Alexa Hempel, Detlef Pech

Kinder erforschen Geschichte – Zeitzeug/-inneninterviews zur deutschen Teilung

Zusammenfassung

Die Methode der Zeitzeug/-innenbefragung bietet im Sachunterricht der Grundschule die Möglichkeit der individuellen Annäherung an zeitgeschichtliche Themen. Die vorliegende Studie untersucht, welche Fragen Kinder in Gesprächen mit Zeitzeug/-innen zum Thema Deutsche Teilung stellen und wie sie die Methode der Zeitzeug/-inneninterviews nutzen, wenn ihnen keine Vorgaben gemacht werden. Umfang und Detailtiefe der Interviews variierten erheblich. Es konnte gezeigt werden, dass die meisten Kinder die Interviews methodenadäquat durchführten, indem sie personenzentrierte Fragen stellten. Einige Kinder überzeugten in langen Befragungen der Zeitzeug/innen mit einer Interviewstrategie, die sich durch detaillierte Fragen, thematische Rückgriffe und großes Hintergrundwissen auszeichnete.
Schlagwörter: Kindheitsforschung, Zeitzeug/-innenbefragung, Interview, Sachunterricht, Deutsche Teilung

Children Explore History.
Interviews with People who Experienced Life in a Divided Germany.

In General Studies of Primary Education (Sachunterricht) the method of oral history allows students to find an individual approach to contemporary history. The study at hand analysed the questions children ask about the division of Germany in interviews with contemporary witnesses and also looked at how the students make use of the method of interviewing without any prior instructions. The interviews varied remarkably in depth and lenght. Asking mostly personal questions, the interviews were consistent with current methods of oral history. Some children impressed with very long and complex interviews in which they asked detailed questions, revealed substantial background knowledge and revisited previous topics.
Keywords: childhood studies, contemporary witnesses, interviews, oral history, division of Germany, General Studies in Primary Education (Sachunterricht)

1. Theoretischer Hintergrund

Das historische Lernen in der Grundschule wurde in den vergangenen Jahren nicht nur innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik aufgegriffen, sondern auch in der Geschichtsdidaktik wird der Grundschulbereich verstärkt thematisiert (bspw. im Rahmen einer internationalen Tagung des Arbeitskreises „Frühes historisches Lernen“), der Konferenz für Geschichtsdidaktik im Februar 2015 in Potsdam oder im Kompetenzmodell der FUER-Arbeitsgruppe (vgl. Körber, Schreiber & Schöner 2007). Dabei wird zunehmend die Frage diskutiert, inwieweit Methoden aus der Geschichtswissenschaft und -didaktik bedeutsam für den Grundschulbereich sein können.

Eine dieser Methoden ist die Zeitzeugen/-innenbefragung, die in der Schule, wenn sie ihren Ausgangspunkt in den Fragen von Schülerinnen und Schülern nimmt, eine individuelle Auseinandersetzung mit historischen Ereignissen bieten und Bezüge historischer Ereignisse zur erlebten Gegenwart ermöglichen kann. Persönliche Anekdoten

und Erfahrungen können den Kindern bei der Orientierung im fremden historischen Raum helfen und Strukturen schaffen, in die komplexere Zusammenhänge eingebettet werden können (vgl. Richter 2002). Die Zeitzeug/-innenbefragung ermöglicht es den Kindern, historische Quellen selbst zu generieren. Sie bildet einen Bereich ab, der Historiker/-innen und Schulbüchern in der Regel schwer zugänglich ist – nämlich die Alltagsgeschichten der *kleinen Leute*, die zumeist keine schriftlichen Aufzeichnungen hinterlassen haben (vgl. von Reeken 2004). Zeitzeug/-innenbefragungen stehen zwingend im Kontext zeitgeschichtlichen Lernens und damit eines Feldes, das in besonderer Weise die „Relevanz des Geschichtsunterrichts" (von Reeken 2008: 107) und im Gegensatz zu älterer Geschichte den „Ursachenzusammenhang" – wie von Reeken in Anschluss an Bergmann konstatiert –, also die Bedeutsamkeit historischer Ereignisse für die Gegenwart, kenntlich machen kann. Eben dieses Moment wird hier für das frühe historische Lernen in der Grundschule als fundamental angenommen.

Für die Zeitzeug/-innenbefragung stellt die Fragestellung das konstitutive Moment dar, das den historisch-wissenschaftlichen Forschungsprozess beginnen lässt und der, ganz im Sinne der disziplinären Matrix nach Rüsen (1983), ein Interesse an Historischem als Ausgangspunkt für einen Prozess der Daseinsorientierung zum Ausdruck bringt. Womit die Fragen im Sinne des historischen Erkenntnisprozesses sich zum einen aus der fachlichen Perspektive entwickeln, aber zugleich auch als Fragen der Neugier betrachtet werden können, die eher aus einem Staunen heraus entstehen – aus einem Stolpern über Neues oder Irritierendes (vgl. Rumpf 2004). Die vorliegende Studie möchte einen Bedingungsrahmen ausleuchten, der Fragen der Neugier fördert, in dem er den Kindern in der Erhebungssituation Inhalt und Struktur der Interviews weitgehend selbst überlässt. Damit ist die Hoffnung verbunden, dass sich sowohl im Vorfeld als auch während des Interviews selbst Situationen ergeben, die jenes *Stolpern über Neues oder Irritierendes* bei den Kindern auslösen und diese in der Analyse der Fragen kenntlich gemacht werden können. Dem gegenüber kann die Studie auch Hinweise darauf geben, ob die teilnehmenden Kinder möglicherweise nicht in der Lage sind, historische Fragen zu generieren bzw. Interessenstrukturen an der deutschen Teilungsgeschichte zu entwikkeln, die sich durch eine Zeitzeugenbefragung widerspiegeln ließen. Kinder im Grundschulalter befinden sich häufig schon in einem Zustand der *Fraglosigkeit*, was Sembill & Gut-Sembill (2004) u.a. darauf zurückführen, dass Lehrpersonen im Zeitmanagement eines straff strukturierten Unterrichts Fragen weniger als Ausdruck von Interesse denn als Zeichen von Nichtwissen und Unkonzentriertheit interpretieren. Sie konstatieren, dass dadurch ein sogenannter „Teufelskreis der Fragenverhinderung" (Sembill & Gut-Sembill 2004: 326) entstehen kann. Der Aspekt der Ausgestaltung individueller Fragen wird dabei nachstehend in den Vordergrund gerückt. Die mit Zeitzeugenbefragungen einhergehenden Probleme, wie „Deutungskonflikte zwischen den ‚Primärerfahrungen' und den Mitteilungen eines Zeitzeugen im zeitlichen Abstand auf der einen und den Ergebnissen zeithistorischer Forschung auf der anderen Seite" (von Reeken 2008: 108) werden im Zusammenhang mit dem frühen historischen Lernen als Potenzial betrachtet, da diese als Konflikte erst zugänglich und damit erst bearbeitbar werden können, wenn sie als Widerspruch erlebt werden.

Laut Schreiber besteht eine wichtige Aufgabe der Grundschule darin, Kinder in der „Ausprägung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins zu

unterstützen, also die Methoden und Ergebnisse historischen Forschens auf eine kindgemäße Weise in den Unterricht einzubeziehen und den Schülern von Anfang an bewusst zu machen, dass Geschichte etwas mit ihnen zu tun hat“ (Schreiber 2009: 7). Bei der Befragung von Bezugspersonen oder Menschen aus dem nahen Umfeld erfahren sie, dass Geschichte in einer engen Verbindung mit ihrem eigenen Leben steht. Für Kinder im Grundschulalter sind Eltern vor allen anderen Kontaktpersonen die entscheidenden Personen für die Beantwortung ihrer Fragen (vgl. Boegner & Miller 2008). Der Ansatzpunkt, Kinder in ihrem familiären bzw. näheren Umfeld Interviews führen zu lassen, trägt diesem Umstand Rechnung. Für die Entwicklung des individuellen Gedächtnisses und der persönlichen Identität spielt das Generationengedächtnis eine wichtige Rolle (vgl. Flügel 2009) und ist immer ein Teil des individuellen historischen Lernens. Flügel folgt hier der Argumentation von Maurice Halbwachs, dass ein kollektives Gedächtnis grundlegend sei für die Entwicklung eines individuellen Gedächtnisses. Dieses entwickle sich nur in einem sozialen Bezugsrahmen. So betont er insbesondere die Rolle des Familiengedächtnisses im Kontext der Ausgestaltung eines intergenerationalen Gedächtnisses, welches sich im Erfahrungshorizont des Familienlebens durch soziale und kommunikative Interaktion manifestiere. D.h. schulisch intendiertes, historisches Lernen sollte diesen Aspekt aufgreifen und die damit verbundenen Potentiale nutzen. Allerdings ist eben dieser Aspekt bezogen auf Kinder in der Grundschule bislang weitestgehend unbearbeitet.

Der vorliegende Beitrag positioniert sich damit in einem Feld, das in der Kindheitsforschung in jüngster Zeit mehrfach umrissen wurde. Hierbei geht es um die Frage, inwieweit das Problem einer generationalen Ordnung in den Forschungen, die sich mit kindlichen Perspektiven auseinandersetzen, also das Problem einer Rekonstruktion kindlicher Perspektiven durch Erwachsene, bewältigt werden könnte (vgl. Heinzel 2012). Hierzu zählt dann auch der Aspekt, dass über den kindlichen Umgang mit Fragen bislang kaum Befunde vorliegen (vgl. Olk 2009). Die nachstehend beschriebene Untersuchung greift dies im Kontext einer fachdidaktischen Fragestellung im Bereich des zeitgeschichtlichen Lernens im Sachunterricht der Grundschule auf. Dadurch ist ihr Charakter explorativ, da entsprechende Arbeiten bislang nicht vorliegen.

Die Teilung Deutschlands zur Zeit des Kalten Krieges ist ein Ausschnitt deutscher Zeitgeschichte, der nur selten Eingang in den Sachunterricht Berliner Grundschulen findet.[1] Seine Relevanz muss aber in einer Stadt wie Berlin, die wie keine andere Symbol dieser Teilung war, ist und sein wird, als besonders hoch eingeschätzt werden. Die frühere Teilung der Stadt hat Spuren hinterlassen, die für Kinder auch heute noch, 25 Jahre nach der Wiedervereinigung, auffällig sein können – in der Architektur, dem Nahverkehr, in Mahnmalen und den (n)ostalgischen Produkten der Souvenirgeschäfte. Kindheit findet heute an einem Scheidepunkt zwischen Distanz und Nähe zur deutschen Teilungsgeschichte statt. So haben die Kinder zwar keine eigenen Erfahrungen mit den beiden deutschen Staaten gemacht, aber die Eltern- und Großeltern-Generationen können noch aus erster Hand davon berichten. Aus Sicht der Geschichtswissenschaft ist dieses Zeitfenster aufgrund seiner oralen Tradierung und Alltagskommunikation sehr ergiebig für persönliche und kollektive Erinnerungsprozesse.

1 Die vorliegende Studie wurde in Berlin durchgeführt und reflektiert somit auch die besonderen zeitgeschichtlichen Bedingungen des Erhebungsortes.

2. Stand der Forschung

Derzeit liegen keine empirischen Arbeiten vor, in denen Grundschulkinder Zeitzeug/-innen aus ihrem eigenen Lebensumfeld zur Teilungsgeschichte Deutschlands selbstständig befragen. Es kann allenfalls auf kleinere Untersuchungen, wie jener von Wille (2010) zu Zeitzeug/-innengesprächen von Grundschulkindern im Klassenverband verwiesen werden. Konkretisierende Hinweise zu den Möglichkeiten dieses Ansatzes in der Arbeit mit Kindern in der Grundschule finden sich nur wenige (vgl. Blankenhorn, Karnetzki & Pech 2014).

Bezogen auf Jugendliche liegen indes weitere Arbeiten zur Methode der Zeitzeug/-innenbefragung vor (vgl. Schreiber 2009). In diesen Arbeiten ebenso wie in der methodischen Grundlagenliteratur zur didaktischen Bedeutsamkeit von Zeitzeug/-innenbefragungen (vgl. Heitzer 1999; Schreiber 2009) wird jeweils darauf verwiesen, dass eine Befragung ohne eine Einführung in die Thematik und die Methode nicht sinnvoll sei. Es wird angeführt, dass die Schülerinnen und Schüler nicht in der Lage seien, die Methode der Zeitzeugen/-innenbefragung effektiv zu nutzen und Fragen in einem historischen Bereich zu generieren, in dem sie noch kein fachliches Wissen angesammelt hätten. Allerdings wird hier jeweils aus einer explizit geschichtsdidaktischen Perspektive argumentiert, die die Besonderheiten der Grundschule und in diesem Fall die lebenswelt- und bildungsbezogenen Ansätze der Sachunterrichtsdidaktik nicht aufgreift.

2.1 Erkenntnisinteresse und Fragestellung

Da die allgemeinen methodischen Empfehlungen wie auch die dokumentierten Erfahrungen nicht auf die Grundschule und die zentralen, im Kontext der Sachunterrichtsdidaktik beschriebenen wissenschaftspropädeutischen Ansätze bezogen sind, wählt die vorliegende Studie einen anderen Zugang. Sie ist explorativ angelegt, indem sie darauf abzielt, zu klären, welche Fragen Kinder in Zeitzeugengesprächen stellen, wenn ihnen keine Vorgaben gemacht werden. D.h. es wird der Gegenstand der Fragen ebenso wie die Struktur der Interviews entziffert, um Annäherungen von Kindern an Zeitgeschichte kenntlich machen zu können. Hierfür wird sowohl auf eine einführende Unterrichtseinheit zum geschichtlichen Rahmen als auch bezüglich der Erhebungsmethode verzichtet. Die Auseinandersetzung mit den historischen Fragen der Kinder verortet sich damit in der Tradition der didaktischen Diskussion um die Bedeutsamkeit von Kinderfragen für den Sachunterricht (vgl. Vogt & Götz 2009).

3. Methode

3.1 Forschungsdesign und Datenerhebung

Die Datenerhebung gliederte sich in zwei Phasen (s. Kap. 3.2.2, Abb. 1), die in zwei unterschiedlichen Berliner Grundschulen mit Kindern der 4. Jahrgangsstufe durchgeführt wurden. In beiden Klassen war der Inhalt *Deutsche Teilung* bis zu diesem Zeitpunkt nicht unterrichtlich behandelt worden. Zudem hatten die teilnehmenden Kinder

keine Erfahrung in der Interviewpraxis. In der ersten Phase führten acht Kinder insgesamt neun Interviews. In der zweiten Interviewphase führten vier Kinder insgesamt fünf Interviews. Dafür wurden ihnen Diktiergeräte zur Verfügung gestellt. Die Wahl der Zeitzeug/-innen blieb den Kindern überlassen. Fast alle Kinder wählten dementsprechend einen/eine Interviewpartner/-in aus dem engsten Familienkreis.

Ob eine Zeitzeug/-innenbefragung im Sinne des historischen Lernens in der Grundschule erfolgreich verläuft, ist nach Heitzer (1999) eng verbunden mit dem *richtigen* Zeitzeugen/der *richtigen* Zeitzeugin. Die Befragung von Familienmitgliedern brachte den Kindern methodisch auch den Vorteil, dass der schwierige Prozess, eine Vertrauensbasis zwischen Interviewer/-innen und Zeitzeug/-innen herzustellen, entfiel.

Angesichts der beschriebenen Offenheit des Forschungsfeldes orientierte sich die methodische Ausrichtung an der Struktur der Grounded Theory Methodology (Mey & Mruck 2009). Entsprechend wurden keine Hypothesen mit dem Ziel der Verifikation formuliert, sondern nur das grobe Forschungsfeld abgesteckt. Die expliziten Forschungsfragen wurden „in einer Auseinandersetzung mit dem Feld und der darin vorfindlichen Empirie ‘entdeckt’ und als [erstes] Ergebnis formuliert“ (Flick 1995: 150). „Die Grundlage der Theorie liegt in den empirischen Daten, die systematisch und intensiv analysiert werden. [...] Damit wird den Daten und dem untersuchten Feld Priorität gegenüber theoretischen Annahmen eingeräumt“ (Flügel 2009: 215). Die Analyse beschränkte sich auf die Fragen der Kinder.

3.2 Forschungsfragen und Forschungsfeld

In einer ersten Analysephase wurde nach Sichtung der Daten deutlich, dass sich nicht nur die Fragen der Kinder sehr unterschieden, sondern auch in der Länge und Detailliertheit der Zeitzeug/-innenbefragungen beträchtliche Unterschiede bestanden. Um die zugrundeliegenden Parameter herauszufiltern, wurden die Interviewfragen mit zwei verschiedenen Zugriffen – dem des *Fragetyps* und dem des *Frageinhalts* – analysiert. Als Forschungsgrundlage dienten folgende Orientierungsfragen: Erste Orientierungsfrage (Frageinhalt): Was wissen die Kinder (bereits)? Dazu wurden über Gemeinsamkeiten der Interviews allgemeine Wissensbestände ermittelt sowie Fragen herausgestellt und genauer betrachtet, die ein größeres Maß an Hintergrundwissen erforderten. Zweite Orientierungsfrage (Frageinhalt): Was wollen die Kinder wissen? Um herauszufinden, was die Kinder wissen wollten, wurden die Fragen der Kinder in ein Codiersystem aus den Überkategorien sowie verschiedenen Unterkategorien eingeordnet. Dritte Orientierungsfrage (Fragetyp): Unterscheiden sich die Interviews in ihren Fragetypen? Bei der Kategorisierung der Fragen wurde unterschieden in Detailfragen, Faktenfragen, Fragen zu Emotionen und Erlebnissen. Bezog sich die Frage des Kindes auf eine konkrete Aussage der Zeitzeug/-innen, wurde die Frage zusätzlich als weiterführende Frage codiert.

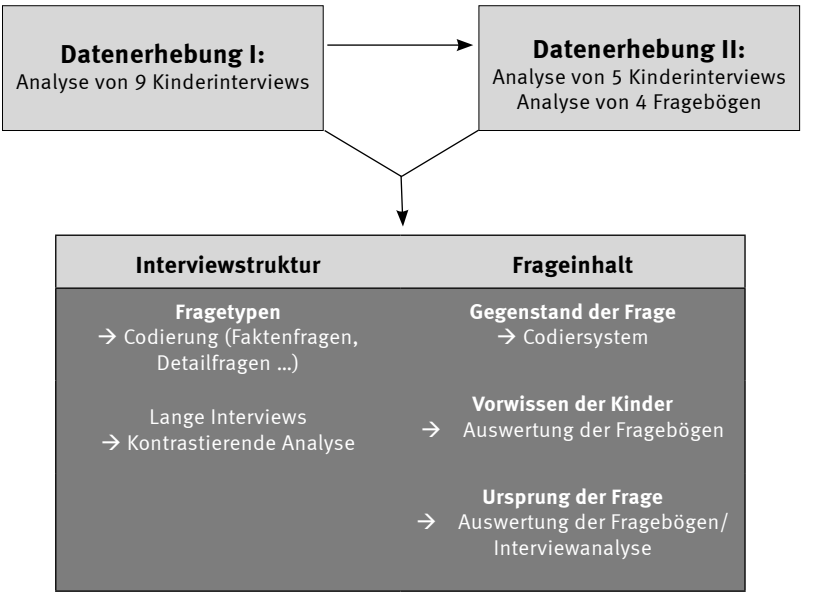
3.2.1 Voranalyse der Datenerhebung I

Das (gängige) Spektrum der Fragenanzahl lag (bei acht Interviews) im Bereich von zwei bis neun Fragen. Ein Interview lag mit 51 Fragen deutlich außerhalb dieses Bereichs. Dieses Interview fiel durch besonders differenzierte Fragen auf, die auf detailliertes

Vorwissen schließen ließen. Zudem wurden Themen aufgegriffen, die im Gespräch entstanden und daraus Fragen generiert. Einige Male wurden diese Themen zu einem sehr späten Zeitpunkt erneut aufgegriffen und die *Lücken* mit Fragen aus den Notizen gefüllt. Um Hinweise auf mögliche Faktoren zu erhalten, die die Interviewlänge beeinflussen könnten, wurde in der zweiten Datenerhebung die Sammlung von Daten zum Vorwissen der Kinder, ihrem Interesse am Thema und ihren eigenen Begründungszusammenhängen zum Interviewende eingeplant.

3.2.2 Konkretisierung des Forschungsschwerpunkts

Abbildung 1: Ablauf der beiden Datenerhebungen und die daran anschließende Analyse mit den beiden Forschungsschwerpunkten Interviewstruktur und Frageinhalte.



Die Voranalyse der Daten in der Datenerhebung I ermöglichte die Konkretisierung des Forschungsschwerpunkts (s. Abb. 1). Die Daten wurden bezüglich der Interviewstruktur und der Frageinhalte analysiert. Im Bereich „Interviewstruktur" wurden die Fragetypen induktiv aus der Codierung des Materials gewonnen. Dabei wurde v.a. nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen langen und kurzen Interviews gesucht. Die langen Interviews wurden in einer kontrastierenden Analyse auf Gemeinsamkeiten und mögliche Fragestrategien analysiert. Inhaltlich wurden die Fragen hinsichtlich ihres Gegenstands codiert.

Die Erhebungsphase II wurde genutzt, um die entwickelte Strukturierung anhand weiterer Interviews zu prüfen. Ergänzt wurde sie zudem durch einen mit einem Nachgespräch verbundenen Fragebogen. Diese Ergänzung zielte darauf, Informationen zur Herkunft des Vorwissens der Kinder zu erhalten, um Anhaltspunkte für die erhebliche

Unterschiedlichkeit der Wissensbestände, die in der ersten Erhebung deutlich wurde, zu erhalten. Zudem sollten so Informationen zur Interviewplanung, den Interviewstrategien sowie mögliche Schwierigkeiten bei der Zeitzeug/-innenbefragung ergänzt werden.

4. Ergebnisse

4.1 Ergebnisse zu den Frageinhalten

Insgesamt wurden von den zwölf Kindern 147 Fragen gestellt, die in die folgenden Analysen eingingen.

So individuell wie die Kinder selbst sind, so verschieden waren auch ihre Interviews. Die Themen, die von den Kindern durch ihre Fragen angesprochen wurden, sind äußerst vielfältig und zeugen von divergierenden Wissensstrukturen. Die nachgefragten Themenbereiche sind im Codierschema (s. Tab. 1) aufgelistet. Es wurde nach den, aus den Interviews gewonnenen, Kategorien *Gefühle & Einstellungen*, *Erleben*, *Fakten & Wissen*, *Besuchen & Reisen*, *DDR*, *BRD* und *Berliner Mauer* geordnet und mit den entsprechenden Teilaspekten ausdifferenziert.

Tabelle 1: Codierschema mit den Über- und Unterkategorien der Kinderfragen

Gefühle & Einstellung	Erleben	Fakten & Wissen	Besuchen & Reisen	DDR	BRD	Berliner Mauer
zur Mauer/ Grenzanlage	der Mauer/ Grenzanlage	Zeitzeuge (Alter, Name, Wohnort)	Persönliches Reisebedürfnis	Politik (z.B. Regierung)	Politik	Mauerkunst
zum Mauerbau/ Mauerfall	des Mauerbaus/ Mauerfalls	Trennung v. Verwandten o. Freunden	Ein-/Ausreise	Grenz-Organisation	Besatzung	Mauerstücke
Angst/ Trennung	des Alltags	Mauer/ Teilung/ Mauerfall	Geschenke/ Schmuggel	Alltag (z.B. Essen, Kultur, FDJ)	Kontraste zur DDR	
zum DDR-Regime			Reiseerlebnisse	Namen/ Begriffe		
Flucht/ Demos						

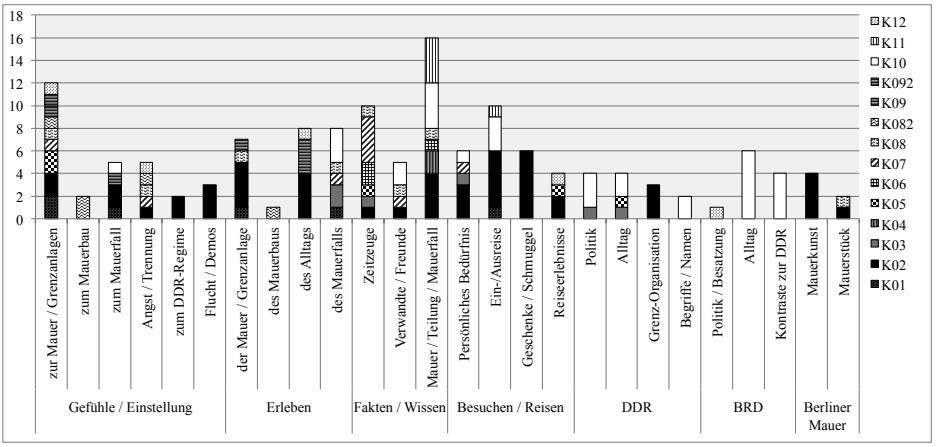
Kenntlich wird ein deutliches Interesse vieler Kinder für die persönlichen Einstellungen, Gefühle und Erlebnisse der Zeitzeug/-innen. Damit nutzten sie ganz selbstverständlich die für die Methode typische und zentrale Bedeutung des Zeitzeugens /der Zeitzeugin mit seinen persönlichen Erlebnissen, Schicksalen und Erfahrungen in der vergangenen Zeit. Mehrere Kinder wollten von den Zeitzeug/-innen explizit etwas über deren *Gefühle und Einstellung* zur Mauer wissen (8 von 14 Interviews), aber auch allgemeinere Ge-

fühle wie Angst oder Trennung in der jeweiligen Lebenssituation der Interviewpartner waren von Interesse. Das direkte Erlebnis des Mauerfalls – im Sinne eines „Warst Du dabei? Was hast Du gemacht als die Mauer fiel?“ und die dazugehörige Gefühlswelt der Interviewpartner wurde häufig thematisiert. Diese Frage korrespondiert dabei mit der gesellschaftlichen bzw. medialen Diskussion rund um das Mauerfall-Jubiläum, in der diese Frage – wenige Wochen vor dem Beginn der Studie – immer wieder gestellt und beantwortet wurde. Aber auch alltägliche Erlebnisse im geteilten Land oder im Kontakt mit der Mauer waren für mehrere Kinder interessant.

Der Bereich *Fakten & Wissen* zur Mauer (16 Fragen in sechs Interviews) spiegelt die Struktur der kurzen Interviews recht deutlich wider. Sie ist in gewissem Sinne auch Symbol der Fraglosigkeit einiger Kinder, denn diese typischen Fragen wie „Wann wurde die Mauer gebaut?“ oder „Wann ist die Mauer gefallen?“ konnten auch ohne Vorwissen gestellt werden. In den Bereich *Fakten & Wissen* zum Zeitzeugen/ zur Zeitzeugin fällt ein in gewissem Sinne *typischer* allgemeiner Anfang von Interviews, in dem die Kinder Fragen zur Person des Interviewpartners stellten („Wie heißen Sie?“ „Wie alt sind sie?“ „Wo haben sie gewohnt?“). Für mehrere Kinder schien dies ein notwendiger Einstieg in ein Interview zu sein.

Als vierte Kategorie von allgemeinem Interesse ist der Bereich *Besuche & Reisen* von verschiedenen Kindern abgefragt worden. Hier wollten die Kinder wissen, ob die Interviewpartner reisen konnten, ob sie Verwandte besucht haben und wie die Schwierigkeiten des Grenzübergangs aussahen.

Abbildung 2: Individuelle Verteilung der Kinderfragen im aufgeschlüsselten Codierschema



Die Abb. 2 macht sichtbar, dass in den beiden langen Interviews (K02 (schwarz) und K10 (weiß) Aspekte erfragt wurden (Bsp. *Geschenke/Schmuggel* oder *Kontraste zur DDR*), die von den anderen Interviews nicht oder kaum berührt wurden. Des Weiteren wird deutlich, dass sich diese Interessensgebiete von K02 und K10 selten überschneiden. Es handelt sich demnach um spezifische Bereiche, die für diese Interviews charakteristisch sind.

Die Fragen, die die Kinder stellten, zeigen in allen Fällen, dass sie außerhalb des Umfelds Schule mit der Geschichte des geteilten Deutschlands in Berührung gekommen sein mussten. Ihre Wissensstrukturen bezogen sich darauf, dass zwischen den beiden Ländern (bzw. in Berlin) eine Mauer stand. Viele Kinder konnten die DDR und die BRD benennen. Sie wussten, dass die Mauer angemalt war und dass sie – begleitet von einem großen Freudenfest – gefallen war. Ein Mädchen fragte sogar nach dem genauen Ort, an dem die Grenze für die Bürger der DDR zuerst geöffnet wurde. Ankerzitat für die Fragekategorie *Fakten & Wissen* (zum Mauerfall): „Ähm ... ähm ... wurde in Deutschland zuerst die Mauer geöffnet oder wurde woanders zuerst eine Mauer geöffnet?“ (K10F16). Die Frage zeigt, dass das Mädchen weiß, dass die DDR-Bürger vor dem Fall der Berliner Mauer über die Grenze eines anderen Landes ausreisen konnten.

In ihrem Interview fanden sich zudem sehr konkrete und differenzierte Fragen zur DDR. Ankerzitat für die Fragekategorie *DDR* (Namen & Begriffe): „Kanntest du ein Ernst Thälmann?“ (K10F28). Das Mädchen erzählte in der Nachbesprechung (Fragebogen), bis zu diesem Zeitpunkt noch nie mit einem Erwachsenen über das Thema gesprochen zu haben. Sie gab aber an, dass sie das Kinderbuch „Zweimal Marie“ von Petrick & Krause (2009) gelesen hatte. In diesem Kinderroman wird die „Doppelte Lottchen“-Geschichte von Erich Kästner adaptiert und in den zeitgeschichtlichen Rahmen der Teilung und Wiedervereinigung Deutschlands überführt. Ein Großteil der Fragen des Mädchens wiesen deutliche Parallelen zu der Geschichte dieses Buches auf.

Ankerzitat für die Fragekategorie *Gefühle & Einstellung* (zum DDR-Regime): „Habt ihr Sachen über die Mauer in der Schule gelernt? Damals.“ (K09F02). Der Junge, der diese Frage stellte, gab im Nachgespräch an, dass seine Mutter aus dem Osten, der Vater aber aus dem Westen stammte. Seine Frage liefert Hinweise auf Hintergrundwissen zur Kanalisierung von Informationen und der Erziehung zu systemkonformem Verhalten in den Schulen der DDR.

Ankerzitat für die Fragekategorie *Besuchen & Reisen* (Geschenke & Schmuggel): „Wie sah es aus mit den Päckchen? ... Haben Ihre Bekannte ... äh ... haben Ihre Verwandte Päckchen rüber auf die andere Seite geschickt?“ (K02F33). In diesem Interview wird deutlich, dass das interviewende Mädchen bereits Einiges über die Einreise- und Besuchsregelungen zwischen der BRD und der DDR wusste. Aus dem Interview geht hervor, dass ihre Mutter, die sie als Zeitzeugin ausgewählt hatte, aus Berlin (West) stammend viele Verwandtschaftsbesuche in die DDR unternommen hatte. Die familiäre Ost-West-Biografie schien bereits häufiger Thema familiärer Gespräche gewesen zu sein. Dieser familiäre Hintergrund und die Antworten der Mutter im Interview boten dem Mädchen viele Ansatzpunkte für Interviewfragen.

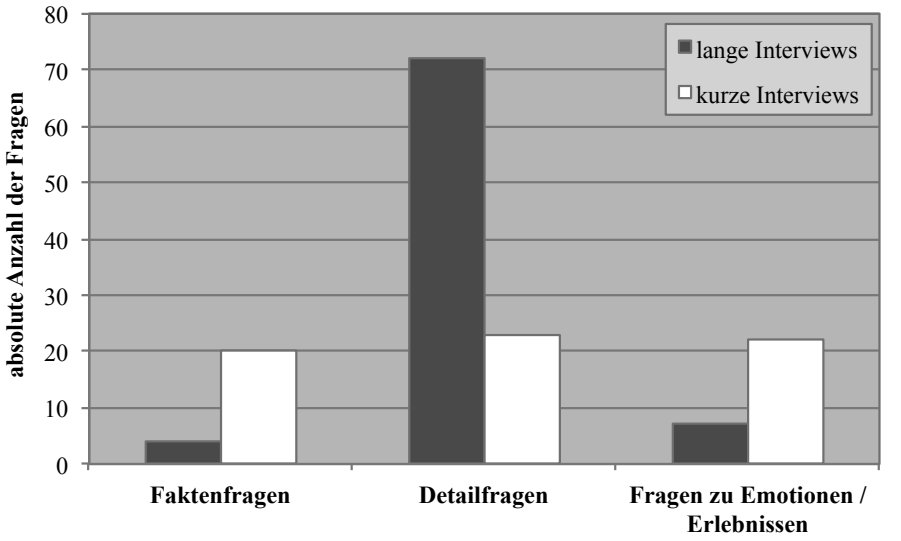
Ankerzitat für die Fragekategorie *Gefühle & Einstellungen* (zur Mauer): „Und wie ... wie fanden Sie eben ... das mit den Grenzposten? Mit diesen riesigen Türmen. Fühltest du dich also hast du dich beobachtet gefühlt oder so?“ (K08F03). Das Interview dieses Jungen fokussierte durchgehend das Empfinden der damaligen Situation durch den Zeitzeugen/ die Zeitzeugin. Dabei nutzte er gezielt Wissensbestände, wie jene über die umfassende Bewachung der Mauer, die Berlin (West) umgab.

In der Analyse der Fragebögen gaben drei der vier Kinder an, dass sie vor den Interviews bereits Einiges über die deutsche Teilung wussten. Ein Junge sagte sogar, er hätte bereits so viel gewusst, dass ihm keine Fragen mehr eingefallen seien.

4.2 Ergebnisse zu der Interviewstruktur

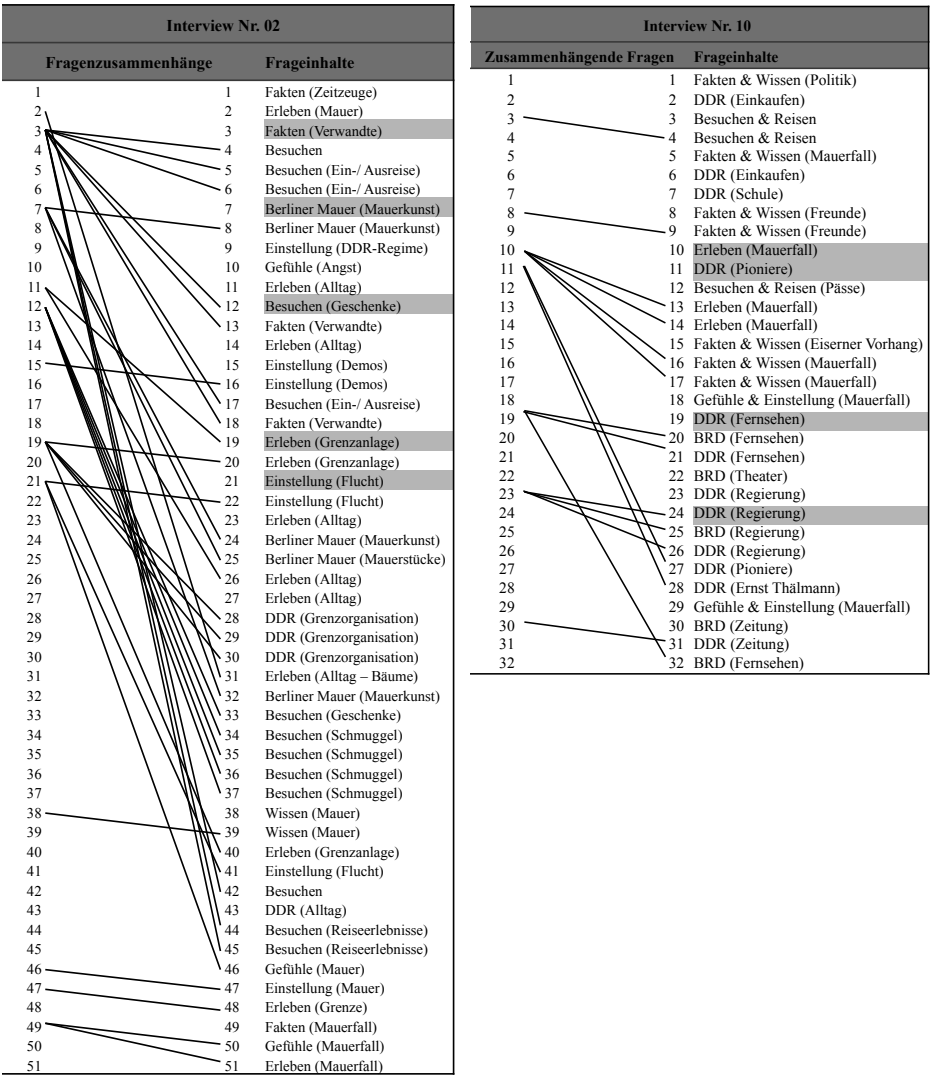
In der Länge der Zeitzeug/-inneninterviews, die die Kinder führten, bestanden erhebliche Unterschiede. Die Gegenüberstellung der zwei längeren und zwölf kürzeren Interviews zeigte auffällige Unterschiede in den Fragetypen. Die Kinder, die lange Interviews führten, bezogen sich in knapp zwei Drittel der Fragen auf vorher Gesagtes. Sie gingen damit direkt auf ihre Gesprächspartner ein und waren in der Lage, daraus spontan neue Fragen zu generieren. Bei den kürzeren Interviews war das nur bei einem Drittel der Fragen der Fall.

Abbildung 3: Vergleich der langen und kurzen Interviews bezogen auf die Kategorien: Fakten-, Detail- und emotionale Fragen.



In den kurzen Interviews wurden in etwa gleichen Anteilen Faktenfragen, Detailfragen und Fragen zu Persönlichem und Emotionalem gestellt (vgl. Abb. 3). Die längeren Interviews zeichneten sich durch einen besonders hohen Detailfragenanteil aus. Sie hoben sich von den anderen Interviews deutlich ab und wurden als kontrastierende Fälle näher analysiert (vgl. Abb. 4). Das ausgeprägte Vorwissen bzw. die Herkunft der Fragen konnte dabei schlüssig nachvollzogen werden. Die analysierten Interviewstrukturen zeichneten sich dadurch aus, dass die Kinder sehr kompetent mit der Interviewsituation umgingen. Sie fragten an relevanten Stellen gezielt nach und griffen mehrfach wichtige Fragen zu einem deutlich späteren Zeitpunkt im Interview erneut auf. Dadurch entstand ein charakteristisches Fragemuster.

Abbildung 4: Darstellung der Interviews Nr. 02 und 10. Die Linien visualisieren, welche Fragen sich auf bereits zuvor gestellte Fragen beziehen. Thematische Hot Spots, denen mehr als zwei Fragen nachfolgten, wurden grau unterlegt.



Einige dieser Themen wurden zu einem sehr viel späteren Zeitpunkt im Interview wieder aufgegriffen, um Ungeklärtes oder Unverstandenes noch einmal zu thematisieren.

5. Diskussion

Grundsätzlich finden sich in der Studie deutliche Hinweise auf die Potenziale der Methode der Zeitzeug/-innenbefragung im Grundschulunterricht, sowohl hinsichtlich ihres Förderpotentials zeitgeschichtlicher Lernprozesse, der Ausbildung eines individuellen, historischen Gedächtnisses als auch ihres sprachbildenden Potentials. In den Interviews generierten die Kinder Fragen zu den persönlichen Erfahrungen des Interviewpartners. Die konkreten Menschen, die von den Kindern befragt wurden, standen dabei im Mittelpunkt. Ihre Erlebnisse, Eindrücke, Einstellungen und Gefühle zu dieser Zeit waren für die Kinder von größter Bedeutung und wurden am meisten nachgefragt. Dies korrespondiert mit der für die Methodik der Oral History häufig angeführten Stärke von Zeitzeug/-innenbefragungen – nämlich des Zugangs zu Geschichte über die Subjektivität und persönliche Involviertheit der Befragten (vgl. Michalik 2009).

Es kann festgehalten werden, dass die teilnehmenden Kinder die Methode der Zeitzeug/-innenbefragung als bildungssprachliche Situation wahrnahmen und bemüht waren, ihr gerecht zu werden. Das äußerte sich zum einen darin, dass die Mehrzahl der Kinder ihre Interviewpartner/-innen siezte, obwohl es sich um nahestehende Familienangehörige handelte, und zum Anderen darin, dass die Kinder in ihrer Rolle als Interviewer/-innen um präzise und schlüssige Formulierungen bemüht waren. Im Gegensatz zu einigen Interviewpartner /-innen formulierten die Kinder ihre Fragen ausschließlich in akzentfreiem Hochdeutsch.

In den Interviews wurde eine große Bandbreite und individuelle Spezifität an Themen sichtbar, die im Interesse der Grundschulkinder, bezüglich der zeitgeschichtlichen Ereignisse im geteilten Deutschland, lagen. Mit dem aufgestellten Codierschema konnte die Fülle an Themen gut abgebildet werden. Dieses zeitgeschichtliche Thema bietet Kindern, in seiner Breite – vom erlebten Alltag über dramatische Gefühle und Ereignisse bis hin zu politischen und globalen Zusammenhängen – sehr viele Möglichkeiten, Fragen zu stellen. Dafür nutzten die Kinder die Methode der Zeitzeug/-innenbefragung sehr selbstständig und selbstverständlich. Einige Kinder überzeugten in sehr langen Interviews mit strukturierter Fragetaktik, spontaner Reaktion auf die Antworten der Zeitzeug/-innen und einem hohen Anteil detaillierter Interviewfragen. Sie hoben sich damit von den kürzeren Interviews ab, deren Fragetypen eine andere Strukturierung aufwiesen. Einigen Kindern kann mit der Zeitzeug/-innenbefragung eine Methode an die Hand gegeben werden, die ein Stolpern über Neues und Irritierendes möglich macht. Für andere Kinder war der Zugang durchaus schwieriger. Inwieweit dies bereits als *Zustand der Fraglosigkeit* zu werten ist oder schlichter im Kontext persönlicher oder methodischer Zugriffe zu verorten ist, bleibt an dieser Stelle ungeklärt.

Für die hier untersuchte Gruppe von Kindern kann festgehalten werden, dass die These der Notwendigkeit einer methodischen und thematischen Einführung für die Zeitzeug/-innenbefragung nicht eindeutig zu bestätigen ist – wenngleich sie auch nicht als widerlegt angesehen werden kann. Ob eine Methodenübung sichtbare Effekte auf die Interviewlänge und Detailtiefe hätte, kann in diesem Rahmen dieser Untersuchung nicht geklärt werden. Allerdings kann bezogen auf die untersuchten Kinder konstatiert werden, dass das inhaltliche Vorwissen für die Ausgestaltung der Fragen nicht als dominanter Einflussfaktor ausgemacht werden konnte. Auch der Einfluss des Zeitzeugen /

der Zeitzeugin konnte dafür nicht als entscheidend angesehen werden. Einige Zeitzeug/-innen, die ein großes Wissen mitbrachten und lebensnahe Geschichten zur deutschen Teilung erzählten, wurden von den Kindern nur sehr kurz und faktenreich befragt. Und auch die Zeitzeug/-innen der beiden langen Interviews waren hinsichtlich ihrer Informiertheit und Involviertheit bezüglich der Thematik sehr verschieden. Der methodische Nutzen der innerfamiliären Zeitzeug/-innenbefragung bezüglich der Vertrautheit der Interviewpartner/-innen hat möglicherweise gleichzeitig den Nachteil, dass die Kinder nicht alle Fragen stellen, die sie interessieren. Familiäres Erinnern bietet aber für Kinder eine gewinnbringende Möglichkeit, Geschichte als Teil eines kollektiven und individuellen Gedächtnisses (wie es von Halbwachs herausgearbeitet wurde) zu erfahren. An dieser Stelle wird bei der Implementierung in den Sachunterricht die Sensibilität der Lehrperson gefordert sein, diesen familiären Erinnerungsprozessen wertschätzend und nicht wertend zu begegnen. Die innerfamiliären Zeitzeug/-inneninterviews zur deutschen Teilungsgeschichte können zu einem subjektiv bedeutsamen Zugang zur vielperspektivischen Annäherung an Geschichte werden, wenn sie in ihrer Unterschiedlichkeit aufgegriffen werden.

Autorenangaben

Alexa Hempel
Referendarin an der Schule am Sandsteinweg
Hornblendeweg 2
12349 Berlin
Alexa.Hempel@web.de

Prof. Dr. Detlef Pech
Humboldt-Universität zu Berlin
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
Institut für Erziehungswissenschaften
detlef.pech@hu-berlin.de

Literatur

Blankenhorn, Renate/Karnetzki, Mirjam/Pech, Detlef (2014): Jung fragt alt im Kiez. Geschichte wird lebendig – ein Projektbericht. In: Grundschulunterricht Sachunterricht 02, Jg. 61, S. 16-19.

Boegner, Vera/Miller, Susanne (2008): Kinderfragen als Ausgangspunkt des Sachunterrichts – Bausteine für eine theoretische Fundierung. In: Giest, Hartmut/Wiesemann, Jutta (Hrsg.): Kind und Wissenschaft, Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 18. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 145-157.

Flick, Uwe (1995): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 147-173.

Flügel, Alexandra (2009): „Kinder können das auch schon mal wissen ...“ – Nationalsozialismus und Holocaust im Spiegel kindlicher Reflexions- und Kommunikationsprozesse. Opladen und Farmington Hills: Budrich.

Heinzel, Friedericke (2012): Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Heinzel, Friedericke (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und Basel: Juventa, S. 22-35.

Heitzer, Horst (1999): Oral History. In: Körner, Hans Michael/Schreiber, Waltraud (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte – Grundlagen historischen Lernens, Bayrische Studien zur Geschichtsdidaktik. Neuried: Ars Unna, S. 459-476.

Körber, Andras/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hrsg.) (2007): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Struktur-Modell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: ars una.

Michalik, Kerstin (2009): Befragung und Zeitzeugenbefragung. In: von Reeken, Dietmar (Hrsg.): Dimensionen des Sachunterrichts. Handbuch Methoden im Sachunterricht, Band 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 33-34.

Olk, Thomas (2009): Ungleichheit und Gerechtigkeit im Generationenverhältnis. Sind Kindheit und Kinder die Verlierer der Sozialstaatsreform? In: Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit: Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa, S. 127-153.

Mey, Günter/Mruck Katja (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In: Kempf, Willhelm/Kiefer, Markus (Hrsg.): Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Band 3, Berlin: Verlag, S.100-152.

Petrick, Nina/Krause, Ute (2009): Zweimal Marie. Berlin: Tulipan Verlag.

Reeken, Dietmar von (2008): Zeitgeschichte geschichtsdidaktisch. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 7, S. 94-113.

Reeken, Dietmar von (2004): Historisches Lernen im Sachunterricht – Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Richter, Dietmar (2002): Sachunterricht – Ziele und Inhalte. Ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Rüsen, Jörn (1983): Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Göttingen: Vandenhoek & Ruprecht.

Rumpf, Horst (2004); „Staunkraft und Sprache“. In: Rauterberg, Markus/Scholz, Gerold: Sachen des Sachunterrichts (Hrsg.): Die Dinge haben Namen – Zum Verhältnis von Sprache und Sache im Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 59-68.

Schreiber, Waltraud (2009): Grundlegung: Mit Geschichte umgehen lernen – Historische Kompetenz aufbauen. In: Schreiber, Waltraud/Arkossy, Katalin (Hrsg.): Zeitzeugengespräche führen und auswerten – Historische Kompetenzen schulen. Themenhefte Geschichte 4, S. 21-28.

Sembill, Detlef/Gut-Sembill, Katrin (2004): Fragen hinter Schülerfragen – Schülerfragen hinterfragen. In: Unterrichtswissenschaft 32,4, S.321-333.

Vogt, Michaela/Götz, Magarete (2009): „Warum weht der Wind?“ – Kinderfragen als Forschungsgegenstand und Herausforderung für die Bildungspraxis. In: www.widerstreit-sachunterricht.de Nr: 13. URL: http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneIII/fragen.pdf, (letzter Zugriff: 10/2009).

Wille, Friedrike (2010): Erzähl uns was! Zeitzeugengespräche als Möglichkeit für historisches Lernen. In: Grundschule 42, 7/8, S. 29-31.