft für die Suche nach einer Fragestellung?</li> <li>Gibt es einen Königsweg zur Findung einer historischen Fragestellung?</li> <li>Welche fachspezifischen Eigenheiten bedingen den Findungsprozess einer historischen Fragestellung und was unterscheidet eine historische Fragestellung bspw. von einer Fragestellung aus den Sozialwissenschaften?</li> </ul>
	Plenum

<sup>6</sup> Lengwiler, Martin: Praxisbuch Geschichte. Einführung in die historischen Methoden, Zürich 2011, S. 93.

## Übung 2: Thema, Erkenntnisinteresse und Fragestellung im Kontext von Oral History

Zwischen Thema, Erkenntnisinteresse und der Fragestellung zu unterscheiden, also zu erkennen, dass „[k]ein Ereignis, keine Person, keine Entwicklung als solche [...] eine hinreichend präzise Fragestellung“<sup>7</sup> darstellt, fällt Studierenden eher schwer. In der Folge, so Hoebel, führt dies häufig dazu, „dass die Themenfindung nicht konsequent mit der Formulierung einer sowohl orientierenden als auch motivierenden Fragestellung abgeschlossen“ wird, wodurch nicht selten „ein prüfungsrelevanter Text total in die Hose geht“.<sup>8</sup>

Aus dem Thema eine Fragestellung abzuleiten, lässt sich mit Hilfe einiger Fragen in Gang setzen, indem das Thema hinsichtlich seines Gegenstandes, mit ihm verwandter Themen, seiner Relevanz für die Wissenschaft oder Praxis genauer bestimmt wird.<sup>9</sup> Für Studierende hilfreiche Fragen können u.a. sein: Welches Phänomen aus dem Themenbereich möchte ich genauer anschauen? Für welche Zielgruppe lässt sich das Phänomen gut beschreiben? Aus welcher theoretischen oder historischen Perspektive möchte ich mich dem Forschungsgegenstand nähern?

Warum ein Forschungsgegenstand unter einer bestimmten Fragestellung betrachtet wird, leitet sich u.a. aus dem aktuellen Forschungsstand und aus aktuellen geschichtswissenschaftlichen und/oder methodologischen Problemstellungen ab. Friederike Neumann definiert einige Aspekte einer guten Fragestellung, von denen an dieser Stelle insbesondere ihre Orientierung an einem Problem, einem Widerspruch oder einer Irritation hervorgehoben seien.<sup>10</sup>

---

**Lernziel:** Die Studierenden können in Oral History-Studien Thema, Erkenntnisinteresse und Fragestellung unterscheiden (Stufe 4) und eigene Fragestellungen entwickeln (Stufe 5).

<sup>7</sup> Eckert, Georg; Beigel, Thorsten: Historisch Arbeiten. Handreichung zum Geschichtsstudium, Göttingen 2019, S. 106.

<sup>8</sup> Hoebel, Thomas: Die Themen liegen auf der Straße: über das alles andere als triviale Problem des Aufsammlens, in Lahm, Swantje; Ders. (Hgg.): Kleine Soziologie des Studierens: eine Navigationshilfe für sozialwissenschaftliche Fächer, Opladen; Toronto 2021, S. 104-109.

<sup>9</sup> Hoebel, Thomas: Die Themen liegen auf der Straße: über das alles andere als triviale Problem des Aufsammlens, in Lahm, Swantje; Ders. (Hgg.): Kleine Soziologie des Studierens: eine Navigationshilfe für sozialwissenschaftliche Fächer, Opladen; Toronto 2021, S. 104-109.

<sup>10</sup> Neumann, Friederike: Schreiben im Geschichtsstudium (Schreiben im Studium, 5), Opladen; Toronto 2018, S. 35.

Vorbereitung	
	<p>Die Studierenden lesen in Vorbereitung auf die Sitzung einen einleitenden Text zur Unterscheidung von Thema, Erkenntnisinteresse bzw. Problemstellung und Fragestellung im Kontext qualitativer empirischer Forschung sowie zur Güte von Forschungsfragen.</p> <p>Die Studierenden erhalten je zwei A4-Blätter in einer Farbe. Sie formulieren ein Thema im Rahmen des Seminarkontextes (so kurz wie möglich und so lang wie nötig) und ihr Erkenntnisinteresse/ihre Problemstellung auf einem A4-Blatt.</p> <p>Ihre Fragestellungen notieren sie auf einem separaten Blatt. Als Hilfestellung zur Formulierung einer Fragestellung können die Studierenden auf die Übung von Neumann 2018 zurückgreifen.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sebe-Opfermann 2016, S. 23-27 und S. 30-32.</li> <li>▪ Neumann 2018, S. 37f.</li> </ul>
	A4-Blätter in unterschiedlichen Farben
	Einzelarbeit
Einstieg	
	Im Plenum wird zusammengetragen und schriftlich festgehalten, was unter einem Thema, einem Erkenntnisinteresse/ einer Problemstellung und einer Fragestellung zu verstehen ist.
	Whiteboard/ Tafel
	Plenum

## Erarbeitung

	<p>In Kleingruppen diskutieren die Studierenden zunächst je ein mitgebrachtes Beispiel und ergänzen die vorhandene Fragestellung um bis zu drei weitere Fragen, die sich mit der Methode der Oral History beantworten lassen.</p> <p>Anschließend werden Thema und das überarbeitete Fragen-Blatt weitergegeben und von einer neuen Gruppe um ggf. neue Fragestellungen ergänzt. Am Ende sollte jedes Papier von wenigstens zwei Gruppen diskutiert worden sein.</p> <p>Die Frage-Blätter werden angepinnt.</p> <p>Die Studierenden lesen arbeitsteilig Einleitungen von Publikationen zu Oral History-Projekten und arbeiten aus ihnen das Thema, das Erkenntnisinteresse und die leitende(n) Fragestellung(en) sowie ggf. untergeordnete Fragen und Begründungen für die Verwendung der Methode heraus. Die Fragestellungen werden am Whiteboard o.ä. gesammelt.</p> <p>Anschließend werden die Fragestellungen in Hinblick auf Gemeinsamkeiten analysiert, um so Kriterien für Fragen im Kontext von Oral History zu formulieren. Die Fragen lassen sich ggf. zerlegen in das deutlich werdende Erkenntnisinteresse, die genannten Akteure und/oder implizite methodische Hinweise.</p>
	<p>Moderationskarten, Eddings, Magnete</p>
	<p>Gruppenarbeit, z.B. 6-3-5 Methode: 6 Personen formulieren 3 Fragen zu einem Thema bzw. Erkenntnisinteresse in 5 Minuten. Die Ideen werden anschließend weitergegeben und ergänzt bzw. auch schon kommentiert. Die Methode ist gut geeignet für große Gruppen.</p>

## Sicherung

	<p>Die von den Studierenden formulierten Fragen werden mit den erarbeiteten Kriterien abgeglichen. Auf welche von ihnen treffen die erarbeiteten Kriterien zu? Für welche Fragen eignet sich die Methode der Oral History und für welche weniger?</p> <p> Wenn noch Zeit ist und in Abhängigkeit von der Gruppengröße sowie dem Zeitpunkt der Durchführung der Übung können die Studierenden noch die Fragestellungen, die sie für ihr Thema in Vorbereitung auf die Sitzung mitgebracht hatte, mit den</p>
-------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	Vorschlägen ihrer Kommiliton*innen abgleichen und ihre vorläufig finalen Fragestellungen der Lehrperson zum Feedback mitgeben.
	Plenum, z.B. Aktives Plenum: Die Studierenden erarbeiten kollaborativ die Ergebnisse, wobei ein*e Studierende*r moderiert und die Ergebnisse notiert.
	Die Übung ist erst nach Absolvierung der → <i>Lehreinheiten Erkenntnisinteresse der Oral History</i> und <i>Grenzen der Oral History</i> geeignet. Andernfalls ist in der Regel eine umfänglichere Überarbeitung der Fragestellungen zu einem späteren Zeitpunkt mit großer Sicherheit erforderlich.

## Übung 3: Arten und Funktionen von Interviewfragen

Anders als in den vorangegangenen Übungen befasst sich diese Übung nicht mit den Forschungsfragen, sondern mit Fragetypen, die in Interviews zur Beantwortung von Forschungsfragen gestellt werden können. Die hier dargestellten Interviewfragen beziehen sich auf narrative Interviews, deren primäre Funktion es ist, „die *erzählende* Darstellung vergangener Ereignisse zu fördern, zu detaillieren und zu vertiefen.“<sup>11</sup> Der an den Verben deutlich werdende Dreischritt („fördern“, „detaillieren“, „vertiefen“) spiegelt die drei Phasen eines narrativen Interviews wider, die in einer idealtypischen Form auch je unterschiedliche Fragen beinhalten. Bei den Phasen handelt es sich um (1) die Eingangserzählung, (2) den internen Nachfrageteil und (3) den externen Nachfrageteil (→ *Lehreinheit Interviewführung*). Im Folgenden soll kurz darauf eingegangen werden, auf welche Weise die Forschungsfrage im Interview in Abhängigkeit vom Zeitpunkt im Interview operationalisiert wird.<sup>12</sup>

### *Erste Phase: Die Eingangserzählung*

Das „Fördern“ der erzählenden Darstellung bezieht sich auf die erste Phase eines narrativen Interviews, die sog. Eingangserzählung, in der die/der Interviewpartner\*in über eine erzählgenerierende Frage zu einer offenen Erzählung aufgefordert wird. Dies bedeutet in der Konsequenz, dass in der Eingangsfrage nach der Lebensgeschichte im Allgemeinen gefragt wird. Trotz dieser Offenheit sind de facto die subjektiven Perspektiven auf ein spezifisches Thema und die individuellen Erfahrungen in einem historischen Kontext zentral und dieser Rahmen kann zu Beginn der Interviewsituation auch gesteckt werden.<sup>13</sup> Die Kunst liegt dann darin, über das Thema und die Fragestellung hinaus die Erzählung der Lebensgeschichte zu generieren. Die entsprechende Aufforderung zum Erzählen sollte mit Lucius-Hoene und Deppermann in jedem Fall zeitlich

<sup>11</sup> Breckner, Roswitha: Von den Zeitzeugen zu den Biographen. Methoden der Erhebung und Auswertung lebensgeschichtlicher Interviews, in: Obertreis, Julia (Hg.): Oral History (Basistexte Geschichte, 8), Stuttgart 2012, S. 131-151, hier S. 136, im Folgenden zitiert als: Breckner: Zeitzeugen. Wir verwenden hier den Begriff des narrativen Interviews, der in der Literatur häufig synonym zu dem des lebensgeschichtlichen Interviews gebraucht wird oder wechselnd in Anbindung an die oftmals biografische Erforschung mit dem entsprechenden Adjektiv verknüpft wird. Exemplarisch: Plato, Alexander von: Interview-Richtlinien, in: Ders., Leh, Almut; Thonfeld, Christoph (Hgg.): Hitlers Sklaven. Lebensgeschichtliche Analysen im internationalen Vergleich, Wien 2008, 443-450, hier: S. 446. im Folgenden zitiert als: Plato: Interview-Richtlinien. Althaus und Apel sprechen von der „biografisch-narrativen Methode“, dem „narrative[m] Interview“ sowie der „lebensgeschichtlich-narrative[n] Methode“ und „narrative, lebensgeschichtliche Interviews“, siehe: Althaus, Andrea; Apel, Linde: Oral History, Version 1,0, in: Docupedia-Zeitgeschichte (28.03.2023), DOI: <https://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok-2478>, S. 1-36, hier: S. 16f. S. 21. Wierling spricht von einem „biografische[m] Interview“, mit Ausrichtung auf die „ganze Lebensgeschichte, siehe: Wierling, Dorothee: Oral History, in: Maurer, Michael (Hgg.): Neuen Themen und Methoden der Geschichtswissenschaft (Aufriß der Historischen Wissenschaften, 7), Stuttgart 2003, S. 81-151, hier: S. 110.

<sup>12</sup> Zur Unterscheidung von Interviewfragen in Hinblick auf ihre Funktionalität, siehe: Helfferich, Cornelia: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, 4. Aufl., Wiesbaden 2011, S. 102-114, im Folgenden zitiert als: Helfferich: Qualität qualitativer Daten.

<sup>13</sup> Breckner: Zeitzeugen, S. 137. Die konkrete Forschungsfrage kommt in diesem Teil nicht explizit zum Tragen bzw. wird nicht gestellt, siehe: Helfferich: Qualität qualitativer Daten, S. 176.

vor dem eigentlich in Frage stehenden Thema liegen.<sup>14</sup> Die Formulierung der Eingangsfrage bzw. Erzählaufforderung bestimmt wesentlich, wie der/die Gesprächspartner\*in seine/ihre „Darstellungsaufgabe“ versteht.<sup>15</sup>

### *Zweite Phase: Der interne Nachfrageteil*

In der zweiten Phase, dem sog. internen Nachfrageteil, hat der/die Interviewende die Möglichkeit, Nachfragen zu unklaren Passagen aus der Eingangserzählung zu stellen, oder kann dem/der Interviewpartner\*innen Raum geben, etwaige Widersprüche zu erläutern.<sup>16</sup> Die Nachfragen für diese „Detaillierung“ sind, wie in Phase 1, offengehalten und erzählgenerierend angelegt, beziehen sich aber auf konkrete, angesprochene Ereignisse aus der Eingangserzählung.<sup>17</sup> Auch bislang von dem/der Interviewten noch nicht spezifizierte Äußerungen zu Wahrnehmungen oder Gefühlen können beispielsweise mit der Frage nach Erfahrungen konkretisiert und eingeordnet werden.<sup>18</sup>

### *Dritte Phase: Der externe Nachfrageteil*

Die Formulierung von Interviewfragen in Zusammenhang mit den Forschungsfragen wird damit fast ausschließlich für den externen Nachfrageteil vorgenommen. Empfohlen wird die hier erfolgende „Vertiefung“ über vorab notierte Stichpunkte oder ausformulierte Fragen zu unterschiedlichen Themenhorizonten.<sup>19</sup> Beim Fragenstellen geht man wie in der Gesamtkonzeption des Interviews trichterförmig vor, d.h. die Interviewfragen werden zunächst möglichst breit und offen formuliert, sodass die Forschungsfrage i.d.R. nicht gestellt wird. Wenn diese Strategie (qualitativ) nicht ausreichend Antworten generiert, kann zu expliziteren Interviewfragen übergegangen werden, die sich dem Erkenntnisinteresse der Forschungsfrage annähern. Als Beispiel kann im Seminarkontext die folgende Konstellation vorgestellt werden:

Für eine Interviewstudie zum beruflichen Selbstverständnis und Arbeitsalltag von Metzgern wurde u.a. die Rolle des Alkoholkonsums untersucht. Der Nachfrageteil begann zur Beantwortung dieser Frage mit einer offenen Frage:

1. Beschreiben Sie mir den Arbeitsalltag auf einem Schlachthof.
2. Ich kenne das von Schlachthof XY, dass es dort auch Einrichtungen gibt, die nicht unmittelbar mit der Schlachtung zu tun hatten, z.B. einen Friseur und eine Kantine. War das bei ihnen auch so?
3. Gab es bei ihnen auf dem Schlachthof eine Kneipe?

<sup>14</sup> Lucius-Hoene, Gabriele; Deppermann, Arnulf: Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Opladen 2002, S. 296, im Folgenden zitiert als: Lucius-Hoene; Deppermann: Rekonstruktion.

<sup>15</sup> Lucius-Hoene; Deppermann: Rekonstruktion, S. 295. Hier finden sich einige Beispiele für Eingangsfragen: Breckner: Zeitzegen, S. 138; Helfferich: Qualität qualitativer Daten, S. 103; Plato: Interview-Richtlinien, S. 446.

<sup>16</sup> Plato: Interview-Richtlinien, S. 447.

<sup>17</sup> Breckner: Zeitzegen, S. 139.

<sup>18</sup> Das zeigen Lucius-Hoene und Deppermann am Beispiel der Erfahrung von Diskriminierung, deren Erfahrung an der konkreten Situation ansetzen soll, siehe: Lucius-Hoehne; Deppermann: Rekonstruktion, S. 296.

<sup>19</sup> Lucius-Hoehne; Deppermann: Rekonstruktion, S. 296.

#### 4. Haben Metzger auf dem Schlachthof Alkohol getrunken?

Werden mehrere Interviews geführt, ermöglichen die Fragen im Nachfrageteil bis zu einem bestimmten Grad Vergleichbarkeit in der Auswertung herzustellen.<sup>20</sup> Im Unterschied zum sozialwissenschaftlichen Interview kommt dem Bilanzierungsteil in einem Oral History-Interview jedoch eine untergeordnete Rolle zu, da sie zumeist Antworten zur Haltung in der Gegenwart produzieren. Wenn verwendet, sollen sie auf Grund ihres „Abfragecharakters“<sup>21</sup> vom narrativen Teil getrennt und erst am Ende eines Interviews gestellt werden. Häufig wird ein Interview mit einer Frage nach offen gebliebenen Aspekten „beendet“<sup>22</sup>– die nicht selten mit einer weiteren Erzählung endet.<sup>23</sup>

**Lernziel:** Die Studierenden kennen die einzelnen Phasen eines narrativen Interviews (Stufe 1) und wissen, wie sie der Forschungsfrage in den einzelnen Phasen des Interviews nachgehen können (Stufe 2).

### Einstieg



In Vorbereitung auf die Übung erarbeiten sich die Studierenden den Ablauf eines narrativen Interviews in der Oral History. Dazu kann entweder der Text von Breckner oder von Plato gelesen werden.

Zu Beginn der Übung lesen die Studierenden gruppenteilig Textausschnitte zu unterschiedlichen Frageformen eines narrativen Interviews. In jeder Gruppe wird auf einem Flipchart oder in einem Etherpad eine Zusammenfassung der wichtigsten Merkmale und Funktionen der Fragetypen erstellt.

Jede Gruppe stellt reihum einen Fragetypen vor und erläutert, in welcher Phase eines Interviews sich welche Fragetypen eignen und welche nicht.



Aufbau eines Oral-History-Interviews:

- Breckner 2012, S. 136-141.
- Plato 2008, S. 443-450.

Erzählgenerierende Fragen:

- Helfferich 2011, S. 102-103.

<sup>20</sup> Für Leitfadeninterviews, siehe: Helfferich: Qualität qualitativer Interviews, S. 180.

<sup>21</sup> Helfferich: Qualität qualitativer Interviews, S. 187.

<sup>22</sup> Söhner, Felicitas: Oral History in der Hochschullehre, Frankfurt 2022, S. 32.

<sup>23</sup> Plato schließt noch die Diskussionsphase als vierte Phase an, die sich jedoch in Hinblick auf die Forschungsfrage schwer systematisieren lässt, siehe: Plato: Interview-Richtlinien, S. 447.

	<p>Aufrechterhaltungsfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Helfferich 2011, S. 104.</li> </ul> <p>Steuerungsfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Helfferich 2011, S. 104f.</li> </ul> <p>Paraphrasieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Helfferich 2011, S. 105f.</li> </ul> <p>Suggestivfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Helfferich 2011, S. 106.</li> </ul> <p>Fakten-, Einstellungs-, Informations- oder Wissensfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Helfferich 2011, S. 106.</li> </ul> <p>Narrative Nachfragetypen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rosenthal; Loch 2002, S. 11.</li> </ul> <p>Fragen zur Bilanzierung und Beendigung eines Interviews:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rosenthal; Loch, S. 12.</li> </ul>
	<p>Whiteboard/Flipchart/Etherpad</p>
	<p>Gruppenarbeit, Plenum</p>
<p><b>Erarbeitung</b></p>	
	<p>Im Anschluss an die Typisierung der Interviewfragen erhalten die Studierenden Interviewmaterial, um an konkreten Beispielen unterschiedliche Fragetypen zu identifizieren (Anlage 1). Sie erhalten zudem die Aufgabe die Eignung der Interviewfragen vor dem Hintergrund der Antworten der Interviewpartner*innen zu bewerten. Anschließend sollen für die Passagen, an denen die Fragen als weniger geeignet erachtet werden, Alternativen eruiert werden, die das Gespräch in eine ggf. ‚erfolgreichere‘ Richtung hätten leiten können.</p>

	<p>↻ Im Anschluss an Helfferich kann die Übung dahingehend abgewandelt werden, dass die Studierenden sich gegenseitig interviewen und der/die Interviewer*in dabei Fehlformen des Fragens einsetzen (verengende oder bilanzierende Frageformen in der Eingangsphase, starke Hinlenkung auf das Forschungsthema in der Eingangsphase, thematisch nicht angemessene Nachfragen; kulturell oder gesellschaftlich bedingte Vorannahmen, die möglicherweise auf das Gegenüber gar nicht zutreffen und die Beziehung zwischen Interviewer*in und Interviewtem bzw. Interviewter schon zu Beginn empfindlich stören können (zum Thema Interviewfehler s.a. → <i>Lehreinheit Interviewführung</i>) etc.). Anschließend wird das Interview erneut zur gleichen Thematik mit einer anderen Interviewperson, die die erlernten Regeln für das Formulieren von Fragen beachtet, durchgeführt. Ein*e Beobachter*in fertigt Notizen mit Fokus auf den Reaktionen der Interviewperson zu beiden Interviews an. Steht Aufnahmetechnik zur Verfügung, wird eine Aufnahme angefertigt und die Beobachtung anhand der Vignetten mit den gleichen Beobachtungsschwerpunkten im Plenum nachgeschaltet.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Helfferich 2011, S. 109</li> </ul>
	<p>Interviewausschnitte (siehe Anhang)</p> <p>Weitere Beispielfragen finden sich bei:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Helfferich 2011, S. 103.</li> </ul>
	<p>Für die Alternative:</p> <p>Aufnahmetechnik oder Beobachtungsbögen, ggf. Audioboxen, Endgerät (Laptop o.ä.) sowie Beamer für das Videografieren</p>
	<p>Einzel-/Partnerarbeit</p>
<p><b>Sicherung</b></p>	
	<p>Eine Übersicht in Helfferich 2011 zeigt idealtypisch auf, in welcher Interviewform zu welchem Zeitpunkt welcher Fragetyp zulässig ist. Sie kann ggf. als Handout ausgegeben werden.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Helfferich 2011, S. 107.</li> </ul>

## Übung 4: Interviewschulung mit Aufzeichnung

In der Oral History haben Historiker\*innen insoweit eine ähnliche Position wie Forschende in den empirischen Sozialwissenschaften, als dass sie an der Quellenproduktion unmittelbar beteiligt sind. Sie befragen ihre Interviewpartner\*innen und können, wenn auch bedingt, gezielt Antworten generieren. Der angemessene Einsatz der Interviewfragen bestimmt neben anderen Faktoren die Richtung und das Ausmaß des Erkenntnisgewinns (→ *Lehreinheit Interviewführung*).<sup>24</sup> Auch wenn im narrativen Interview ein flexibler und der Situation angemessener Einsatz von Fragen wesentlich ist, um Erzählungen zu evozieren,<sup>25</sup> bedarf es für den externen Nachfrageteil (Phase 3, siehe Übung 3) des Interviews vorbereitete Fragen. Insbesondere unerfahrenen Interviewer\*innen ist eine Frageliste zu empfehlen, da es ihnen in der Regel schwerfällt, Fragen in der Interviewsituation spontan zu formulieren.<sup>26</sup> Es empfiehlt sich darüber hinaus, die Fragen in einem Test vorab auszuprobieren.

**Lernziel:** Die Studierenden können Interviewfragen aus ihren Forschungsfragen ableiten (Stufe 5).

### Einstieg

	<p>Die Forschungsfragen, die in Übung 2 aus den unterschiedlichen Oral History-Studien herausgearbeitet wurden, werden in Interviewfragen für den externen Nachfrageteil ‚übersetzt‘, d.h. operationalisiert. Diese von den Studierenden formulierten Interviewfragen werden auf Moderationskarten notiert und nach den Forschungsprojekten sortiert aufgehängt.</p>
	<p>Moderationskarten, Stifte</p>
	<p>Kleingruppenarbeit, Plenum</p>

<sup>24</sup> Dabei sind sie auch auf das Wohlwollen der Interviewpartner\*innen angewiesen und von deren Absicht/Motivation abhängig. Interviewpartner\*innen können auch lügen, Antworten verweigern oder lakonische Kurzantworten geben, siehe: Niethammer, Lutz: Fragen – Antworten – Fragen, in: Julia Obertreis (Hg.): Oral History (Basistexte Geschichte, 8) Stuttgart 2012, S. 31-71, hier S. 45, 48f.

<sup>25</sup> Plato, Alexander von: Interview-Richtlinien, in: Ders.; Leh, Almut; Thonfeld, Christoph (Hgg.): Hitlers Sklaven. Lebensgeschichtliche Analysen im internationalen Vergleich, Wien 2008, S. 443-450, hier: S. 447.

<sup>26</sup> Lichtblau, Albert: Oral History lässt sich nicht unterrichten?, in: BIOS 31 (2018), H. 1, S. 9-22, hier S. 17.

Erarbeitung	
	<p>Die von den Studierenden formulierten Interviewfragen werden mit Hilfe der Beispiele und Hinweise von Lichtblau (2018) analysiert, z.B. in Hinblick darauf, ob sie folgende zu vermeidende Fehler repräsentieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Werden die Fragen so allgemein formuliert, dass eher gegenwartsbezogene Antworten zu erwarten sind?</i></li> <li>▪ <i>Sind in einer Frage zwei formuliert bzw. gibt es Kettfragen?</i></li> <li>▪ <i>Wird die interviewte Person in eine Expert*innenrolle gedrängt?</i></li> <li>▪ <i>Sind die Fragen wertend formuliert?</i></li> <li>▪ <i>Wo gibt es ethische, inhaltliche, formale Bedenken?</i></li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Arp; Goudin-Steinmann 2022, S. 247-251.</li> <li>▪ Carqueville 2014, S. 51.</li> <li>▪ Kenkmann; Kohlhaas 2010, S. 143-148.</li> <li>▪ Lamparter 2013b, S. 370-375.</li> <li>▪ Lichtblau 2018, S. 17-19.</li> <li>▪ Schliwa 2022, S. 109-110.</li> <li>▪ Schröder 1992, S. 255-259.</li> </ul>
	Moderationskarten, Stifte
	Einzelarbeit, Plenum

Sicherung	
	<p>Die ungeeigneten bzw. problematischen Fragen werden aussortiert. Die Studierenden suchen in den Studien aus Übung 2 nach Hinweisen auf Interviewfragen, die in den Projekten tatsächlich gestellt wurden und ergänzen diese auf andersfarbigen Karten. Wo gibt es Unterschiede, z.B. in der Fragerichtung und was können Gründe sein? Insbesondere die Studie zum Hamburger Feuersturm gibt ausführliche Begründungen für die Auswahl der Interviewfragen, die im Anschluss nachgeliefert werden können.</p>

Die Studierenden werden aufgefordert, in Vorbereitung auf die nächste Sitzung Interviewfragen zu ihrem Oral History-Projekt zu formulieren und auf Kärtchen mitzubringen. Die Interviewfragen können im Anschluss wiederum mit Hilfe der ausgearbeiteten Kriterien geprüft werden.



Plenum

## Zitierte Literatur

- Althaus, Andrea; Apel, Linde: Oral History, Version 1.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte (28.03.2023), DOI: <https://doi.org/10.14765/zzf.dok-2478>
- Breckner, Roswitha: Von den Zeitzeugen zu den Biographen. Methoden der Erhebung und Auswertung lebensgeschichtlicher Interviews, in: Obertreis, Julia (Hg.): Oral History (Basistexte Geschichte, 8), Stuttgart 2012, S. 131-151.
- Eckert, Georg; Beigel, Thorsten: Historisch Arbeiten. Handreichung zum Geschichtsstudium, Göttingen 2019.
- Helfferich, Cornelia: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, 4. Aufl., Wiesbaden 2011.
- Hoebel, Thomas: Die Themen liegen auf der Straße: über das alles andere als triviale Problem des Aufsammelns, in Lahm, Swantje; Ders. (Hgg.): Kleine Soziologie des Studierens: eine Navigationshilfe für sozialwissenschaftliche Fächer, Opladen; Toronto 2021, S. 104-109.
- Lichtblau, Albert: Oral History lässt sich nicht unterrichten?, in: BIOS 31 (2018), H. 1, S. 9-22.
- Lucius-Hoene, Gabriele; Deppermann, Arnulf: Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews (Lehrtexte Soziologie), Wiesbaden 2002.
- Leibniz-Zentrum für zeithistorische Forschung Potsdam: Wie findet und formuliert man eine gute historische Frage?, URL: <https://zzf-potsdam.de/wissens-transfer/veranstaltungen/wie-findet-und-formuliert-man-eine-gute-historische-frage> (abgerufen am: 04.01.2023).
- Lengwiler, Martin: Praxisbuch Geschichte. Einführung in die historischen Methoden, Zürich 2011.
- Metzler, Gabriele: Einführung in das Studium der Zeitgeschichte, Paderborn 2004.
- Neumann, Friederike: Schreiben im Geschichtsstudium (Schreiben im Studium, 5), Opladen; Toronto 2018.
- Niethammer, Lutz: Fragen – Antworten – Fragen, in: Julia Obertreis (Hg.): Oral History (Basistexte Geschichte, 8), Stuttgart 2012, S. 31-71.
- Plato, Alexander von: Interview-Richtlinien, in: Ders.; Leh, Almut; Thonfeld, Christoph (Hgg.): Hitlers Sklaven. Lebensgeschichtliche Analysen im internationalen Vergleich, Wien 2008, S. 443-450.
- Plato, Alexander von: Oral History, in: Bohnsack, Ralf; Geimer, Alexander; Meuser, Michael (Hgg.): Hauptbegriffe qualitativer Forschung, Opladen 2013, S. 179-181.
- Rost, Friedrich: Lern- und Arbeitstechniken für das Studium, 8. Aufl., Wiesbaden 2018.

- Schreiber, Waltraud: Kompetenzbereich historische Fragekompetenzen, in: Körber, Andreas; Dies.; Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 2), Neuried 2007, S. 155-193.
- Sellin, Volker: Einführung in die Geschichtswissenschaft, Göttingen 2005.
- Söhner, Felicitas: Oral History in der Hochschullehre, Frankfurt 2022.
- Wierling, Dorothee: Oral History, in: Maurer, Michael (Hg.): Neuen Themen und Methoden der Geschichtswissenschaft (Aufriß der Historischen Wissenschaften, 7), Stuttgart 2003, S. 81-151.

## Literatur für die Lehreinheit

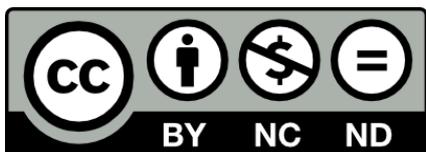
- Arp, Agnès; Goudin-Steinmann, Élisabeth: Die DDR nach der DDR: Ostdeutsche Lebenserzählungen, Gießen 2022.
- Blum, Hartmut; Wolters, Reinhard: Alte Geschichte studieren, Konstanz 2006.
- Breckner, Roswitha: Von den Zeitzeugen zu den Biographen. Methoden der Erhebung und Auswertung lebensgeschichtlicher Interviews, in: Obertreis, Julia (Hg.): Oral History (Basistexte Geschichte, 8), Stuttgart 2012, S. 131-151.
- Buchmann, Bertrand Michael: Einführung in die Geschichte, Wien 2002.
- Carqueville, Isabel: Schulwege in den beiden deutschen Staaten, Bad Heilbrunn 2014.
- Frevert, Ute: (Teil 5) Wie findet und formuliert man eine gute historische Frage?, in: Zeitgeschichte-online, Dezember 2022, URL: <https://zeitgeschichte-online.de/themen/ute-frevert-teil-5-wie-findet-und-formuliert-man-eine-gute-historische-frage> (abgerufen am: 04.09.2024).
- Goetz, Hans-Werner: Die historische Fragestellung in ihrer Bedeutung für die Theorie und Methode der Geschichtswissenschaft, in: Lebendige Sozialgeschichte. Gedenkschrift für Peter Borowsky, Wiesbaden 2003, S. 94-101.
- Helfferich, Cornelia: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, 4. Aufl., Wiesbaden 2011.
- Kenkmann, Alfons; Kohlhaas, Elisabeth: Frühe Zeugnisse über den Holocaust: die Befragungen von Kindern in Polen nach der Befreiung von der deutschen Herrschaft, in: BIOS 23 (2010), H. 1, S. 138-152.
- Krüger, Christiane G.: Schreiben, in: Budde, Gunilla; Freist, Dagmar; Günther-Arndt, Hilke (Hg.): Geschichte. Studium – Wissenschaft – Beruf, Berlin 2008, S. 232-240.
- Kuchenbuch, David: (Teil 5) Wie findet und formuliert man eine gute historische Frage?, in: Zeitgeschichte-online, Dezember 2022, URL: <https://zeitgeschichte-online.de/themen/david-kuchenbuch-teil-5-wie-findet-und-formuliert-man-eine-gute-historische-frage> (abgerufen am: 04.09.2024).

- 
- Lamparter, Ulrich: Aufbau und Struktur des Forschungsprojekts: »Zeitzeugen des Hamburger Feuersturms (1943) und ihre Familien«, in: Ders. (Hg.): Zeitzeugen des Hamburger Feuersturms 1943 und ihre Familien. Forschungsprojekt zur Weitergabe von Kriegserfahrungen. Göttingen 2013a, S. 25-44.
  - Lamparter, Ulrich: Materialien, in: Ders. (Hg.): Zeitzeugen des Hamburger Feuersturms 1943 und ihre Familien. Forschungsprojekt zur Weitergabe von Kriegserfahrungen. Göttingen 2013b, S. 269-284.
  - Lengwiler, Martin: Praxisbuch Geschichte. Einführung in die historischen Methoden, Zürich 2011.
  - Lichtblau, Albert: Oral History lässt sich nicht unterrichten?, in: BIOS 31 (2018), H. 1, S. 9-22.
  - Neu, Tim: (Teil 5) Wie findet und formuliert man eine gute historische Frage?, in: Zeitgeschichte-online, Dezember 2022, URL: <https://zeitgeschichte-online.de/themen/tim-neu-teil-5-wie-findet-und-formuliert-man-eine-gute-historische-frage> (abgerufen am: 04.09.2024).
  - Neumann, Friederike: Schreiben im Geschichtsstudium (Schreiben im Studium, 5), Opladen; Toronto 2018.
  - Plato, Alexander von: Interview-Richtlinien, in: Ders., Leh, Almut; Thonfeld, Christoph (Hgg.): Hitlers Sklaven. Lebensgeschichtliche Analysen im internationalen Vergleich, Wien 2008, 443-450.
  - Rosenthal, Gabriele; Loch, Ulrike: Das narrative Interview, in: Schaeffer, Doris (Hg.): Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung, 1. Aufl., Bern 2002.
  - Schliwa, Constanze Reila: „Wir als Geschwister hatten manchmal auch Rangeleien und so, aber das waren die Geschwister und dort... das waren alles Fremde“. Der Einfluss der Fremdunterbringung auf Geschwisterbeziehungen am Beispiel von Normalkinderheimen der DDR, in: Diskurs 17 (2002), H. 1, S. 105-121.
  - Schröder, Hans Joachim: Die gestohlenen Jahre. Erzählgeschichten und Geschichtserzählungen im Interview. Der zweite Weltkrieg aus der Sicht ehemaliger Mannschaftssoldaten. Berlin 1992.
  - Sebe-Opfermann, Andreas: Die Frage der Fragen – was ist eine gute Forschungsfrage?, in: Dunker, Nina et al. (Hggg.): Wege durch den Forschungsdschungel. Ausgewählte Beispiele aus der erziehungswissenschaftlichen Praxis, Wiesbaden 2016, S. 21-36.
  - Wischermann, Clemens: Wie komme ich zu einer Fragestellung?, URL: [https://www.uni-konstanz.de/FuF/Philo/Geschichte/Tutorium/Themenkomplexe/Grundlagen/Fragestellung/hauptteil\\_fragestellung.html](https://www.uni-konstanz.de/FuF/Philo/Geschichte/Tutorium/Themenkomplexe/Grundlagen/Fragestellung/hauptteil_fragestellung.html) (abgerufen am: 04.09.2024).
-

## Materialien

- Anlage 1: Interviewmaterial für Übung 3.

## Interviewausschnitte



**CC BY-NC-ND 4.0-Lizenz** (CC BY-NC-SA-ND 4.0 Lizenzvertrag | Namensnennung - Nicht-kommerziell - Weitergabe unter gleichen Bedingungen-keine Bearbeitungen 4.0 International | Creative Commons) <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

I = Interviewende Person(en)

B = Befragte Person(en)

### 1. Interviewfragen

#### 1.1 Misslungener Einstieg

##### Interviewausschnitt 1

I: Ja, also vielen Dank nochmal, dass Sie sich bereit erklärt haben, wie gesagt, wir fangen mit einer ganz offenen Frage an. Mich würde interessieren, was Ihnen durch den Kopf geht, wenn Sie an Ihre Schulzeit am Jenaplan denken.

B: (...) Ich habe (...) nicht während dieser Schulzeit, aber kurz danach/ etwas älter wurde, habe ich seltsamerweise mal gerne gedacht, dass ich in dieser Baracke war (.), weil (..) meine Familie (..) zu den ärmeren Leuten gehörte (..). Nicht? Aus anderen Familien, die etwas weiter sozial höher standen, die waren in dem schönen Haesler-Gebäude und die anderen, die mussten, mussten in diese Baracken gehen. Das ist das, was ich als erstes damit verbunden habe, was Jenaplan überhaupt war. Oder auch, dass ich da war. Das habe ich erst später registriert.“

28-01-22\_m\_45\_W, #00:00:00-00:01:09#

*Anm.: In Anschluss an Lucius-Hoene und Deppermann 2002, S. 296 kann vermutet werden, dass die Frage nach dem „was“ eine argumentierende statt einer narrativen Eingangserzählung auslöste.*

##### Interviewausschnitt 2

I: So, jetzt läuft es ja auf beiden Geräten, genau, also wir haben mehr schon/

B: (spricht drüber): Soll ich mich kurz vorstellen?

I: Das kommt gleich, genau. Also, Sie wissen ja schon, dass es in diesem Projekt um besondere Schulen und dann ja hier auch die Petri-Schule nach 1945 geht und uns interessiert dabei ihre ganze Lebensgeschichte, also die ganze Lebensgeschichte der

Schülerinnen und Schüler von diesen Schulen. Und ich würde Sie jetzt daher einmal bitten, mir erst mal alles zu erzählen, was Ihnen zu Ihrer Lebensgeschichte wichtig ist. Ich werde Sie dabei auch erst mal nicht unterbrechen, Sie können also erzählen, was immer in den Sinn kommt. Ähm wenn ich (.) Fragen hab', dann notier' ich mir die erst mal, also nicht irritiert sein, wenn ich mir Notizen mache und würd dann später nochmal drauf zurückkommen. Und dann haben wir nachher nochmal ein paar kurze Fragen zu den wichtigsten Stationen in Ihrem Leben. Aber erst mal geht es um Sie, dann später auch gerne um das, was Sie an Material mitgebracht haben. Aber ja, was erscheint Ihnen zu Ihrer Lebensgeschichte wichtig?

B: Dann fange ich mal so an. Ähm ich bin Jahrgang 1940. Äh durch Umstände, die Zeitumstände in keinem Kindergarten (.) gewesen und wollte auch keinen, in keinen Kindergarten. Wurde Ostern 1947 eingeschult, damals war also Einschulung noch im Frühjahr. Äh. Naja im Grunde noch nach irgendwelchen alten Schulsystemen in Bänken, in Zweierbänken, äh wahrscheinlich sogar aus der Kaiserzeit noch. Und habe dann die Klassen 1 bis 4 in Normalform durchlaufen. Und erst ab dem fünften Schuljahr kam das neue Schulsystem an der Petrischule, das wahrscheinlich dann äh das Jena-System war (...) und das war für mich die (..) sogenannte Mittelstammgruppe, obwohl der Jena-Plan Dreierstammgruppen vorsah. Und in eine Oberstammgruppe bin ich dann nicht mehr gekommen. Nech? Also das war dann vom Schuljahr 5 und 6, wo ich dann war. 7 und 8 waren dann wieder Einzel/ äh Einzelklassen und Jungen und Mädchen getrennt. (lacht) (unv.) Das war damals sehr streng, nech? (..) Ja. Dann Entlassung Ostern neunzehnhundertvier/1955. Ich habe dann eine Lehre gemacht äh als Angestellter im öffentlichen Dienst und habe durch mehrere Kurse, hab durch mehrere Kurse dann äh die Beamtenlaufbahn des gehobenen Dienstes eingeschlagen. Und bin dann neunzehnhundert/ nein im Jahr 2002 vorzeitig äh aus'm öffentlichen/ ausgeschieden und in Rente gegangen, weil auch teilweise gemobbt wurde und bin naja seitdem in Pension. Bin also zwei Jahre früher auf eigene Rechnung in in Pension gegangen. (..) Punkt.

Interview Jörn H., <https://portal.oral-history.digital/floh/de/interviews/floh0002> [0:00:00-0:03:53]

*Anm.: Der Interviewte, der auch im Verlauf des Interviews mehrfach reserviert erscheint, präsentiert sein Leben ausschließlich in der biografischen Kurzfassung, der keine Narration folgt. Zurückführen lässt sich dies u. U. auf die Aufforderung, wichtige Aspekte der Lebensgeschichte zu erzählen.*

## 1.2 Keine Narration

### Interviewausschnitt 3

I: Genau, also ich habe Ihnen so ein bisschen von dem Projektrahmen erzählt und was eben die Schülersicht anbelangt, interessiert mich im Grunde die ganze Lebensgeschichte, also wie Sie da hingekommen sind, wie es weiterging danach, also ja, und da würde ich Sie einfach bitten, dass Sie mir erzählen, was Ihnen wichtig erscheint.

B: (5) Am Anfang war das Wort. Das fing damit an, dass der Lehrer meines Bruders in der Grundschule meinen Eltern, unseren Eltern empfohlen hat, den Knaben nach Scharfenberg zu schicken, weil mein Bruder außerordentlich intelligent war und wir

---

lebten also als Heimatvertriebene unter nicht/ allerbesten Bedingungen und von daher war es auch ganz wichtig, dass diese Schulfarm Scharfenberg aufgrund ihrer Konzeption und aufgrund der Möglichkeit, dass man da auch mit ganz wenig Geld auch den ganzen Tag essen konnte/ wir haben damals, ich glaube pro Tag eine Mark 20 bezahlt, das war also ein Geschenk für die Eltern, die nicht viel Geld hatten und da wurde also von meinem, von dem Klassenlehrer meines Bruders, wurde also empfohlen, meinen Bruder nach Scharfenberg zu schicken und der ist 1948 nach Scharfenberg gekommen und ähm ich konnte nicht nach Scharfenberg, weil damit nämlich ein kleiner Pferdefuß zusammenhing, Scharfenberg konnte erst ab der neunten Klasse Schüler aufnehmen, weil äh da keine Sozialarbeiter/ das kam erst später und kam auch dann auch sehr un schön zum Teil, weil die Sozialarbeiter ja immer als Feind immer den Lehrer sehen, also das übertrieben, aber der Lehrer ist nicht der äh Kumpel des Sozialarbeiters und dadurch konnten wir erst ab neunten Klasse, da konnten die erst aufnehmen, ich bin dann nach der sechsten Klasse erst mal auf ein anderes Gymnasium gegangen, Humboldtschule in Tegel und hab denn/das war auch schwierig für meine Eltern, auch für mich nach zwei Jahren, haben sie mich umgemeldet und dann bin ich dann in die neunten Klasse gekommen, da gab es eine Bewerbungsveranstaltung, da haben sich über 100 Leute beworben und eine zweitägige Veranstaltung vom IQ bis zur praktischen Übung und Sozialverhalten, das war eine sehr interessante Geschichte, über die Höhe meines IQs möchte ich lieber nicht sprechen, die war nämlich besonders hoch (lacht), davon habe ich mein halbes Leben dann gezehrt, naja jedenfalls ab 1953 bin ich dann auf die Insel gekommen und war dann da eben einer von 140 Schülern, 100 Jungs, 40 Mädchen, das war ja auch ein besonderes Konzept der Insel, 40 Mädchen und die hatten dann eine Sozialarbeiterin oder so ne Betreuerin, wir nicht und das Problem war eben, dass die Lehrerschaft, die war ja sehr engagiert und da komme ich gleich noch drauf, unterschiedlich engagiert, mit unterschiedlicher Herkunft und die Lehrer mussten dann quasi auf die Jungs dann selber aufpassen und dann gab es also auch das Amt des Kroniden, der/jeder Lehrer musste irgendwann in der Woche einmal den Kroniden da übernehmen, also abends da bleiben, nachts wach bleiben, gucken, dass die Jungs da nicht in die falschen Zimmer kommen, ist natürlich auch passiert, aber wo mal sagen, unauffällig und das war also der Anfang meiner Schulzeit da und besonders bemerkenswert war ja, da gab ja nicht viel zu essen und 1953 waren noch acht Jahre nach Kriegsende und da gab es also nicht viel zu essen und wir mussten, wir durften alle 14 Tage nach Hause fahren und alle 14 Tage kamen wir, von unseren Eltern bekamen wir Besuch und die brachten dann meistens (lacht) so kleine Fresskisten mit, von denen wir dann da gelebt haben ein bisschen, das war also immer ganz wichtig, dass man was zu essen hatte, ja, so fing das alles an und wie soll ich jetzt weitergehen, es gibt ja jetzt mehrere Verzweigungen/ die zum Beispiel wichtig wäre jetzt vielleicht doch mal einen Blick auf die Konzeption der Schule zu werfen, die hat sich nämlich nachher doch leider empfindlich geändert, das war ja erst insofern schwierig, Nachkriegszeit, da gab es eben konservative Kräfte, Lehrer, die zum Teil auch gar keine Lehrerausbildung, so wie heute Quereinsteiger waren, zum Teil aus dem Krieg kamen und also das war, aber alle sehr engagiert und der größte/das größte Plus, der größte Trumpf für uns in unserer Generation war, wir hatten vier junge Lehrer, alle unter 25, die aus dem Osten gekommen sind, aus Pankow, unser Kunstlehrer (Name), der ist ja weltbekannt geworden (lacht) und diese vier jungen Lehrer waren so engagiert, die haben uns alle mitgerissen, ja also Deutsch, Kunst, Musik und Geschichte, das waren die vier Jungblut/ sehr engagierten Lehrkräfte gewesen und das Tolle war an der Insel, dass wir eben von

---

---

Anfang an dort diese fächerübergreifende Arbeit gemacht haben, ohne großes wissenschaftliches oder didaktisches Brimborium, wir hatten also doch ziemlich viel Freiheiten, also unsere Lehrer hatten ziemlich viel Freiheiten und da gab es also sehr viel fächerübergreifende Projekte und Veranstaltungen, es wurde sehr viel Musik gemacht, getanzt und es war wirklich/ Theater gespielt, es gab sehr schöne Aufführungen auf Scharfenberg, das war also schon ein ganz großes Plus gewesen, nech. So, ja und der zweite Aspekt, der eine Rolle gespielt hat, war das System, das Unterrichtssystem und die didaktischen Anforderungen an dieses System, wir waren ja nur ein einzügiges Gymnasium und es gab in Berlin eine Reihe von konservativen Kräften, ich sag mal ganz schlicht in erster Linie die CDU, die uns das Leben da zum Teil schwer gemacht hat, weil die auch gewittert haben, dass da eben auch Potenzial schlummert, das vielleicht nicht so ganz nicht so rechtens ist, (!: Im wahrsten Sinne des Wortes) um das mal sprachlich auszudrücken und es gab große Schwierigkeiten und unsere Leitung musste sich ständig rechtfertigen vor dem Bezirksamt, Schulaufsicht, aber das war ganz toll, die haben es geschafft in einem einzügigen Gymnasium mit dem vorhandenen Lehrerpool drei Züge aufzubauen und zwar der einfache Trick, weil ab 11. Klasse wurden die Schüler zusammengelegt, Naturwissenschaftler, sprachlich und deutschkundlich-künstlerisch, ja, also drei solche Kurse und dann hatten wir mit den anderen Jahrgängen zusammen immer Unterricht in unseren Kernfächern, äh in den Wahlfächern, die Kernfächer hatten wir alle zusammen und das hatte natürlich den großen Vorteil, dass wir durch dieses gemeinsame Lernen in Dreiergangsstufen auch als Jüngere ganz schön gefordert gewesen sind, das hat das also/ Das war der eine Aspekt, der andere wichtige Aspekt war, dass das Jahr auf Scharfenberg und das ist leider den Bach runtergegangen, das gab ja da dieses Prinzip der Innungen, es gab/zu meiner Zeit hatten wir zehn Innungen und jeder Schüler musste einmal in der Woche vier Stunden nachmittags in einer dieser Innungen seinen Dienst machen, ich war übrigens nachher sogar Innungsleiter der Landwirtschaftsinnung (lacht) und das hat schon Vorzüge gehabt, dass man eben da diese ganz praktische Verbindung, wir hatten also zum Beispiel, wenn Kartoffeln geerntet werden mussten, ist der Unterricht ausgefallen, dann haben wir Erntewoche gemacht und das wurde dann irgendwie aufgeholt, das war der andere Aspekt und was war das dritte, naja und jetzt kommt man eigentlich schon zu dem anderen wesentlichen Punkt, das war (..) Selbstverwaltung, Mitbestimmung und da hat sich ja die Entwicklung leider in andere Bahnen, aber wahrscheinlich auch zwangsläufige Bahnen gezeigt, dass eben diese Bereitschaft der Schüler sich dann am Mittag da auf dem Feld oder im Stall aufzuhalten, diese Bereitschaft hat dann im Laufe der Wirtschaftswunderentwicklung stark nachgelassen, das hängt auch damit zusammen, dass damals als wir eingeschult worden sind oder da aufgenommen worden sind, war eben ein großer Teil der Schülerschaft/ kam aus sozial schwachen Verhältnissen, also wie gesagt ich bin Heimatvertriebener und es gab eine ganze Reihe DDR-Flüchtlinge, Ostflüchtlinge und da hat sich die Schülerschaft zu einem großen Teil aus Begabten, das war immer eine der wesentlichen Aufnahmekriterien, sozial schwache Familien mit hochbegabten oder begabten Kindern und die sind bevorzugt worden und es haben ja auch diese Aufnahmetests dann auch eben gezeigt, das hat sich auch gelohnt, weil Scharfenberg hatte insgesamt auch einen sehr guten Ruf als Leistungsträger und ja das war, können Sie mal kurz einen Moment unterbrechen, ich muss mal eben organisieren.“

*Anm.: Die Tatsache, dass der Interviewte seine Erzählung nach einem kurzen biografischen Input über drei Stränge organisiert, lässt vermuten, dass er sich im Vorfeld sehr*

---

ausführlich mit der pädagogischen Konzeption der Schulfarm Insel Scharfenberg beschäftigt hatte und sein Wissen in eben diesem Interview präsentieren wollte, wozu ihn möglicherweise die vorab zugesandte Projektskizze animiert hatte. Daran wird deutlich, dass nicht die Interviewsituation allein und die Art und Weise der gestellten Fragen den Verlauf des Interviews bestimmen, sondern auch die Motivation des Interviewpartners.

## 2. Material zur Analyse der Verwendung von Interviewfragen und ihrer Wirkung

### Interviewausschnitt 4

B: Anhand dieses Bildes können Sie ja/ äh kriegen Sie ja einen Überblick äh wie der Schulbezirk ausgesehen hat. (...) Und ja, Mittelpunkt war die Kirche und hier genau gegenüber der Kirche war (klopft) die Petrischule, die Grundschule. Und der Kirche war die Grundschule stets ein Dorn im Auge, ne, weil das/ weil die gesellschaftliche Zusammensetzung nicht ganz äh den Vorstellungen der Kirche entsprach. Und es hat 1927 sogar einen Schulstreik, angezettelt von Kirche gegeben, von der evangelischen Kirche gegeben. Äh die wollten mehr äh evangelische Elemente haben in dem Unterricht. Ja, bloß der Schulstreik ist also in die Hose gegangen, weil nämlich nur 10 oder knapp 15 Prozent der Schüler dran teilgenommen haben. Ne. Und interessanterweise hat äh eine der Kirche nahestehende Organisation das Grundstück gekauft und als erstes die Schule abgerissen.

I: Wann war das?

B: (..) Äh die Schule ist in einer Nacht- und Nebelaktion von der Politik verkauft worden, 2015, 16 ungefähr. Und äh in einer noch schnelleren Aktion ist die Schule abgerissen worden. nech? Darum seh'n Sie ja auch hier den Baukran und. Und DA wird jetzt 'n Altenheim drauf gebaut, ein evangelisches Altenheim.

I: Ham Sie/ hat das irgendeine Rolle auch gespielt in Ihrer Schulzeit? Haben Sie das da erlebt, dass die Kirche irgendwie Einfluss hatte auf Schule und Unterricht? War das da irgendwie präsent?

B: Ja, ich denke mal, dass sie es immer, immer VERSUCHT hat, nä? Äh es hat oder die die Dings die Kirche hat sich insofern durchgesetzt, dass sie neunzehnhundertund (..) 47 ungefähr oder 48/ ja, 47 muss das auch gewesen sein. Im gleichen Gebäude eine eigene evangelische Bekenntnisschule eingerichtet hatte, mit dem großen Nachteil für uns als normal und äh Mehrheitsverbraucher oder Besucher der Schule, dass wir äh dann auf einmal Wechselunterricht hatten, einmal morgens, einmal nachmittags. (I: Aha). (..) Ja.

I: Mehrheitsverbraucher bedeutet, dass die/

B: (spricht drüber) ja dass die gesellschaftlichen Strukturen anders gestrickt waren, als die Kirche sich das vorgestellt hat.

I: Das heißt, in dem Falle, nicht evangelisch? Oder/

B: Viele/viele Kinder ha/ sind nicht zur Konfirmation gegangen. Die hatten also ja mit denen nichts am Hut, ne?

I: Wie war das bei Ihnen und Ihrer Familie? Wenn Sie nicht in den Kindergarten, in den

---

christlichen wollten?

B: Wir hatten auch nichts mit der Kirche am Hut, aber das hat/ war jetzt unabhängig (.) von dem Kindergarten. Ne?

I: Das hat bei Ihnen keine Rolle gespielt.

B: Was?

I: Die Kirche.

B: Nein, nein, nein, nein. Ich bin auch so (.) ein anständiger Mensch geworden.

I: (lacht) (..) Sie hatten ja schon ähm erzählt, dass Ihre Familie auch aus Bielefeld kommt und danach/ Also waren Ihre Eltern hier oder äh schon länger?

B: Mein Vater ist von hier, meine Mutter ist aus Thüringen, wo wo wir dann evakuiert waren.

I: Aha. Und dann zurück nach Bielefeld, als sich die Möglichkeit ergab?

B: Ja.

I: Ham Sie dann als FAMILIE zusammengelebt? Sie hatten die engen Wohnverhältnisse beschrieben?

B: Ja.

I: Wie lange dauerte das an? Also/

I: (...) 30 Jahre. (...) Mein Vater hatte eben eben keine andere/ auch keine andere Wohnung gekriegt, ne?

I: (...) Prägte das hier die Lebensrealität von viel'n? Oder hatten Sie das Gefühl, Sie haben ne, ne ANDERE Erfahrung als andere?

B: Kann/ kann ich nichts zu sagen. (.....) Ist eigentlich auch uninteressant für die Sicht des Jena-Planes.

I: (lacht) Ja um die ganze Breite der Lebensgeschichte von Schülerinnen und Schülern, die dann eben auch, wie auch die Lehrkräfte, so'ne Schulgemeinschaft bilden. Ähm wie war denn das Miteinander an der Schule, also zwischen den Schülerinnen und Schülern, mit den Lehrkräften, vielleicht auch mit den Eltern?

B: (...) Ich habe jetzt die Schultern gezuckt. (I: Mmh. lacht) Ich weiß nicht, was Sie dazu sagen. (...) Ich weiß nicht, ich weiß nicht, ob es Spannungen gegeben hat. Kann ich/ kann ich HEUTE nicht mehr sagen, nech, das ist ja (..) schon paar Tage her, nech, nee n paar Jahre schon her, ne, so muss man ja rechnen, ne.

I: Das stimmt wohl. Ja die Unterrichtssituationen klangen ja sehr geordnet, wie Sie die beschrieben haben mit den Bänken. (..) Ähm gab es da irgendwie Freiräume, die Sie hatten? Oder/

B: Wo?

I: Im Unterricht oder auch in der Pausenzeit, in/ über die Schuljahre hinweg.

B: Nein (unv.) Dann äh ab 1950 (..) ja oder 52, ähm müsste man dann ja sagen, da war ja dann äh da setzte sich dann ja so langsam der der Jen/, oder da griff dann der äh Jena-Plan durch. Nech. Insofern gab es dann mehr, mehr Räume, mehr mehr Freiräume in

---

---

dem Sinne auch, nich. Wir saßen ja dann im (..) im Dings in der nicht mehr/ in der Mittelstammgruppe saßen wir ja nicht mehr in Bänken. Da waren wir ja schon richtig fortschrittlich und hatten Vierertische, nich? Und so war richtig (unv.) richtig teuer. Es gab also nicht nur äh einen/ eine Deckplatte, sondern es gab unten drunter noch ein Fach, wo man Schulsachen reinlegen konnte. Ich hab' das als großen Fortschritt angesehen, ne? (I lacht) Und man saß/ Und man saß auf harten äh Holzstühl'n.

I: (...)Hat das was mit einem gemacht? Also Sie sagten, Sie haben das als fortschrittlich, 'n bisschen freier äh empfunden. (B: Jo.) Hat das den Unterricht, die Atmosphäre irgendwie verändert?

B: Ja, es wurde/ der Unterricht wurde ja auch etwas anders gestaltet. Ne?

I: (...) Möchten Sie noch erzählen, wie? Also/

B: Ja. Das/ das such ich hier gerade in meinen (.) Unterlagen. Ach, hier ist es ja. So.

Interview Jörn H., <https://portal.oral-history.digital/floh/de/interviews/floh0002>  
(0:19:32.0-0:27:18.0)

---