

Schmelztiegel Ruhrbergbau?

Die Integration türkischer „Gastarbeiter“ mit Oral-History-Interviews im Schülerlabor erforschen¹

Marcel Mierwald

Es sind Titel wie *Schon immer und immer weiter ein Schmelztiegel – das Ruhrgebiet ein Vorreiter von Integrationspolitik?* (Demiriz/Goch 2019) oder *Schmelztiegel der Kulturen: Im Kohlenstollen sind alle gleich* (Bosen 2018), die gerne verwendet werden, um die Zuwanderung ins Ruhrgebiet und die Arbeit im dortigen Steinkohlenbergbau zu beschreiben. Dabei vermittelt die Metapher vom „Schmelztiegel“ zum einen den Eindruck, dass die Aufnahme und Integration von Zuwander:innen in die Industrie des Bergbaus und dessen regionaler Gesellschaft auch mit Blick auf die Arbeitsmigration ab Mitte der 1950er Jahre schneller und erfolgreicher gelangen, als dies in anderen Branchen und Regionen der Fall gewesen sein mag. Zum anderen suggeriert sie unerschwinglich, dass aus der Vergangenheit angesichts neuer herausfordernder Migrationsprozesse für die Gegenwart gelernt werden könne. Ob die „Schmelztiegel“-Metapher zur Beschreibung vergangener Verhältnisse angemessen erscheint, ist jedoch in der Geschichtswissenschaft umstritten (zum Beispiel Goch 2017; Tenfelde 2006).

Die Frage, ob es einen „Schmelztiegel Ruhrbergbau“ gab bzw. inwiefern die Integration der türkischen „Gastarbeiter“ im Ruhrbergbau gelang, ist seit Oktober 2020 Gegenstand eines Geschichtsprojektes im „Alfried Krupp-Schülerlabor der Wissenschaften“ der Ruhr-Universität Bochum. Schülerlabore sind außerschulische, oft an Universitäten verortete Bildungseinrichtungen, in denen Kinder und Jugendliche wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen an fachspezifischen Materialien erproben können, um sie an akademische Fähigkeiten heranzuführen und adäquate Ansichten von Wissenschaft und Forschung bei ihnen anzubahnen (Mierwald 2020: 13). In diesem Beitrag wird ein Geschichtsprojekt in einem geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Schülerlabor vorgestellt, in dem Lernende der gymnasialen Oberstufe der Frage der „gelungenen“ Integration exemplarisch anhand der subjektiven Erinnerungen und Erfahrungen ehemaliger Beschäftigter im Bergbau nachgingen. Ausschnitte aus video-grafierten Oral-History-Interviews des Projekts „Menschen im Bergbau“² (Moitra

1 Der Beitrag basiert (wie auch der Beitrag von Alicia Gorny in diesem Heft) auf einem Vortrag auf der Online-Tagung „Menschen im Bergbau“ – Perspektiven auf Oral History, Industriekultur und Vermittlung (7./8. Mai 2021), veranstaltet von Theresa Hiller (Ruhr-Universität Bochum), Marcel Mierwald (Ruhr-Universität Bochum), Stefan Moitra (Deutsches Bergbau-Museum) und Katarzyna Nogueira (Stiftung Geschichte des Ruhrgebiets).

2 Für das Oral-History-Projekt „Menschen im Bergbau“ wurden von 2015 bis 2018 lebensgeschichtliche Interviews mit 86 Menschen aus dem Saarland, dem Ruhrgebiet, Ibbenbüren und dem Aachener Revier geführt. Siehe hierzu die Projektwebseite: <https://menschen-im-bergbau.de/> (31.1.2022).

2018; Nogueira 2021) mit ehemaligen Bergmännern deutscher und türkischer Herkunft geben diesen selbst das Wort und bieten damit einen multiperspektivischen Zugang zur Vergangenheit.³ Ein didaktisch aufbereitetes Lernangebot im Schülerlabor ermöglicht den Schüler:innen einen methodenorientierten Umgang mit den Erinnerungen und Deutungen der Zeitzeugen. Da den Lernenden ein kritisch-reflektierter Umgang mit Oral-History-Interviews häufig schwerfällt (zum Beispiel Barricelli et al. 2009; Brüning 2018; Rodenhäuser 2012), wurde für die digitale Lernplattform „MiBLabor“⁴ ein Lernmodul konzipiert, das die Schüler:innen beim Erwerb entsprechender Kompetenzen unterstützt.

Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag dargestellt, wie die Frage nach der „gelungenen“ Integration türkischer Arbeiter im Ruhrbergbau nach 1961 und die Interpretation von Oral-History-Interviews mit drei ausgewählten Zeitzeugen als Ausgangspunkt für die inhaltliche und methodische Gestaltung eines Geschichtsprojektes im Schülerlabor genutzt wird. Zudem fokussiert dieser Beitrag auf die didaktische Konstruktion eines speziellen Lernmoduls der digitalen Lernplattform „MiBLabor“ mit dem Titel *Schmelztiegel Ruhrbergbau!? Migration und Integration türkischer ‚Gastarbeiter‘ erforschen*, welches das Ziel der Förderung historischer Methodenkompetenz im Schülerlabor verfolgt. Im Folgenden wird zunächst auf den fachwissenschaftlichen Inhalt im Schülerlabor eingegangen. Hierbei wird gefragt, wie das Konzept „Integration“ analytisch greifbar ist und wie sich Forschungsstand und ehemalige Bergmänner als Zeitzeugen zur Integration türkischer „Gastarbeiter“ im Ruhrbergbau äußern (1). Danach werden Chancen und Herausforderungen historischen Lernens mit videografierten Oral-History-Interviews erörtert und daran ansetzend vier interpretative Strategien zum kritisch-reflektierten Umgang mit Interviews vorgeschlagen (2). Dem folgt ein Einblick in die didaktisch-methodische Gestaltung des Geschichtsprojektes und des hierfür konzipierten digitalen Lernmoduls (3). Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf die zukünftige empirische Überprüfung der Lernwirksamkeit des Geschichtsprojektes im Schülerlabor (4).

1. Türkische „Gastarbeiter“ im Ruhrbergbau – Eine gelungene Integration?

1.1 Vom Schmelztiegel zur Integrationsfrage

Während Brepohl (1957) Ende der 1950er Jahre noch völkisch-nationalistisch geprägt schrieb, dass unterschiedliche Gruppen von Zuwander:innen und Einheimische sich im Ruhrgebiet zu einem homogenen „Ruhrvolk“ vermischten, wird die These vom Ruhrgebiet als „Schmelztiegel“ in der Geschichtswissenschaft mittlerweile kontrovers beurteilt. Auf der einen Seite sprechen ältere Positionen davon, dass die Lebenswirklichkeit im Ruhrgebiet mehr oder weniger stark ausgeprägt einem „Schmelztiegel“ glich (zum Beispiel Murphy 1982; Peters-Schildgen 1997; Petzina 1993; Thränhardt 1997).

3 Aus dem Interviewkorpus wurden drei Personen ausgewählt, die möglichst dicht, detailliert und für die Lernenden verständlich über die Lage türkischer „Gastarbeiter“ unter und über Tage berichten. Zudem sollte die Auswahl deutsche und türkische Perspektiven und ein breites Spektrum an Positionierungen zur Integrationsfrage widerspiegeln. So fiel die Auswahl auf die drei ehemaligen Bergmänner Murtaza Karooglu, Manfred Reis und Abdullah Us (siehe auch Unterkapitel 1.3).

4 Das „MiBLabor“ ist eine digitale Lernplattform, die in Ergänzung zur Webseite „Menschen im Bergbau“ historische Inhalte und videografierte Oral-History-Interviews für Lehr-/Lernzwecke didaktisiert aufbereitet: <https://miblabor.de/> (31.1.2022).

Auf der anderen Seite plädieren jüngere Positionen für eine differenzierte Sichtweise und vorsichtige Zurückweisung, da die „Schmelztiegel“-Metapher ohnehin die historische Erforschung des tatsächlichen Integrationsgrades von verschiedenen Migrationsgruppen im Ruhrgebiet verdeckt (zum Beispiel Goch 1997; Goch 2017; Tenfelde 2006). Insbesondere Tenfelde betont, dass das aus der US-amerikanischen Zuwanderungsgeschichte stammende Bild vom „*melting pot*“ wenig auf die Migrationsgeschichte des Ruhrgebiets zutrifft (Tenfelde 2006: 9 ff.). Weder die polnische Zuwanderung vor dem Ersten Weltkrieg noch die der türkischen Migrant:innen ab 1961 in die Gesellschaft des Ruhrgebiets und Arbeit im Bergbau sei reibungslos verlaufen. Auch sei, so Tenfelde, nicht pauschal von einer hohen Integrationsbereitschaft der „Ruhrgebietsgesellschaft“ in Geschichte und Gegenwart auszugehen (ebd.: 2006: 9 ff.).

Anstatt den „Schmelztiegel“-Mythos zu bedienen, bietet es sich vielmehr an, von Integration zu sprechen und danach zu fragen, inwiefern die Integration der türkischen „Gastarbeiter“ im Ruhrbergbau gelang. In Anlehnung an Heckmann (2015) soll dabei auf theoretischer Ebene das Konzept der Sozialintegration verwendet werden.⁵ Darunter wird die „Eingliederung individueller Migranten in die Institutionen und Beziehungen der Aufnahmegesellschaft“ als ein Prozess verstanden, der analytisch in eine strukturelle, kulturelle, soziale und identifikatorische Dimension unterteilt werden kann (Heckmann 2015: 72 f.; Ders. 1997: 1 ff.). Strukturelle Integration bezieht sich auf das Ausmaß, in dem Migrant:innen und ihre Nachkommen zu Mitgliedern in Institutionen bzw. Bereichen wie Bildungs- und Ausbildungssystem, Wirtschaft, Arbeits- und Wohnungsmarkt oder auch der politischen Gemeinschaft der Aufnahmegesellschaft werden. Unter kultureller Integration wird einerseits der Erwerb kultureller Fähigkeiten wie Sprache und die Übernahme von Werten, Normen und Einstellungen des Einwanderungslandes durch die Zuwander:innen verstanden. Andererseits schließt kulturelle Integration auch Veränderungen vorhandener Verhaltensweisen, religiöser Ansichten und Einstellungen auf Seiten der Zuwander:innen ein. Soziale Integration äußert sich zum Beispiel darin, ob in der Privatsphäre der Migrant:innen soziale Kontakte in Form von Freundschaften, Gruppen- und Vereinsmitgliedschaften oder auch interethnische Eheschließungen in der Einwanderungsgesellschaft bestehen. Identifikatorische Integration zeigt sich schließlich in subjektiven Empfindungen wie Zugehörigkeitsgefühl und Identifikationsbereitschaft von Zuwander:innen mit Gruppen, Gemeinschaften oder Vereinigungen im Einwanderungsland.

Heckmann (2015: 73) betont erstens, dass sich die angeführten Dimensionen von Sozialintegration gegenseitig beeinflussen können. So mag zum Beispiel der Erwerb der deutschen Sprache davon abhängig sein, inwiefern Zuwander:innen in das Arbeits- und Bildungssystem eingebunden sind. Zweitens ist Sozialintegration nicht nur vom Handeln und Bemühen der Migrant:innen abhängig, sondern auch davon, ob die aufnehmende Gesellschaft ihnen überhaupt Teilhabe ermöglicht und Identitätsangebote bereithält.

⁵ Zur Darstellung verschiedener Integrationskonzepte in der Migrationsforschung siehe zum Beispiel Röder 2019.

1.2 Forschungslage zur Integration türkischer „Gastarbeiter“ im Ruhrbergbau

Hinterfragt man das integrationsförderliche Potenzial des Arbeitsplatzes Steinkohlenbergbau und der Bevölkerung im Ruhrgebiet, finden sich im Fall der türkischen Arbeiter ab 1961 zeitbedingte Ereignisse und Umstände, die für sowie gegen eine „gelungene“ Integration sprechen.⁶ Integration stellt sich dabei historisch als ein Prozess dar, in dessen Verlauf integrationsförderliche und -hinderliche Aspekte deutlich werden. Nachfolgend soll auf die Forschungslage hierzu entlang der oben beschriebenen Integrations-Dimensionen kursorisch eingegangen werden.

Auf struktureller Ebene setzte man im Bergbau beispielsweise auf eine berufliche Qualifizierung, bevor die türkischen „Gastarbeiter“ unter Tage eingesetzt wurden. Die sechswöchige Anlernphase über Tage wurde trotzdem von einigen Betrieben unterschritten, um Ausbildungskosten einzusparen und die Arbeiter schnell unter Tage einsetzen zu können (Skrabania 2015: 98). Dort leisteten sie vor allem in den „Hauptbelastungsarbeitsplätzen“ des Untertagebetriebs und der Kokereien vollwertige bergmännische Arbeit und waren für Produktion und Produktivität besonders wichtig (Berg 1986: 187; Ders. 1990: 155 f.). Der Bergbau bot dank seines Arbeitskräftebedarfs im Vergleich zu anderen Branchen einen sicheren Arbeitsplatz, gute Aufstiegschancen und ein relativ hohes Gehalt, auch wenn nur wenige Zuwanderer tatsächlich in Aufsichts- und Leitungsfunktionen aufstiegen (Berg 1986: 188 f.; Hunn 2005: 218; Przigoda/Goch 2010: 249; Tenfelde 2006: 20). Ab den 1970er Jahren bemühte sich die Industriergewerkschaft für Bergbau und Energie (IGBE) darum, türkische Bergleute einzugliedern, und ab 1972 konnten diese für den Betriebsrat kandidieren (Seidel 2014: 190 f.). Dadurch stieg die Anzahl ausländischer Betriebsratsmitglieder beständig an, dennoch waren zugewanderte Arbeiter unter den Betriebsräten gemessen an ihrem Anteil an den Beschäftigten weit unterdurchschnittlich vertreten (Berg 1986: 190 f.). Zudem waren in den 1960er Jahren türkische „Gastarbeiter“ meistens in Wohnheimen der Zechengesellschaften untergebracht, wo sie sich mit mehreren anderen ausländischen Bergleuten ein Zimmer teilten und gesellschaftlich recht isoliert lebten (zum Beispiel Hunn 2005: 222 f.). Für jugendliche Berglehrlinge übernahmen hingegen Pestalozzidörfer – durch Bergbaugesellschaften eingerichtete kleine Siedlungen, in denen mehrere Lehrlinge in der Familie eines Bergmannes lebten – eine wichtige Sozialisations- und Ausbildungsfunktion (Przigoda/Goch 2010: 248). Die Wohnsituation der „Gastarbeiter“ änderte sich 1973 infolge des mit dem Anwerbestopp verstärkelt einsetzenden Familiennachzuges und dem Umzug von Wohnheimen in Werks- oder Fremdwohnungen (Przigoda/Goch 2010: 249; Tenfelde 2006: 20). Die Suche vieler türkischer Familien nach preiswerten Privatwohnungen oder günstigen Werkswohnungen an stillgelegten Ze-

6 Betrachtet wird in diesem und im folgenden Unterkapitel tendenziell die Zeitspanne vom Anwerbeabkommen der Bundesrepublik Deutschland mit der Türkei 1961 bis etwa zum Ende des Steinkohlenbergbaus in Deutschland 2018. Ein Schwerpunkt liegt hier, bedingt durch die Forschungslage, im Zeitraum der 1960er bis 1980er Jahre (sich auch Hunn 2005: 20 f.). Dabei konzentrieren sich die kommenden Ausführungen vorrangig auf die Lage türkischer „Gastarbeiter“ im Ruhrbergbau, deren Situation im Schülerlabor durch die Lernenden untersucht wird. Zur Arbeits- und Lebenswelt von türkischen Frauen und „Gastarbeiterinnen“ siehe weiterführend zum Beispiel Finzi/Mazzara 2019; Mattes 2005; Spajic/Yadigaroglu 2010; Waltz/Suhan 2018.

chen beförderte allerdings nachhaltig eine Segregation türkischer und deutscher Wohnräume in den Ruhrgebietsstädten (Berg 1990: 205 f.; Goch 2017: 86; Hunn 2005: 234 f.; Priorr 1998: 207; Tenfelde 2006: 25 f.).⁷

Bezüglich der kulturellen Dimension bereiteten den türkischen Bergleuten anfänglich etwa die neuen Verhaltensweisen und Normen in der Bundesrepublik Schwierigkeiten (Berg 1990: 201 f.; Hunn 2005: 138). Im Arbeitsbereich selbst schrieb die Oberste Bergbaubehörde zwar das Erlernen der deutschen Sprache mit einem mindestens sechswöchigen Sprachkurs vor. Dieser orientierte sich am Vokabular des bergmännischen Arbeitsalltags und war für die Arbeit und Sicherheit unter Tage wichtig. Allerdings reichten diese Sprachkurse nicht aus, die deutsche Sprache alltagstauglich zu erlernen, und wurden häufig sogar abgebrochen (Demiriz 2018: 235; Skrabania 2015: 97). In der Folge erschwerten mangelnde Sprachkenntnisse oftmals das berufliche Fortkommen der türkischen Bergleute (Berg 1986: 189). Ergänzend kümmerte sich die Revierarbeitsgemeinschaft für kulturelle Bergmannsbetreuung (REVAG) unter anderem mit Sprachkursen um die ausländischen Arbeiter (Demiriz/Goch 2019: 26f.; Hunn 2005: 230 ff.; Przigoda/Goch 2010: 249). Sie ragte ähnlich wie die Ruhrkohle AG (RAG) mit ihren Angeboten wie Verkehrserziehung, Musikabende und Fußballturniere mitunter bis in den Freizeitbereich hinein (Demiriz/Goch 2019: 27f.; Hunn 2005: 106 ff.). Bemerkenswert ist, dass am Arbeitsplatz Bergbau durch Einrichtung von Gebetsräumen oder Rücksichtnahme auf den Ramadan und islamische Feste die religiösen Gebräuche der türkischen Bergleute beachtet wurden (Demiriz/Goch 2019: 26). Vermutlich war diese Rücksichtnahme nicht zuletzt wirtschaftlich motiviert, da man die dringend benötigten Arbeiter nicht abschrecken und davon abhalten wollte, sich nach anderen Arbeitsplätzen umzusehen (Hunn 2005: 109).

Was die soziale Integration betrifft, habe anfangs Unmut unter den deutschen Kumpeln über die türkischen Arbeiter geherrscht, die von der Akkordarbeit der neuen Kollegen und ihre Wahrnehmung als Konkurrenz herrührte (Hunn 2005: 132). Darüber hinaus soll es am Arbeitsplatz zwischen deutschen und türkischen Kollegen zu keinen größeren Konflikten gekommen sein (Berg 1986: 190). Ohnehin ist der Arbeitsalltag unter Tage durch eine notwendige Zusammenarbeit und Angewiesenheit aufeinander gekennzeichnet. Dies führte zwangsläufig zu engen beruflichen Kontakten und der Einsicht, dass man zuverlässige Arbeitskollegen benötigte (ebd.). Allerdings wird in der Forschungsliteratur vermutet, dass das Fehlen sprachlicher Fähigkeiten lange Zeit dazu geführt habe, dass die türkischen „Gastarbeiter“ ihre Rechte nicht wahrnehmen konnten und der sprachlichen Überlegenheit deutscher Kollegen und Vorgesetzter ausgesetzt waren (Demiriz 2018: 236; Hunn 2012: 244 ff.). Nicht zu vergessen ist, dass die negative konjunkturelle Lage der 1960/70er Jahre dazu führte, die Arbeitsmigranten mithilfe finanzieller Anreize, einer sogenannten Rückkehrhilfe, zur Rückkehr in ihre Heimat zu bewegen. Auch der kritische öffentliche Diskurs zum Thema Islam in den 1980er Jahren wirkte sich auf die Arbeit und das Miteinander im Bergbau aus (Berg 1986: 190;

7 Im engeren Sinne die Situation der türkischen „Gastarbeiter“ im Ruhrbergbau verlassend, aber dennoch in die strukturelle Dimension gehörend, sei zur separaten Beschulung von Zuwander:innen-Kindern in muttersprachlichen Klassen auf Pilger (2013) und zur Entwicklung der Schulabschlüsse auf Nonn (2013) verwiesen. Siehe darüber hinaus zum beschränkten politischen Mitspracherecht beispielsweise Nonn (2011) und zur diesbezüglichen Bedeutung von kommunalen Initiativen in der Lokalpolitik Demiriz/Goch (2019).

Ders. 1990: 235; Hunn 2005: 137). Die Aufnahme in der Bevölkerung habe sich zunächst freundlich gestaltet, wurde aber mit steigender Anzahl der „Gastarbeiter“ ab Mitte der 1960er Jahre und begleitet durch die aufkommende Debatte um potenzielle Nachteile der „Ausländerbeschäftigung“ erschwert (Berg 1986: 190; Goch 2017: 78; Hunn 2005: 137). Tendenziell sprechen verschiedene Statistiken dafür, dass die Zahl der Begegnungen von Menschen deutscher und türkischer Herkunft und auch Eheschließungen zwischen ihnen in den Großstädten seit den 1970er Jahren bis in die Gegenwart zugenommen haben (Lucassen 2006: 37; Nonn 2013: 185 ff.). Allerdings vermuten Demiriz und Goch (2019: 31), dass sich vor allem angestoßen durch den Familiennachzug ab 1973 über „das Verschwinden großbetrieblicher Strukturen“ bis schließlich hin „zum Ende der industrienahen Wohnungswirtschaft“ eine „Tendenz zu einer Gemeinschaftsbildung im religiösen Umfeld“ anbahnte.

Aussagen zur identifikatorischen Integration finden sich in der Forschungsliteratur wenig. Nach Berg (1990: 262 ff.; ähnlich Demiriz/Goch 2019: 30; Przigoda/Goch 2010: 249) machte sich unter den türkischen Migranten eher eine Abgrenzung zur deutschen Bevölkerung deutlich, was er aus der geringen Anzahl an Mitgliedschaften in deutschen Kultur- und Sportvereinen, der Heimatverbundenheit und vor allem dem Festhalten am Islam schlussfolgert. Darüber hinaus sprechen zahlreiche kommunale Geschichtsinitiativen, Oral-History-Projekte und Ausstellungen in Industriemuseen in den 1970er Jahren und insbesondere ab dem Ende der 1990er Jahren, an denen sich auch türkische Migrant:innen beteiligten, für eine Auseinandersetzung mit der (eigenen) Migrationsgeschichte (Demiriz/Goch 2019: 29 f.; Nogueira 2018). Nonn (2013: 189) betont gar, dass für die Identität der türkischstämmigen Migrant:innen heute die Herkunft weniger von Bedeutung sei als vielmehr die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen milieubezogenen Lebensstilen, die sich auch in der übrigen Bevölkerung wiederfinden.

Die skizzierte Forschungslage mit einem Schwerpunkt in den 1960er bis 1980er Jahren lässt das „Gelingen“ der Integration türkischer „Gastarbeiter“ im Ruhrbergbau recht ambivalent erscheinen. So zeigt sich, dass sich der Bergbau für die Integration türkischer Zuwanderer engagierte, was davon motiviert war, die benötigten Arbeitskräfte schnell einzugliedern, zu qualifizieren und zu halten. Womöglich mag die gemeinschaftliche Arbeit unter Tage integrationsförderlicher gewesen sein als Begegnungen und Gegebenheit im außerberuflichen Bereich. Der Arbeitsplatz Bergbau gestaltete sich jedoch aufgrund sozio-kultureller Umstände und politisch-wirtschaftlicher Entwicklungen keineswegs konfliktfrei.

1.3 Sichtweisen ehemaliger Bergarbeiter auf die Integrationsfrage

Unterschiedliche Sichtweisen auf die Integrationsfrage spiegeln sich auch in den Oral-History-Interviews mit ehemaligen Bergleuten deutscher und türkischer Herkunft aus dem Projekt *Menschen im Bergbau* wider. Darin gewähren die Zeitzeugen unter anderem Einblicke in ihre individuelle Wahrnehmung und eigenen Erfahrungen bezüglich der Integrationsleistung des Ruhrbergbaus (Moitra et al. 2019). Sie bieten weiteren Aufschluss zu den angesprochenen vier Dimensionen der Integration, indem sie Interpretationen etwa auf der Grundlage von Daten und Zahlen um subjektive Erinnerungen und Einschätzungen ergänzen (Lucassen 2006: 40 f.; Ther 2018: 30). So gibt beispiels-

weise die Anzahl von Kontakten zwischen Familien von „Gastarbeitern“ und Menschen deutscher Herkunft, wie bei Nonn (2013) zu finden, keinen Aufschluss über die Qualität und Intensität solcher persönlichen Beziehungen.

Exemplarisch kann hier auf die Oral-History-Interviews mit drei ehemaligen Beschäftigten im Ruhrbergbau eingegangen werden, die für das Projekt *Menschen im Bergbau* durch die Historiker:innen Katarzyna Nogueira und Stefan Moitra interviewt wurden und deren Lebensgeschichten im Mittelpunkt des im dritten Kapitel vorgestellten Schülerlabors stehen.⁸ Es handelt sich dabei um die ehemaligen türkischen „Gastarbeiter“ Murtaza Karaoglu (* 1948), der 1964 seine Ausbildung in einer Zeche in Dortmund begann, zuletzt als Fahrsteiger tätig war und 1997 in den Ruhestand trat, und Abdullah Us (* 1956), der 1971 seine Ausbildung in einer Zeche in Duisburg begann, bis zum Obersteiger und Bereichsleiter aufstieg und nach 2005 in den Vorruhestand ging. Ergänzt werden deren Sichtweisen durch Manfred Reis (* 1954), der 1968 eine Ausbildung zum Betriebsschlosser in einer Zeche in Duisburg begann, zuletzt als Maschinenfahrsteiger arbeitete und 2002 aus dem Bergbau ausstieg.

Analysiert man die Oral-History-Interviews mit Manfred Reis aus dem Jahr 2015 sowie mit Murtaza Karaoglu und Abdullah Us aus dem Jahr 2017 zuerst hinsichtlich von Aussagen zur strukturellen Integration der türkischen „Gastarbeiter“ im Ruhrbergbau, findet man durchaus konfligierende Auskünfte.⁹ So betont Karaoglu (2017) bezüglich der Arbeitssituation, dass Gleichheit unter den Bergmännern herrschte und die Nationalität eine untergeordnete Rolle gespielt habe. Us (2017) hingegen erzählt, dass er auf jeder Ebene seiner beruflichen Karriere Anfeindungen wegen seiner türkischen Herkunft erlebt habe und gerade der Aufstieg in höheren Positionen ihm wenig gegönnt, geschweige denn akzeptiert worden sei. Reis (2015) wiederum hebt hervor, dass es sich bei den türkischen Arbeitern um „absolut vollwertige Bergleute“ gehandelt habe. Er verweist zudem auf Us, seinen früheren Chef, der mit vierzehn Jahren aus der Türkei nach Deutschland kam und sich durch Weiterqualifikationen bis zum Bereichsleiter hochgearbeitet hat. Us merkt bezüglich der ersten Generation von „Gastarbeitern“ an, dass diese häufig am Wochenende arbeiteten, um schnell Geld zu verdienen. In einigen Fällen waren ihnen zudem ihre Arbeitsrechte nicht bekannt. Auch das Thema Mitsprache und Mitbestimmung im Betrieb wird in den Interviews angesprochen. Karaoglu berichtet, dass er Mitglied in der Bergbau-Gewerkschaft war, und Reis geht darauf ein, dass es türkische Betriebsräte gab. Mit Blick auf die Aus- und Weiterbildung betont Us die Unterstützung des Arbeitgebers, der Ruhrkohle AG, die die Grundlage für seine Ausbildung geschaffen und für sein berufliches Fortkommen gesorgt habe. Allerdings bemängelt er für die Zeit vor „30, 40 Jahre[n]“ (das heißt, die 1970er und 1980er Jahre), dass man im schulischen Bereich auf eine „gesunde Mischung“ von deutschen und türkischen Kindern genauso hätte achten müssen, wie man bei der Wohnungsvergabe hätte berücksichtigen müssen, dass nicht „alle im gleiche[n] Haus wohnen“. Wahrscheinlich auf einen späteren Zeitpunkt bezogen, erwähnt Reis zumindest

8 Die vollständigen Oral-History-Interviews sind im Archiv des Hauses der Geschichte des Ruhrgebiets (AGHR) in Bochum zugänglich und stammen aus der Sammlung Lebensgeschichtliche Interviews. Ausgewählte Videosequenzen aus den Interviews mit den drei Zeitzeugen sind unter folgendem Link online einsehbar: <https://menschen-im-bergbau.de/themen/migration/schmelztiiegel-bergbau/> (15.12.2022).

9 Da sich die folgende Analyse ausschließlich auf die genannten drei Oral-History-Interviews bezieht, entfällt die jeweilige Quellenangabe für die weiteren Ausführungen nach der ersten Nennung.

eine türkische Familie, die mit ihm im gleichen Wohnhaus lebte und deren Kinder auf das Gymnasium gingen.

Schaut man auf die Dimension der kulturellen Integration, berichtet Karaoglu davon, dass es im Arbeitsbereich aufgrund von „kulturellen Unterschiede[n]“ zu kleineren Konflikten gekommen sei. An konkrete Vorkommnisse über oder unter Tage könne er sich aber nicht erinnern. Us' Erinnerungen sind diesbezüglich reichhaltiger. Er erzählt von Diskriminierungen türkischer Bergleute durch deutsche Kollegen wegen ihres Knoblauchgeruchs. Überhaupt seien von deutscher Seite kulturelle Unterschiede betont worden. So sei ihm beispielsweise vorgehalten worden, dass er kein Schweinefleisch esse, aber Bier trinke. Solche Erfahrungen habe er, der 2005 in den Vorruhestand ging, rückblickend auf jeder Stufe seines beruflichen Werdeganges machen müssen. Aus dem Interview mit Reis wird zwar deutlich, dass der muslimische Glaube der türkischen Kollegen geachtet wurde, indem es etwa ein gemeinsames Essen zu „Ramadan-Ende“ unter Tage gab. Aus seinem Interview wird jedoch auch erkennbar, dass er diese religiösen Gebräuche als etwas fremdartig empfindet. Bezogen auf Normen und Wertvorstellungen kritisiert Us, dass es seiner Ansicht nach von „öffentlicher Seite“ keine Bemühungen gegeben habe, den türkischen Migrant:innen Regeln und Werte zu vermitteln. Und auch Reis betont die unterschiedlichen Wertvorstellungen der türkischen Kollegen. Als Vorgesetzter habe er es nicht als seine Aufgabe angesehen, ihnen deutsche Wertvorstellungen „aufzudrücken“. Ihn habe vielmehr interessiert, „wie sie in das Team passen“ und wie sie „menschlich“ seien. Bezüglich des Spracherwerbs weist Us besonders auf das Fehlen von Sprachkenntnissen bei der ersten Generation von „Gastarbeitern“ hin und bestätigt, dass das Erlernen der deutschen Sprache im Bergbau gesetzlich vorgesehen, aber praktisch häufig zugunsten eines schnellen Einsatzes unter Tage vernachlässigt wurde. Positiv hebt er jedoch die Ruhrkohle AG hervor, die das Erlernen der deutschen Sprache unterstützt habe, während von öffentlicher Seite keine entsprechenden Angebote existierten.

Der Dimension der sozialen Integration lässt sich unter anderem die Aussage von Karaoglu zuordnen, der betont, dass „gegenseitige Unterstützung“, „Zusammenhalt“ und „Kameradschaft“ die gemeinsame Arbeit geprägt hätten. Dies habe sich auch in der Angewiesenheit aufeinander sowie in gegenseitiger Unterstützung und in beiderseitigem Achten auf die Sicherheit geäußert. Überhaupt hätten Unterschiede aufgrund der Herkunft keine große Rolle gespielt, und die türkischen „Gastarbeiter“ seien über und unter Tage „akzeptierte Personen“ gewesen. An Konflikte könne er sich jedenfalls nicht erinnern. Lediglich die Ansprache als „Türke“ fällt ihm dazu ein, was für ihn aber „nicht so was Großes“ gewesen sei. Ähnlich äußert sich Reis aus der Perspektive des deutschen Kollegen. Es habe, so Reis, keine „Probleme“ oder „Diskriminierung“ gegeben, sondern er habe „die Leute“ als „fleißig“, „kumpelig“ und äußerst „arbeitswillig“ erlebt. Dem entgegen berichtet Us von türkischen Kollegen, die durchaus Diskriminierung wahrgenommen hätten, sich aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten aber nicht dagegen wehren konnten und sich deshalb oft zurückgezogen hätten. Was soziale Kontakte und private Beziehungen jenseits der Arbeit angeht, erzählt Reis, dass er mit Us befreundet war und dass er, wie schon erwähnt, eine Zeit lang mit einer türkischen Familie in einem Wohnhaus gelebt habe. Zu dieser habe er eine gute Beziehung gepflegt, was sich beispielsweise darin zeigte, dass die türkische Familie ihn und seine Frau zum Essen eingeladen und auf seine Tochter aufpasst habe. Us kritisiert mit Blick auf die erste Phase türkischer Arbeitsmigration nach Deutschland, dass außerhalb des

Betriebes durch die deutsche Öffentlichkeit wenig Anstrengungen zur Erleichterung der Integration stattgefunden hätten, solche Angebote von türkischer Seite jedoch auch nicht aktiv eingefordert worden seien.

Hinsichtlich der identifikatorischen Integration bekundet Karaoglu im Interview, dass er stolz darauf sei, Bergmann gewesen zu sein. Dies äußere sich für ihn zum Beispiel darin, dass er immer mitsingt, wenn er das „Steigerlied“¹⁰ hört. Besonders den „Zusammenhalt“ und die „Zusammengehörigkeit“ schätze er immer noch. Dies zeige sich heute noch, wenn er ehemalige Bergmänner trifft und mit diesen sogleich über den Bergbau ins Gespräch kommt. Zudem verspüre er heute im Knappenverein¹¹ ein Gefühl der Zugehörigkeit und pflege dort bergmännische Traditionen. Darüber hinaus beteiligte er sich an der Ausstellung „Glückauf in Deutschland“¹², um die Erinnerung an den Bergbau zu bewahren. Identitätsgefühle und Zusammengehörigkeit werden auch im Interview mit Us deutlich, wenn er erzählt, dass er mit „Herz und Seele Bergmann“ sei, dass er das „Steigerlied“ auswendig könne und heute noch an Barbarafeiern¹³ teilnehme. Eine große Verbundenheit spricht Us, wie schon mehrfach deutlich wurde, seinem ehemaligen Arbeitgeber, der Ruhrkohle AG, gegenüber aus: „[...] mein Unternehmen Ruhrkohle wird immer für mich das eine Unternehmen bleiben. Ich lasse auch nichts darauf kommen“.

Die genannten Passagen aus den Oral-History-Interviews mit den drei Zeitzeugen zeigen exemplarisch, dass diese Quellen dichte Beschreibungen von Erlebnissen und individuelle Perspektiven zur Integration im Ruhrbergbau bieten, die die bisherige Forschungslage durch die Schilderung persönlicher Erfahrungen ergänzen und erweitern. Deutlich wird weiterhin, dass die Aussagen der Interviewten Ähnlichkeiten aufweisen, aber vor allem auch unterschiedliche Erinnerungen und Deutungen anbieten. Mit solch divergierenden Erzählungen umzugehen und die Aussagen von Zeitzeug:innen einzuschätzen, fällt nicht nur Kindern und Jugendlichen schwer und ist die zentrale Herausforderung, wenn es darum geht, Interviews als historische Quellen in Lernprozessen einzusetzen. Daher wird im Folgenden darauf eingegangen, warum bestimmte methodische Strategien für die Interpretation von Oral-History-Interviews wichtig sind.

2. Interpretieren von Oral-History-Interviews – Warum sind Strategien wichtig?

2.1 Videografierte Oral-History-Interviews als Chance und Herausforderung

Zeitzeug:innen-Videos erfreuen sich seit geraumer Zeit nicht nur in Museen, im Fernsehen und im Internet an großer Beliebtheit. Auch in der Geschichtsdidaktik erfahren, neben den unterschiedlichsten Oral-History-Projekten, digitale Zeitzeugenportale und Lernplattformen mit Ausschnitten aus videografierten Interviews zunehmend größere

10 Es handelt sich um ein deutsches Bergmanns- und Volkslied.

11 Gemeint ist ein privater Zusammenschluss mehrerer Bergleute eines Bergwerks oder eines Bergreviers zu einem Verein, welcher der Kameradschaftspflege und der Pflege bergmännischer Traditionen dient.

12 Das Ausstellungsprojekt „Glückauf in Deutschland“ wurde am 12. Oktober 2014 in der Dortmunder Berswordthalle eröffnet und war dann in verschiedenen Orten im Ruhrgebiet zu sehen. Siehe hierzu beispielsweise: <https://vifdo.wordpress.com/glueckauf/> (31.1.2022).

13 Angesprochen ist die traditionelle Feier zum jährlichen Barbaratag am 4. Dezember, welcher zu Ehren der Schutzheiligen der Bergleute, der heiligen Barbara, gefeiert wird.

Aufmerksamkeit (zum Beispiel Henke-Bockschatz 2014; Ders. 2018a, b). Geschichts-didaktisch wird dabei allgemein zwischen *active oral history* und *passive oral history* unterschieden: Während *active oral history* die Planung, Durchführung und Auswertung von lebensgeschichtlichen Interviews durch Schüler:innen in eigenen Projekten meint, bezieht sich *passive oral history* darauf, existierende videografierte Zeitzeug:innen-Interviews als Quellen im Geschichtsunterricht zu nutzen (Lanman/Wendling 2006: XIX).

Zwar können videografierte Oral-History-Interviews nicht die „Unmittelbarkeit, Spontaneität und Authentizität“ (Henke-Bockschatz 2018a: 5) von direkten Begegnungen mit Zeitzeug:innen bieten, dennoch sind auch ihre Potenziale für das historische Lernen mannigfaltig. So wird in der geschichtsdidaktischen Literatur vermutet, dass sich besonders die Arbeit mit „fertigen“ bzw. bereits aufgezeichneten Interviews dafür eignet, eine kritische Auseinandersetzung mit omnipräsenten, medial vermittelten Zeitzeug:innen-Aussagen zu fördern und ein Nachdenken über Bedingungen und Grenzen sowie die Konstruktion von Lebensgeschichten zu ermöglichen (zum Beispiel Bernsen 2017; Bosshart-Pfluger 2013; Henke-Bockschatz 2014). Ihre Einbindung in den Geschichtsunterricht bietet sich methodisch an, um kognitive Strategien¹⁴ wie „das De-konstruieren durch Analyse und Interpretation und durch Vergleich mit anderen Interviews und Darstellungen“ zu fördern (Henke-Bockschatz 2018: 5). Allerdings wird Schüler:innen häufig ein fehlender kritisch-reflektierter Umgang mit Oral-History-Interviews attestiert. So würden sie unter anderem häufig dazu neigen, die Aussagen von Zeitzeug:innen mit der „Vergangenheit“ gleichzusetzen (Goodman Gould/Gradowski 2014: 347; Henke-Bockschatz 2014: 14; Schreiber/Árkossy 2009: 5).

Blickt man in die aussagekräftigste Studie von Bertram und Kollegen (2017) zum Lernen mit Zeitzeug:innen im Geschichtsunterricht in unterschiedlichen medialen Repräsentationen (Live, Video und Text), dann zeigt sich zwar, dass das historische Lernen unter der Live-Bedingung von den Schüler:innen methodisch, inhaltlich und motivational positiver als das Lernen unter Video- und Text-Bedingung wahrgenommen wurde. Jedoch schnitten die untersuchten Neuntklässler:innen, die unter Live-Bedingungen gelernt hatten, in fast allen nachgelagerten Wissens- und Kompetenztests schlechter ab als diejenigen, die unter Video- und Text-Bedingung gelernt hatten. Angesichts dieser Befunde hebt Bertram den Mehrwert von Oral-History-Videos zur Förderung eines kritisch-reflektierten Umganges mit Geschichte hervor und schlussfolgert:

Die Arbeit mit Videos bietet den Vorteil, dass die Lernenden dem Zeitzeugenbericht distanzierter und vermutlich kritischer gegenüberstehen. Gleichzeitig ermöglicht ein Zeitzeugenvideo „Geschichte“ in einer individuellen Erzählung über die Vergangenheit mit einem Gesicht und einer Stimme lebendig werden zu lassen (Bertram 2015: 124).

Aus qualitativen Studien ist allerdings bekannt, dass Lernende ohne eine direkte Förderung von historischen Kompetenzen mit Oral-History-Videos zahlreiche Schwierigkeiten haben. So reflektieren sie nicht die Transformation der Interviews hin zu einem digitalen Zeugnis im Internet oder ignorieren auf Webseiten bereitgestellte Zusatzinformationen (Brüning 2018: 390 ff.; Bothe/Brüning 2015: 223). Hinzu kommt, dass

¹⁴ Zur genaueren Erläuterung des Begriffs „kognitive Strategien“ siehe Unterkapitel 2.2.

Oral-History-Interviews häufig eine emotionale Betroffenheit bei Lernenden erzeugen, die diese daran hindert, die Zeitzeug:innen-Aussagen kritisch zu reflektieren (Galda 2013: 251 ff.; Obens/Geißler-Jagodzinski 2018: 59). Auch in TV-Dokumentationen nehmen Lernende Zeitzeug:innen als äußerst glaubhaft wahr. Die Perspektiv- und Standortgebundenheit ihrer Aussagen wird selten einbezogen (Rodenhäuser 2012: 85 ff.). Befunde quantitativ-experimenteller Studien sprechen dafür, dass Lernende historische Dokumente unabhängig vom Darstellungsformat (zum Beispiel schriftlich oder auditiv) wenig dahingehend hinterfragen und interpretieren, wer Urheber:in einer Quelle ist, in welchem historischen Kontext sie verorten werden kann und welche Ähnlichkeiten und Unterschiede zu anderen Quellen bestehen (zum Beispiel Mierwald 2020; Wineburg 1991). Aus der Forschung zum Lernen mit multiplen Dokumenten bzw. mehreren Informationsquellen ist sogar bekannt, dass derartige kognitive Strategien – geschichtswissenschaftlich ließe sich analog von Quellenkritik sprechen – weniger verwendet werden, wenn Lernende mit Videos anstatt mit Texten arbeiten (Lee/List 2018; List/Ballenger 2019). Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass der kritisch-reflektierte Umgang mit Videos bisher kaum Bestandteil des Unterrichts ist. Auch könnten Videos stärker als Texte den Eindruck erzeugen, einfacher verständlich zu sein, anstatt tiefere kognitive Strategien zu aktivieren (List/Ballenger 2019). Das gilt offenbar auch für Erwachsene. Die Humanizing-voice-Hypothese (Schroeder et al. 2017) fußt auf der empirischen Beobachtung, dass Menschen eher dazu neigen, ihre Ansichten zu ändern und Positionen zu übernehmen, die mit den Äußerungen von menschlich und überzeugend erscheinenden Expert:innen in einem Video konform sind, als wenn sie Meinungsäußerungen aus gedruckten Texten entnehmen (Salmerón et al. 2020). Hier könnte es sich als noch eindringlicher und glaubhafter für Lernende erweisen, wenn Zeitzeug:innen als Expert:innen ihres Lebens in Oral-History-Interviews über sich selbst und ihre Wahrnehmung der Vergangenheit sprechen.

Zeitzeug:innen sind zwar durch ihre Präsenz im Fernsehen und Internet omnipräsent, jedoch ist davon auszugehen, dass nur die wenigsten Lehrer:innen und Schüler:innen im Umgang mit der Planung, Durchführung und vor allem Auswertung von Oral-History-Interviews vertraut sind (Huijgen/Holthuis 2016). Gerade Oral-History-Interviews im Videoformat könnten sich besonders dafür anbieten, einen ersten Zugang zu dieser besonderen Quellengattung zu eröffnen und dringend notwendige analytisch-kritische Fähigkeiten im Umgang mit diesen zu fördern (zum Beispiel Bernsen 2017; Henke-Bockschatz 2014).

2.2 Strategien im kritisch-reflektierten Umgang mit Oral-History-Interviews

Jede wissenschaftliche Disziplin hat ihre eigenen Textgenres bzw. Formen der Wissensrepräsentation, an deren Interpretation und Analyse Schüler:innen erst herangeführt werden müssen (Stadtler et al. 2014). Für die Geschichtswissenschaft typische Medien stellen jedoch spezifische Anforderungen an die Lernenden, wenn sie auf deren Grundlage historisch Denken und Sinn über die Vergangenheit bilden sollen (Montesano/Reisman 2015: 283). Zumeist werden gedruckte Texte bzw. Dokumente wie Quellen und Darstellungen im Geschichtsunterricht verwendet. Wineburg (1991) identifizierte in einer vielzitierten Studie mit Sourcing (Beachten der Herkunft), Contextualization (raum-zeitliche Situierung) und Corroboration (Vergleich) Strategien, die Historiker:innen im quellenkritischen Umgang mit gedruckten schriftlichen und bildlichen

historischen Dokumenten nutzen.¹⁵ Mit kognitiven Strategien werden dabei mentale Vorgänge bezeichnet, die Historiker:innen während ihres Forschungsprozessen beim Lesen, Denken und Schreiben verwenden. Diese können, wenn sie transparent gemacht und vermittelt werden, auch Schüler:innen dabei helfen, historische Dokumente zu interpretieren (De La Paz/Nokes 2020).

In den letzten Jahren öffnete sich die anglofone geschichtsdidaktische Forschung auch für andere „Textformate“ wie Spielfilme (zum Beispiel Marcus et al. 2006), historische Orte (Baron 2006) oder digitale Webseiten und Inhalte (zum Beispiel Goulding 2020; McGrew 2021); und es wurde gefragt, welche Kompetenzen die Lernenden im kritisch-reflektierten Umgang mit diesen verschiedenen Medienformaten benötigen (De La Paz/Nokes 2020; Stoddard/Marcus 2017). Nokes (2013) hat darauf hingewiesen, dass *historical literacy* nicht auf traditionelle schriftliche Texte beschränkt sein sollte. Er betont: „Historical literacies include the use of historians’ strategies for comprehending and evaluating the vast array of artifacts and records that are useful in making inferences about the past“ (Nokes 2013: 13). Es stellt sich allerdings die Frage, ob für all diese „artifacts and records“ dieselben Strategien benötigt werden. So demonstrierte zum Beispiel Baron (2006), dass die heuristischen Strategien von Wineburg (1991) bei der Analyse von historischen Gebäuden zu kurz greifen.

Auch für den kritisch-reflektierten Umgang mit Oral-History-Interviews im Video-Format gibt es derzeit keine solcherart empirisch gestützten Einsichten in die notwendige historische Methodenkompetenz. Vielmehr ist festzustellen, dass die geschichtswissenschaftliche Methodenliteratur und geschichtsdidaktische Ausführungen den Bereich der Analyse, Interpretation, Beurteilung und Integration von Oral-History-Interviews oft auslassen (Henke-Bockschatz 2014: 8; Leh 2022: 13; Obertreis 2012: 7). In jüngster Zeit wurden zwar geschichtsdidaktische Rahmenmodelle publiziert, die jedoch eher auf zentrale Denkkonzepte wie Performance, Narrative oder Memory-Work im Verstehen von Oral-History-Interviews (Martin et al. 2021) oder historische Erfahrungsdimension wie Historical Proximity oder Imagination bei der Begegnung mit komplexen Quellen wie Zeitzeug:innen-Interviews fokussieren (Zachrich et al. 2020). Demgegenüber geht es an dieser Stelle um die prägnante Ableitung von kognitiven Strategien, die eine pragmatische, schrittweise Interpretation von Oral-History-Interviews im Videoformat ermöglichen. Anhand von Methodenliteratur und Vorschlägen aus der Geschichtsdidaktik lassen sich vier Strategien im Umgang mit videografierten Oral-History-Interviews rekonstruieren. Diese sollen im Folgenden in Anlehnung an frühere Arbeiten (Reisman 2012; Wineburg 1991) benannt, für diese besondere Quellengattung angepasst, geordnet und kurz beschrieben werden.

(1.) Sourcing bezeichnet das Beachten der Herkunft und Entstehung eines Oral-History-Interviews, bevor dieses näher angesehen wird. Es geht zunächst darum, die Informationen zu berücksichtigen, die zu einem oder manchmal auch mehreren Oral-History-Interview/s und den daran Beteiligten vorliegen oder verfügbar sind, weil sie Einfluss auf das Erinnernte und Erzählte in den Interviews haben könnten (Brügge-meier/Wierling 1986: 19 ff.; Wierling 2003: 127 f.). Dabei spielen Fragen dazu, warum

15 Später ergänzte Reisman (2012) durch ihre Forschung zum historischen Lesen die Strategie des Close Reading, das heißt, der Analyse bezüglich der inhaltlichen Argumentation und Sprache in einem Dokument.

ein Interview geführt wurde, in welchem Projektzusammenhang und unter welchen Bedingungen es stattfand, wer als Interviewer:in die Fragen stellte und wer als Zeitzeug:in Rede und Antwort stand, eine wichtige Rolle (Abrams 2016: 19; Henke-Bockschatz 2014: 79; Niethammer [1985] 2012: 62; Shopes 2002: 6 ff.; Thompson/Bornat 2017: 114; Wierling 2003: 127). Sind die Oral-History-Interviews online zugänglich, so gewinnen zudem Fragen der Medialität bzw. der Einbettung und Aufarbeitung von Zeitzeug:innen-Videos auf einer Webseite oder digitalen Lernplattform an Bedeutung (Bothe/Brüning 2015: 207 ff.; Schreiber 2009: 28; Shopes 2002: 20 f.). Genauer sollte die Absicht, Provenienz der Urheber:innen, Gestaltung und Vertrauenswürdigkeit der online-Angebote genauso wie die Art und der Umfang des Interviewmaterials und dessen Anordnung auf der Webseite bedacht werden (Shopes 2002: 29 f.).

(2.) Contextualization bezieht sich auf das Situieren eines Oral-History-Interviews und dessen Inhalten in einen raum-zeitlichen Kontext (zum Beispiel Henke-Bockschatz 2014; Jünger 2021; Whitman 2004). Hier geht es darum, zu welchem Zeitpunkt und wo ein Interview geführt wurde, weil die vergangene und auch gegenwärtige Zeit die Erinnerung der Zeitzeug:innen beeinflussen (zum Beispiel der Abstand zwischen Interview und Geschehnissen in der Vergangenheit oder der Einfluss aktueller Ereignisse). Historisches Kontextwissen ist zudem wichtig, um im weiteren Interpretationsprozess abzugleichen, was der oder die Zeitzeug:in in seinem/ihrer Bericht erwähnt oder auslässt (Abrams 2016: 5; Thompson/Bornat 2017: 364; Niethammer [1985] 2012: 56; Whitman 2004: 139) und um zu identifizieren, auf welche Zeitpunkte in der Vergangenheit er oder sie sich im Interview genau bezieht (Wierling 2003: 132).

(3.) Close Reading zielt darauf ab, ein videografiertes Oral-History-Interview anzusehen und bezüglich dessen Aufbau, Inhalt und Performanz genau zu analysieren. Hierzu zählt Wissen darüber, dass ein Oral-History-Interview in der Regel verschiedene Phasen umfasst (das heißt, 1. freies Erzählen nach offener Eingangsfrage, 2. Informationsfragen zu bestimmten Themen und 3. Nachfragen) und zu erkennen, aus welcher Phase eine Videosequenz stammt (Geppert 1994: 310 f.; Plato [1991] 2012: 85). Im Hauptteil geht es aber vor allem um die Inhaltsanalyse unter einer bestimmten Fragestellung bzw. dem, was gesagt wird oder was gar nicht erwähnt wird (Abrams 2016: 2; Henke-Bockschatz 2014: 15; Shopes 2002: 9; Schreiber 2009: 27; Thompson/Bornat 2017: 363 f.). Hinzu tritt die Analyse der Sprache bzw. dessen, wie etwas gesagt und warum es gesagt wird (Portelli 1991: 1 ff.; Wierling 2003: 134 f.), sowie die Betrachtung der Mimik und Gestik eines/r Zeitzeug:in (Brauer/Wein 2010: 13). Sprache, Mimik und Gestik können Anhaltspunkte dafür sein, das Erzählte hinsichtlich seiner Vertrauenswürdigkeit zu deuten und zu beurteilen. Liegen längere Sequenzen vor, aus denen die Interaktion von Interviewer:in und Zeitzeug:in ersichtlich werden, dann kann die Kommunikation bzw. das Zusammenspiel von Frage und Antwort selbst in die Analyse einbezogen werden (Brauer/Wein 2010: 13; Henke-Bockschatz 2014: 48; Niethammer [1985] 2012: 52 f.; Portelli 1991: 52; Wierling 2003: 128).

(4.) Corroboration meint schließlich den intratextuellen Vergleich innerhalb eines Oral-History-Interviews oder dessen intertextuellen Vergleich mit anderen Dokumenten. Der intratextuelle Vergleich bezieht sich auf die innere Stimmigkeit und Plausibilität eines Interviews und damit auf Fragen nach Lücken oder Widersprüche im Erzählten (Abrams 2016: 5; Henke-Bockschatz 2014: 16; Wierling 2003: 132). Der intertextuelle Vergleich umfasst den Abgleich von mehreren Oral-History-Interviews oder an-

deren verfügbaren Quellen und Darstellungen hinsichtlich von Ähnlichkeiten und Unterschieden (Niethammer [1985] 2012: 53 f.; Plato [1991] 2012: 85; Richie 2015: 113; Thomson/Bornat 2017: 364 f.). Dieser Kontrollvergleich dient dazu, die Vertrauenswürdigkeit eines Zeitzeug:innen-Berichts mit anderen Interviews oder Dokumenten zu beurteilen und zu überprüfen (Shopes 2002).

Es wird ersichtlich, dass sich der sogenannte kritisch-reflektierte Umgang mit Oral-History-Interviews im Videoformat durch entsprechende Strategien operationalisieren lässt. Allerdings bedarf es einer methodenorientierten Vermittlung relevanter Strategien, um mit dieser Quellengattung kompetent umgehen zu können (zum Beispiel Bothe/Brüning 2015).

3. Ein Geschichtsprojekt im Schülerlabor – „Schmelztiegel Ruhrbergbau!?“

3.1 Fachdidaktisch-methodische Konzeption des Geschichtsprojekts

Ausgehend davon, dass es sich zum einen bei der Frage nach der „gelungenen“ Integration türkischer „Gastarbeiter“ im Ruhrbergbau um einen komplexen Lerngegenstand handelt und zum anderen der kritisch-reflektierte Umgang mit Oral-History-Interviews für Schüler:innen eine Herausforderung darstellt, wurde ein spezielles Lernangebot für das „Alfried Krupp-Schülerlabor der Wissenschaften“ der Ruhr-Universität Bochum konzipiert. Das Geschichtsprojekt mit dem Titel „Schmelztiegel Ruhrbergbau!? – Migration und Integration türkischer ‚Gastarbeiter‘ erforschen“ existiert seit Oktober 2020 und ist ein Angebot für Lernende der gymnasialen Oberstufe in NRW. Über einen Zeitraum von fünf Stunden, in der Regel von 9:00 bis 14:00 Uhr, „erforschen“ die Lernenden im Sinne einer Wissenschaftsvermittlung am außerschulischen Lernort Schülerlabor auf der Basis ausgewählter Oral-History-Interviews von „Menschen im Bergbau“ die Frage, inwiefern die Integration der türkischen „Gastarbeiter“ im Ruhrbergbau gelang.

Das Geschichtsprojekt folgt dem Lehrkonzept der *document-based lesson* (Reisman 2012), einer Phasierung von Lernsequenzen, die sich am Forschungsprozess von Historiker:innen orientiert. Das Geschichtsprojekt beginnt mit einer kurzen, vorlesungsartigen Einführung durch den Autor dieses Beitrages in den historischen Kontext. Vermittelt werden relevante Daten zur Geschichte der BRD in der Zeit der Anwerbeabkommen 1955 bis 1968 sowie zur Lage der türkischen „Gastarbeiter“ im westdeutschen Steinkohlenbergbau bis 2018. Innerhalb dieser Einführung werden bereits die drei Zeitzeugen Murtaza Karaoglu, Manfred Reis und Abdullah Us vorgestellt. Anhand zweier sich widersprechender Videosequenzen aus den Oral-History-Interviews der zuletzt genannten Zeitzeugen wird die zentrale historische Frage des Lernangebotes hergeleitet. Dem folgt ein kurzes Plenumsgespräch dazu, woran man allgemein erkennen kann, dass Zuwander:innen gut integriert sind. Merkmale hierfür werden gesammelt und systematisiert, indem die vier Integrations-Dimensionen nach Heckmann (2015) als analytischer Ansatz eingeführt werden. In einem anschließenden online-Quiz werden den Schüler:innen Aussagen zur Integration von türkischen „Gastarbeitern“ im Ruhrbergbau vorgegeben, die sie per Smartphone einer der vier Integrations-Dimensionen zuordnen sollen.¹⁶ Die Lernaktivitäten in dieser Einführungsphase dienen dazu, notwen-

¹⁶ Genutzt wird hierfür ein via <https://www.mentimeter.com/> (22.05.2023) erstelltes Integrations-Quiz.

diges historisches Hintergrundwissen zur Verfügung zu stellen, welches bei der späteren Interpretation der Oral-History-Interviews hilfreich ist (zum Beispiel Reisman 2012).

Bevor sich die Lernenden in der Erarbeitungsphase mit den ausgewählten Dokumenten bzw. Oral-History-Interviews aus dem Lernmodul „Schmelztiegel Ruhrbergbau!“ der digitalen Lernplattform „MiBLabor“ im Schülerlabor in Einzelarbeit beschäftigen, wird ihnen ein knapp zehnmütiges Erklärvideo vorgespielt. Das Erklärvideo beinhaltet ein sogenanntes *explicit teaching*, in dem die vier Strategien Sourcing, Contextualization, Close Reading und Corroboration eingeführt (*modeling*) werden. Außerdem wird den Lernenden erläutert, wie sie durch das Lernmodul mit Aufgaben und Materialien angeleitet und unterstützt werden (*coaching*), um Oral-History-Interviews wie Historiker:innen zu interpretieren (zum Beispiel van Boxtel/van Drie 2018; Collins et al. 1989). Daran anschließend folgt die eineinhalbstündige, selbstständige Arbeit der Schüler:innen mit dem Lernmodul, das im nächsten Unterkapitel (3.2) genauer vorgestellt wird.

Nach einem kurzen Plenumsgespräch zu den Positionen der Zeitzeugen zur Frage der „gelungenen“ Integration folgt eine argumentative Schreibaufgabe, die sich ebenfalls im Lernmodul der digitalen Lernplattform „MiBLabor“ aus der Erarbeitungsphase befindet. Die Lernenden werden in dieser Schreibaufgabe dazu aufgefordert, auf Basis ihrer bisherigen Arbeit die Frage nach der „gelungenen“ Integration in einem Essay zu erörtern. In einer mündlichen Übung wird den Schüler:innen zuvor verdeutlicht, wie ein solches Essay geschrieben werden kann. Das Geschichtsprojekt endet damit, dass die Lernenden über eine virtuelle Positionslinie ihre Urteile auf einer Skala von „(1.) stimme ich überhaupt nicht zu“ bis „(6.) stimme ich voll und ganz zu“ zur Integrationsfrage per Smartphone visualisieren.¹⁷ In einem abschließenden Plenumsgespräch begründen die Schüler:innen, warum sie wie geurteilt haben. Weiterhin wird mit ihnen reflektiert, warum es aufgrund der Auswahl an Oral-History-Interviews schwierig ist, die gestellte Frage zu beantworten.

3.2 Beschreibung des genutzten Lernmoduls aus der digitalen Lernplattform *MiBLabor*

Das bereits mehrfach angesprochene und genutzte Lernmodul der digitalen Lernplattform „MiBLabor“ dient dazu, dass die Schüler:innen die Frage „Inwiefern gelang die Integration der türkischen ‚Gastarbeiter‘ im Ruhrbergbau?“ kritisch-reflektiert beantworten können. Dabei geht es in einer ersten Aufgabe darum, ausgewählte Auszüge aus den Oral-History-Interviews mit den drei Zeitzeugen Murtaza Karaoglu (2017), Manfred Reis (2015) und Abdullah Us (2017) zu interpretieren (siehe Abb. 1).¹⁸ Hierfür leitet das Lernmodul durch vier aufeinander aufbauende Strategien den kritisch-reflektierten Umgang mit Zeitzeug:innen-Berichten in Form von Oral History-Interviews an: (1.) prüfen (Sourcing), (2.) kontextualisieren (Contextualization), (3.) analysieren (Close Reading) und (4.) vergleichen (Corroboration).

¹⁷ Hierfür wurde über die Scales-Funktion von <https://www.mentimeter.com/> eine Abstimmung erstellt.

¹⁸ Vgl. zu den Positionen der drei Zeitzeugen das Unterkapitel 1.3 dieses Aufsatzes.



1. Aufgabe: Interpretiere die Auszüge aus den Oral History-Interviews mit den drei Zeitzeugen Murtaza Karaoglu, Manfred Reis und Abdullah Us, indem Du die folgenden vier Strategien verwendest. Die dafür nötigen Materialien findest Du immer vor den Eingabefeldern.

Die Interpretation der Materialien wird dabei stets von unserer historischen Frage geleitet:

Inwiefern gelang die Integration der türkischen "Gastarbeiter" im Ruhrbergbau?



Abb. 1: Aufgabe 1 und die vier Strategien zur Interpretation von OH-Interviews im Überblick

In der zweiten Aufgabe soll daran anschließend ein argumentativer Essay bzw. eine begründete Stellungnahme zur historischen Frage des Lernmoduls verfasst werden. Dies dient dazu, in einer empirischen Begleitstudie zu überprüfen, inwiefern das Lernmodul die Schüler:innen dazu angehalten hat, die vermittelten Strategien zu nutzen, indem sie diese in ihren Essays haben einfließen lassen (zum Beispiel durch den Vergleich von Aussagen oder die Bewertung von Erinnerungen).

An dieser Stelle wird nur auf die erste Aufgabe eingegangen, um zu veranschaulichen, wie versucht wird, einen kritisch-reflektierten Umgang mit den Oral-History-Interviews anzubahnen. Die Konstruktion des Lernmoduls geht im Anschluss an Studien zum digitalen Lernen mit multiplen Dokumenten (zum Beispiel Barzilai et al. 2020; Britt/Aglinskas 2002) von der Hypothese aus, dass Lernende Oral-History-Interviews besser erschließen, vergleichen, beurteilen und verknüpfen können, wenn sie ein gezieltes Training durch *explicit teaching* (Erklärvideo im Vorfeld) und eine Unterstützung durch Aufgaben und Visualisierung von Ergebnissen (im Lernmodul) erhalten, die sie dazu anregen und anleiten, die oben beschriebenen kognitive Strategien zu verwenden und Inhalte zu reflektieren.

Im ersten Schritt, Prüfung der Oral-History-Interviews, geht es daher darum, Informationen zu den jeweiligen Zeitzeugen und zur Herkunft der Interviews zu sichten, die dabei helfen können, diese zu bewerten. Über einen „Infokasten“ können die Kurzbiographien der drei Zeitzeugen sowie Hintergründe zu den Interviews aus dem Oral-History-Projekt „Menschen im Bergbau“ durchgelesen werden (Abb. 2).

1. Strategie: Oral History-Interviews prüfen

Manfred Reis

Manfred Reis wurde 1954 in Würselen bei Aachen (NRW) geboren. Schon sein Vater arbeitete als Bergmann. Reis begann 1968 eine Ausbildung zum Betriebsschlosser in einer Zeche in Duisburg-Homberg. 1975 begann er eine Weiterbildung an einer Bergfachschule und war ab 1977 als Maschinensteiger tätig. 1988 wurde er zum Maschinenfahrsteiger in der Gewinnung befördert und betreute ab 1993 die Hauptband- und Baustoffanlagen. 2002 stieg er aus dem Bergbau aus.

Reis arbeitet heute noch ehrenamtlich als Lehrkraft im Bildungsbereich der Ruhrkohle AG (= Unternehmen, das im Bereich des Steinkohlenbergbaus tätig ist) und beim TÜV Nord Berufskolleg (= berufsbildende Schule im Bereich des Bergbaus). Das Interview mit ihm

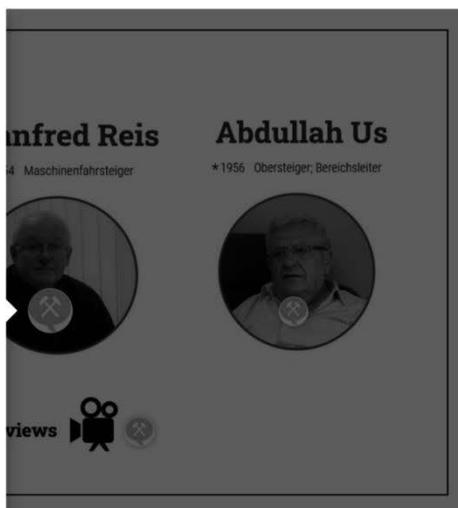


Abb. 2: Infokasten zu den Zeitzeugen und den Interviews

Welche Informationen genau herauszuarbeiten sind, erfahren die Lernenden über kurze Fragen. Zuerst beschäftigen sich die Schüler:innen mit den drei Zeitzeugen genauer, wobei per *drag-and-drop* vorgegebene Antworten in Felder zum Beispiel zur Herkunft, zum früheren Beruf oder zum Alter hereingezogen und überprüft werden können (Abb. 3).¹⁹ Danach lernen die Schüler:innen mehr über die Interviews, indem abermals kurze Fragen zu beantworten sind und die richtige Antwort unter mehreren Optionen auswählbar ist. Gefragt wird zum Beispiel: „Wer interviewte die Zeitzeugen?“ oder „Welches Ziel verfolgt das MiBLabor?“. Abschließend wird dazu angehalten, die Vertrauenswürdigkeit der videografierten Interviews zu beurteilen. Hierfür sollen vorgegebene Aussagen (zum Beispiel: „Es stehen kurze Ausschnitte aus manchmal mehrstündigen Interviews zur Verfügung.“) per *drag-and-drop* in eine Tabellenspalte mit der Überschrift „eher vertrauenswürdig“ oder „eher weniger vertrauenswürdig“ gezogen werden. Auch hier kann die Zuordnung ihrer Richtigkeit nach überprüft werden.

¹⁹ Beim „MiBLabor“ handelt es sich um eine WordPress-Webseite. Für die Gestaltung der Lemmodule nutzen wir H5P-Elemente (<https://h5p.org/>).

a) Arbeite wesentliche Informationen zu den Zeitzeugen und den Interviews mit ihnen aus dem Infokasten heraus.



Hinweis:

Lies dir zuerst die Infotexte zu den drei Zeitzeugen und zu den Interviews durch.

Ordne dann die richtigen Informationen den Zeitzeugen und den Interviews zu und überprüfe deine Antworten.

1. Strategie: OH-Interviews prüfen

Die Zeitzeugen unter der Lupe

Welche Sichtweise auf unsere historische Frage hat der Zeitzeuge?

	Muratza Karaoglu	Manfred Reis	Abdullah Us
- Herkunft (türkisch/deutsch)			
- früherer Beruf und Jahr des Berufsendes			
- Alter zum Zeitpunkt des Interviews			
- Tätigkeit nach der Arbeit im Bergbau			
Wann und wo wurden die Interviews mit den Zeitzeugen geführt?			
- Jahr und Ort			

Rentner und technischer Berater
 61 Jahre
 2017 in seinem Haus Bochum
 deutscher Herkunft
 ehel. Bergmann bis 2002 Bergbau bis 2005

[Überprüfen](#)

Abb. 3: Sourcing-Aufgabe zu den Zeitzeugen (Ausschnitt)

Im zweiten Schritt, Oral-History-Interviews kontextualisieren, informieren sich die Lernenden über eine Zeitleiste, die als PDF-Dokument variabel in der Größe und herunterladbar ist, über den historischen Kontext der Interviews (Abb. 4). Kurze Fragen halten die Lernenden dazu an, wichtige Informationen zum historischen Kontext zu notieren, zum Beispiel: „Von wann bis wann arbeiteten die Zeitzeugen im Bergbau?“ oder „Was passierte im Zeitraum, in dem die Interviews geführt wurden?“ (Abb. 5). Darauf aufbauend werden die Lernenden dazu angeregt, zu reflektieren, inwiefern der historische Kontext die Erzählungen der Zeitzeugen beeinflusst haben könnte. Hierfür können vorgegebene Stichpunkte (zum Beispiel: „verzerrte Erinnerung aufgrund zeitlichen Abstands zwischen Arbeit im Bergbau und Interview“) über *drag-and-drop* in eine Tabellenspalte mit der Aufschrift „Zeitraum der Arbeit im Bergbau“, „Zeitraum zwischen Ende der Arbeit im Bergbau und Interview“ oder „Zeitraum der Interviews“ gezogen werden. Die Angaben können wiederum überprüft werden.

3. Strategie: Oral History-Interviews analysieren

a) Analysiere die Aussagen der Zeitzeugen in den Oral History-Interview (siehe Videos unten) daraufhin, welche Dimensionen von Integration sie betreffen und ob sie sich jeweils positiv (+) oder negativ (-) äußern. (Stichpunkte reichen aus.)



3. Strategie: OH-Interviews analysieren

Hinweis: Schau Dir jedes Video hierfür einzeln an (zuerst Karaoglu, dann Ries und schließlich Us) und überlege nach jedem Video, zu welcher Dimension die unterschiedlichen Aussagen des jeweiligen Zeitzeugen passen! z. B. Reis → Soziale Integration: betont die „gute Gemeinschaft“ zwischen türkischen und deutschen Bergmännern (+)

Leitfrage: Inwiefern gelang die Integration der türkischen „Gastarbeiter“ im Ruhrbergbau?

Interview 1 mit Murtaza Karaoglu

Murtaza Karaoglu

geboren 1948 in der Türkei, ehemaliger Fahrsteiger



Aussagen von Karaoglu geordnet nach: [A] Strukturelle Integration, [B] Soziale Integration, [C] Kulturelle Integration, [D] Identifikatorische Integration

gespeichert

Bist du fertig? Dann bitte speichern!

Abb. 6: Close-Reading-Aufgabe (Ausschnitt)

Im dritten Schritt „Oral-History-Interviews analysieren“ geht es nun darum, dass die Lernenden sich die drei Oral-History-Interviews hinsichtlich dessen, was und wie die Zeitzeugen etwas erzählen, erschließen (Abb. 6). Unter der Leitfrage „Inwiefern gelang die Integration der türkischen ‚Gastarbeiter‘ im Ruhrbergbau?“ können die Oral-History-Interviews angeschaut werden und die Aussagen der Zeitzeugen zu den Dimensionen strukturelle, soziale, kulturelle und identifikatorische Integration in Eingabefeldern notiert werden. Mit „Plus“ und „Minus“ kann gekennzeichnet werden, ob sich die Zeitzeugen positiv oder negativ äußern. Die Auswahl der Zeitzeugen erfolgte – wie bereits erwähnt – vor dem Hintergrund, multiperspektivisch die Sichtweise deutscher

und türkischer Bergmänner zusammenzustellen, wobei sich auch die beiden ehemaligen türkischen „Gastarbeiter“ unterschiedlich zur Frage der Integration positionieren (siehe Unterkapitel 1.3).

4. Strategie: Oral History-Interviews vergleichen

Vergleiche die Aussagen der Zeitzeugen zur Frage der „gelungenen“ Integration im Ruhrbergbau hinsichtlich von Ähnlichkeiten und Unterschieden.



Hinweis: Beachte dabei, was die Zeitzeugen zu den jeweiligen Integrations-Dimensionen in den Oral History-Interviews gesagt haben!

4. Strategie: OH-Interviews vergleichen

Ähnlichkeiten (ähnliche Aussagen, Informationen, Eindrücke, Erlebnisse etc.)

Unterschiede (unterschiedliche Aussagen, Informationen, Eindrücke, Erlebnisse etc.)

Ähnliche Aussagen der Zeitzeugen bzgl. struktureller, sozialer, kultureller und identifikatorischer Integration - Halte deine Ergebnisse stichpunktartig fest und schreibe in Klammern dahinter, welche Zeitzeugen ähnliche Aussagen tätigen!

gespeichert

Bist du fertig? Bitte speichern!

Unterschiedliche Aussagen der Zeitzeugen bzgl. struktureller, sozialer, kultureller und identifikatorischer Integration - Halte deine Ergebnisse stichpunktartig fest und schreibe in Klammern dahinter, welche Zeitzeugen unterschiedliche Aussagen tätigen!

gespeichert

Bist du fertig? Bitte speichern!

Abb. 7: Corroboration-Aufgabe (Ausschnitt)

In den drei hochgeladenen Videos (min. 4:50 bis max. 8:39 Minuten Dauer) ist jeweils vermerkt, wie lang das Interview im Original ist, wer es führte und dass relevante Aussagen der Zeitzeugen zur Leitfrage herausgesucht und zusammengeschnitten wurden. Kurze Einblendungen zwischen den Sequenzen (zum Beispiel „Zusammenhalt im Berufsalltag“) bereiten die Schüler:innen darauf vor, zu welchem Thema sich die Zeitzeugen nun äußern. In einer zweiten Unteraufgabe analysieren die Lernenden die Zeitzeugen-Aussagen hinsichtlich Sprache (Wörter/Sätze) und Aussprache (Betonung/Pausen) sowie Mimik, Gestik und Gefühle (Blicke/Bewegungen). Dabei lenken vorgegebene

Aussagen (zum Beispiel „nimmt die Hände verschränkt und abwehrend vor sich, als es um Diskriminierung im Bergbau damals geht“) die Aufmerksamkeit der Lernenden auf bestimmte Details in den Videos, indem sie diese den „passenden“ Zeitzeugen und Analyseaspekten zuordnen. Weiterhin werden sie durch ein Eingabefeld zur Reflexion dazu angehalten, inwiefern die Aspekte bei der Interpretation der Interviews eine Rolle spielen.

Abschließend geht es im vierten Schritt, Oral-History-Interviews vergleichen, darum, dass die Lernenden Ähnlichkeiten und Unterschiede in den Aussagen der Zeitzeugen zur Frage der „gelungenen“ Integration im Ruhrbergbau herausarbeiten (Abb. 7). Hierfür werden die Schüler:innen dazu aufgefordert, ähnliche oder unterschiedliche Aussagen, Informationen, Eindrücke und Ergebnisse etc. in einem Eingabefeld für „Ähnlichkeiten“ und „Unterschiede“ niederzuschreiben und festzuhalten, welche Zeitzeugen sich hier inhaltlich stützen oder widersprechen.

4. Ausblick: Wie geht es mit dem Geschichtsprojekt weiter?

In diesem Beitrag ging es darum, die fachwissenschaftliche und didaktisch-methodische Grundlage eines Geschichtsprojektes mit dem Titel „Schmelztiegel Ruhrbergbau! Migration und Integration türkischer ‚Gastarbeiter‘ im Ruhrbergbau erforschen“ im Schülerlabor vorzustellen. Damit wurde eine Möglichkeit präsentiert, wie anhand eines komplexen zeit- und regionalgeschichtlichen Lerngegenstands und dessen angeleiteter Erschließung mittels der digital unterstützten und methodenorientierten Interpretation von Oral-History-Interviews historisch gelernt werden kann.

Das skizzierte Geschichtsprojekt wurde bereits mehrmals im Schülerlabor durchgeführt und ist Gegenstand einer geschichtsdidaktischen Studie, die im August 2022 endete und mit der zukünftig die Lernwirksamkeit des Lernmoduls zum Erlernen von Strategien zum kritisch-reflektierten Umgang mit Oral-History-Interviews in einem Quasi-Experiment überprüft werden soll. Um die Lernwirksamkeit des vorgestellten methodenorientierten Lernmoduls zu untersuchen, wurde parallel eine inhaltsorientierte Version von diesem erstellt. In jenem inhaltsorientierten Lernmodul arbeiten die Teilnehmer:innen im Schülerlabor zur identischen historischen Frage und denselben Lerninhalten. Der Unterschied liegt darin, dass in einem Erklärvideo drei inhaltsorientierte Leitfragen im Umgang mit Oral-History-Interviews eingeführt werden (1. Wer sind die Zeitzeugen?, 2. Wann wurden die Zeitzeugen interviewt?, 3. Was sagen die Zeitzeugen?). Eine derartige inhaltliche Fokussierung findet man häufig in Lernmaterialien zu Zeitzeugenarbeit wieder (zum Beispiel Wolter 2018). Das darauf aufbauende Lernmodul greift diese drei Leitfragen auf und lässt die Schüler:innen lediglich inhaltlich (ohne reflexive Aufgaben) arbeiten (zum Beispiel durch Aufgaben wie „Fasse zuerst zusammen, was in jedem Abschnitt des Interviews die Kernaussagen des Zeitzeugens sind.“). Am Ende sieht das inhaltsorientierte Lernmodul ebenfalls das Schreiben eines argumentativen Essays vor. Sowohl die Essays aus beiden Lernmodul-Bedingungen (methoden- versus inhaltsorientiert) als auch der Einsatz von Fragebögen, die vor und nach dem Geschichtsprojekt auszufüllen waren, ermöglichen es, nach Abschluss statistischer Analysen zukünftig genauer, die Wirkung der Lernmodule auf den Erwerb von Methodenkompetenz, Zuwachs an Wissen und weiteren Untersuchungsvariablen bei den Schüler:innen festzustellen.

Durch das Geschichtsprojekt im Schülerlabor und die empirische Begleitstudie werden Möglichkeiten des kritisch-reflektierten Umganges mit Oral-History-Interviews aus dem Projekt „Menschen im Bergbau“ mit Schüler:innen erprobt und hinsichtlich ihrer Lernwirksamkeit überprüft. Dies dient im engeren Sinne dazu, zukünftig weitere Lernmodule für die digitale Lernplattform „MiBLabor“ zu entwickeln, die gezielt den Erwerb von historischer Sachkompetenz und verschiedenen Facetten von Methodenkompetenz in der Arbeit mit Oral-History-Interviews anhand der Lebensgeschichten von „Menschen im Bergbau“ fördern können und für das schulische oder außerschulische historische Lernen bereitgestellt werden.²⁰ Im weiteren Sinne bietet die Studie Anregungen dazu, wie methodenorientiert der kritisch-reflektierte Umgang mit Oral-History-Interviews auch im Kontext anderer digitaler Lernumgebungen angebahnt werden kann.

LITERATUR

- Abrams, Lynn (2016²): *Oral History Theory*, London, New York.
- Barricelli, Michele, Dorothee Wein und Juliane Brauer (2009): Zeugen der Shoah: Historisches Lernen mit lebensgeschichtlichen Videointerviews, *Das Visual History Archive des Shoah Foundation Institute in der schulischen Bildung*, in: *Medaon – Magazin für jüdisches Leben in Forschung und Bildung*, 5, Heft 3, 1-17.
- Baron, Christine (2012): Understanding historical thinking at historic sites, in: *Journal of Educational Psychology*, 104, Heft 3, 833-847. <https://doi.org/10.1037/a0027476>
- Barzilai, Sarit, Shiri Mor-Hagani, Asnat R. Zohar, Talia Sholmi-Elloz und Ruthy Ben-Yishai (2020): Making sources visible: Promoting multiple document literacy with digital epistemic scaffolds, in: *Computers & Education*, 157, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103980>
- Berg, Aloys (1986): Türken im Bergbau, in: Johannes Papalekas (Hg.): *Strukturwandel des Ausländerproblems, Trends – Modelle – Perspektiven*, Bochum, 184-193.
- Berg, Aloys (1990): Polen und Türken im Ruhrkohlenbergbau, Ein Vergleich zweier Wandlungsvorgänge mit einer Fallstudie über „Türken im Ruhrgebiet“, zugleich Dissertation Universität Bochum 1990, Bochum.
- Bernsen, Daniel (2017): *Zeitzeugen digital*, in: Daniel Bernsen und Ulf Kerber (Hg.): *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter*, Berlin, Toronto, 256-264. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0fffd.23>
- Bertram, Christiane (2015): *Zeitzeugen im Geschichtsunterricht, Chancen oder Risiko für historisches Lernen?, Eine randomisierte Interventionsstudie*, Schwalbach am Taunus. <https://doi.org/10.46499/637>
- Bertram, Christiane, Wolfgang Wagner und Ulrich Trautwein (2017): Learning historical thinking with oral history interviews: a cluster randomized controlled intervention study of oral history interviews in history lessons, in: *American Educational Research Journal*, 54, Heft 3, 444-484. <https://doi.org/10.3102/0002831217694833>
- Brauer, Juliane und Dorothee Wein (2010): *Historisches Lernen mit lebensgeschichtlichen Videointerviews, Beobachtungen aus der schulischen Praxis mit dem Visual History Archive*, in: *Stiftung Topografie des Terrors (Hg.): Gedenkstättenrundbrief*, 153, 9-22.
- Britt, Anne B. und Cindy Aglinskas (2002): Improving students' ability to identify and use source information, in: *Cognition and Instruction*, 20, Heft 4, 485-522. https://doi.org/10.1207/S1532690XCI2004_2

²⁰ Erste Vorschläge zum historischen Lernen mit dem „MiBLabor“ finden sich bereits bei Mierwald/Hiller 2020 und Hiller/Mierwald 2022.

- Bosen, Ralf (2018): Schmelztiegel der Kulturen: Im Kohlenstollen sind alle gleich, in: *Deutsche Welle*, 20.12.2018. Online: <https://p.dw.com/p/39UHS> (16.12.2022).
- Bothe, Alina und Christina Brüning (2015): Der alte Mann auf dem Bildschirm – digitale Zeugnisse Überlebender der Shoah im Geschichtsunterricht, Eine Quellenkritik, in: Wolfgang Buchberger, Christoph Kühberger und Christoph Stuhlberger (Hg.): *Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht*, Konferenzschrift, 2013 Salzburg, Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik, Bd. 9, Innsbruck, 207-227.
- Bosshart-Pflugler, Catherine (2013): Oral History, Methode und Quelle, in: Markus Furrer und Kurt Messmer (Hg.): *Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht*, Schwalbach am Taunus, 135-155.
- Boxtel, van Carla und Jannet van Drie (2018): Historical reasoning: Conceptualizations and Educational Applications, in: Scott Alan Metzger und Lauren McArthur Harris (Hg.): *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Hoboken, 149-176. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch6>
- Brepohl, Wilhelm (1957): Industrievolk im Wandel von der agraren zur industriellen Daseinsform dargestellt am Ruhrgebiet, *Soziale Forschung und Praxis*, Bd. 18, Tübingen.
- Brüggemeier, Franz-Josef und Dorothee Wierling (1986): Einführung in die Oral History, *Kurs-einheit 3: Auswertung und Interpretation*, Hagen.
- Brüning, Christina (2018): Holocaust Education in der heterogenen Gesellschaft, Eine Studie zum Einsatz videographierter Zeugnisse von Überlebender der nationalsozialistischen Genozide im Unterricht, Schwalbach am Taunus. <https://doi.org/10.46499/1207>
- Collins, Allan, John Seely Brown und Susan E. Newman (1989): Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics, in: Lauren B. Resnick (Hg.): *Knowing, Learning, and Instruction, Essays in Honor of Robert Glaser*, New York, 453-494. <https://doi.org/10.4324/9781315044408-14>
- De La Paz, Susan und Jeffery D. Nokes (2020): Strategic processing in history and historical strategy instruction, in: Daniel L. Dinsmore, Luke K. Fryer und Meghan M. Parkinson (Hg.): *Handbook of strategies and strategic processing*, New York, 195-215. <https://doi.org/10.4324/9780429423635-12>
- Demiriz, Sara-Marie (2018): Vom „Gastarbeiter“ zum Mitbürger, Integration durch Bildung in Nordrhein-Westfalen am Beispiel der Revierarbeitsgemeinschaft für kulturelle Bergmannsbetreuung im Ruhrgebiet, in: *Geschichte im Westen – Zeitschrift für Landes- und Zeitgeschichte*, 33, Schwerpunktthema: Der Kalte Krieg in der Region, 227-255.
- Demiriz, Sara-Marie und Stefan Goch (2019): Schon immer und immer weiter ein Schmelztiegel – das Ruhrgebiet ein Vorreiter von Integrationspolitik?, in: *Forum Geschichtskultur Ruhr*, 9, Heft 2: Zuwanderung und politische Kultur im Ruhrgebiet, 25-32.
- Finzi, Anissa und Alice Mazzara (2019): War die Arbeitsmigration nur männlich?, „Gast“arbeiterinnen im Ruhrgebiet, in: *Forum Geschichtskultur Ruhr*, 9, Heft 2: Zuwanderung und politische Kultur im Ruhrgebiet, 1-24.
- Galda, Maria (2013): *Geschichtsbewusstsein, historisches Wissen und Interesse, Darstellung von Zusammengängen und Repräsentationen in semantischen Netzwerken*, zugleich Dissertation, Universität Frankfurt am Main 2012, Frankfurt am Main.
- Geppert, Alexander C. T. (1994): Forschungstechnik oder historische Disziplin?, *Methodische Probleme der Oral History*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 45, Heft 5, 303-323.
- Goch, Stefan (1997): „Der Ruhrgebietler“ – Überlegungen zur Entstehung und Entwicklung regionalen Bewußtseins im Ruhrgebiet, in: *Westfälische Forschungen*, 47, 585-620.
- Goch, Stefan (2017): „Schmelztiegel Ruhrgebiet“ oder fragmentierte Stadtgesellschaft?, Das Beispiel der in Gelsenkirchen lebenden Menschen, in: *Geschichte im Westen – Zeitschrift für Landes- und Zeitgeschichte*, 32, Schwerpunktheft: Migration – Kulturtransfer – Erinnerungskultur, 73-107.

- Goodman Gould, Jill und Gail Gradowski (2014): Using online video oral histories to engage students in authentic research, in: *The Oral History Review*, 41, Heft 2, 341-350. <https://doi.org/10.1093/ohr/ohu031>
- Goulding, James (2021): Historical thinking online, An analysis of expert and non-expert reading of historical websites, in: *Journal of the Learning Science*, 30, Heft 2, 204-239. <https://doi.org/10.1080/10508406.2020.1834396>
- Heckmann, Friedrich (1997): Integration und Integrationspolitik in Deutschland, *efms Papier*, 11, 1-8. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06980-3>
- Heckmann, Friedrich (2015): Integration von Migranten, Einwanderung und neue Nationenbildung, Wiesbaden.
- Henke-Bockschatz, Gerhard (2014): Oral History im Geschichtsunterricht, Schwalbach am Taunus. <https://doi.org/10.46499/6>
- Henke-Bockschatz, Gerhard (2018a): Zeitzeugeninterviews, Überlegungen zu verschiedenen Formen der Oral History, in: *Geschichte Lernen*, 31, Nr. 184, 2-9.
- Henke-Bockschatz, Gerhard (2018b): Zeitzeugenportale im Netz, Auswählte Internetadressen und Hinweise zur Nutzung, in: *Geschichte Lernen*, 31, Nr. 184, 48-50.
- Hiller, Theresa und Marcel Mierwald (2022): Mit den Zeitzeugnissen von „Menschen im Bergbau“ historisch lernen: Einblicke in die digitale Lernplattform MiBLabor, in: Beilage zur Ausgabe 01/2022 Forum Geschichtskultur Ruhr: Digitale Geschichtskultur im Ruhrgebiet, Dokumentation von Beiträgen des 9. Geschichtskonvents Ruhr, 29. Oktober 2021, 27-30. Online: https://www.geschichtskultur-ruhr.de/wp-content/uploads/Beilage-forum-02_2021_final.pdf
- Huijgen, Tim und Paul Holthuis (2016): Dutch voices: Exploring the role of oral history in dutch secondary history teaching, in: Danijela Trškan (Hg.): *Oral History education: Dialogue with the past*, Ljubljana, 43-58.
- Hunn, Karin (2005): „Nächstes Jahr kehren wir zurück...“, Die Geschichte der türkischen „Gastarbeiter“ der Bundesrepublik, *Moderne Zeit*, Bd. 11, Göttingen.
- Jünger, David: Verzerrte Erinnerung, Die Wirkung des Holocaust auf das Zeugnis von der nationalsozialistischen Judenverfolgung, in: *Geschichte und Gesellschaft*, 47, Heft 3, 412-337. <https://doi.org/10.13109/gege.2021.47.3.412>
- Lanman, Barry A. und Laura M. Wendling (2006): Introduction, in: Barry A. Lanman und Laura M. Wendling (Hg.): *Preparing the next generation of oral historians, An anthology of oral history education*, Lanham, XVII-XXIV.
- Lee, Hye Lee und Alexandra List (2018): Processing of texts and videos: A strategy-focused analysis, in: *Journal of Computer Assisted Learning*, 35, Heft 2, 268-282. <https://doi.org/10.1111/jcal.12328>
- Leh, Almuth (2022): Oral History als Methode, in: Stefan Haas (Hg.): *Handbuch Methoden der Geschichtswissenschaft*, Wiesbaden, 1-20. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27798-7_20-1
- List, Alexandra und Eric E. Ballenger (2019): Comprehension across medium: the case of text and video, in: *Journal of Computing in Higher Education*, 31, Heft 5, 514-535. <https://doi.org/10.1007/s12528-018-09204-9>
- Lucassen, Leo (2006): Poles and Turks in the German Ruhr Area: Similarities and Differences, in: Leo Lucassen, David Feldman und Jochen Oltmer (Hg.): *Paths of integration: Migrants in Western Europe (1880-2004)*, Amsterdam, 27-45. <https://doi.org/10.1515/9789048504244-002>
- McGrew, Sarah (2021): Internet or archive?, Expertise in searching for digital sources on a contentious historical question, in: *Cognition and Instruction*, 40, Heft 4, 488-516. <https://doi.org/10.1080/07370008.2021.1908288>
- Marcus, Alan S., Richard J. Paxton und Peter Meyerson (2006): “The reality of it all”: History students read the movies, in: *Theory & Research in Social Education*, 34, Heft 4, 516-552. <https://doi.org/10.1080/00933104.2006.10473320>

- Martin, Bridget, Tim Huijgen und Barbara Henkes (2021): Listening like a historian?, A framework of 'oral history thinking' for engaging with audiovisual sources in secondary school education, in: *Historical Encounters*, 8, Heft 1, 120-138. <https://doi.org/10.52289/hej8.108>
- Mattes, Monika (2005): „Gastarbeiterinnen“ in der Bundesrepublik, Anwerbepolitik, Migration und Geschlecht in den 50er bis 70er Jahren, *Geschichte und Geschlechter*, Bd. 48, Frankfurt am Main.
- Mierwald, Marcel (2020): Historisches Argumentieren und epistemologische Überzeugungen, Eine Interventionsstudie zur Wirkung von Lernmaterialien im Schülerlabor, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29955-2>
- Mierwald, Marcel und Theresa Hiller (2020): „Das waren absolut vollwertige Bergleute.“, Mit Oral History-Interviews über Migration und Integration türkischer „Gastarbeiter“ lernen, in: *Geschichte Lernen*, 33, Nr. 198, 48-53.
- Moitra, Stefan (2018): Bergbaugeschichte als Oral History, Die neue Internetplattform www.menschen-im-bergbau.de, in: *Der Anschnitt*, 70, Heft 5, 46-47.
- Moitra, Stefan, Katarzyna Noguiera und Jens Adamski (2019): Erfahrung, Erinnerung, Erzählung, Potenzial einer Oral History für die Bergbaugeschichte heute, in: *Der Anschnitt*, 71, Heft 2-3, 93-105.
- Monte-Sano, Chauncey und Abby Reisman (2015): Studying historical understanding, in: Lyn Corno und Eric M. Anderman (Hg.): *Handbook of Educational Psychology*, New York, 281-294.
- Murphy, Richard C. (1982): Gastarbeiter im Deutschen Reich, Polen in Bottrop 1891-1933, *Düsseldorfer Schriften zur neueren Landesgeschichte und zur Geschichte Nordrhein-Westfalens*, Bd. 5, Wuppertal.
- Niethammer, Lutz ([1985] 2012): Fragen – Antworten – Fragen. Methodische Erfahrungen und Erwägungen zur Oral History [1985] gekürzte Fassung, in: Julia Obertreis (Hg.): *Oral History, Basistexte Geschichte*, Bd. 8, Stuttgart, 31-72.
- Nogueira, Katarzyna (2018): Zwischen Authentizität und Inszenierung: Oral History und die Zeitzeugenschaft des Ruhrbergbaus, in: Michael Farrenkopf und Torsten Meyer (Hg.): *Authentizität und industriekulturelles Erbe, Zugänge und Beispiele, Veröffentlichungen aus dem Deutschen Bergbau-Museum Bochum*, Bd. 238, Berlin, 171-191. <https://doi.org/10.1515/9783110683103-009>
- Nogueira, Katarzyna (2021): „Und dann kann man uns begucken, als verflossene Wirklichkeit.“ – Oral History und Zeitzeugenschaft des Ruhrbergbaus, in: Arnold Maxwill (Hg.): *Leben in der Arbeitslandschaft, Narrationen des Ruhrbergbau, Literatur und Ökonomie*, Bd. 3, Paderborn, 345-361. https://doi.org/10.30965/9783846765838_019
- Nokes, Jeffery (2013): *Building students' historical literacies, Learning to read and reason with historical texts and evidence*, New York.
- Nonn, Christoph (2011): *Kleine Migrationsgeschichte von Nordrhein-Westfalen*, Köln.
- Nonn, Christoph (2013): Die Integration von „Gastarbeitern“ in Nordrhein-Westfalen, Eine historische Perspektive, *Geschichte im Westen – Zeitschrift für Landes- und Zeitgeschichte*, 28, 183-199.
- Obertreis, Julia (2012): *Oral History – Geschichte und Konzeptionen*, in: Julia Obertreis (Hg.): *Oral History, Basistexte Geschichte*, Bd. 8, 7-30.
- Obens, Katharina und Christian Geißler-Jagodzinski (2018): „Dann sind wir ja auch die letzte Generation, die davon profitieren kann“, Reflexionen zur Rezeption von Zeitzeugengesprächen bei Jugendlichen/jungen Erwachsenen, herausgegeben vom Bildungsverbund für die internationale Jugendbegegnungsstätte Sachsenhausen e. V., Potsdam.
- Peters-Schildgen, Susanne (1997): „Schmelztiegel“ Ruhrgebiet, *Die Geschichte der Zuwanderung am Beispiel Herne bis 1945*, Essen.

- Petzina, Dietmar (1993): Die Erfahrung des Schmelztiegels – zur Sozialgeschichte des Ruhrgebiets, in: Heinz Dürr und Jürgen Gramke (Hg.): Erneuerung des Ruhrgebiets, Regionales Erbe und Gestaltung für die Zukunft, Festschrift zum 49. Deutschen Geographentag Bochum 3.-9. Oktober 1933, Bochumer geographische Arbeiten, Paderborn, 41-46.
- Pilger, Kathrin (2013): Arbeitsmigration in Nordrhein-Westfalen – „Gastarbeiter“ im Ruhrgebiet, in: Michael Farrenkopf, Stefan Goch, Manfred Rasch und Hans-Werner Wehling (Hg.): Die Stadt der Städte, Das Ruhrgebiet und seine Umbrüche, Essen, 376-379.
- Plato von, Alexander ([1991] 2012): Oral History als Erfahrungswissenschaft, Zum Stand der „mündlichen Geschichte“ in Deutschland [1991], in: Julia Obertreis (Hg.): Oral History, Basistexte Geschichte, Bd. 8, Stuttgart, 73-98.
- Portelli, Alessandro (1991): The death of Luigi Trastulli and other stories, Form and meaning in oral history, SUNY series in Oral and Public History, New York.
- Priorr, Ralf (1998): „Einwanderer wider Willen in einem Einwanderungsland wider Willen...“ – Gastarbeiter und moderne Migration, in: Ralf Priorr (Hg.): Eine Reise ins Unbekannte, Ein Lesebuch zur Migrationsgeschichte in Herne und Wanne-Eickel, Essen, 201-259.
- Przigoda, Stefan und Stefan Goch (2010): Wiederaufbau, „Wirtschaftswunder“, „Gastarbeiter“, in: Klaus Wisotzky und Ingrid Wölk (Hg.): Fremd(e) im Revier!?, Zuwanderung und Fremdsein im Ruhrgebiet, Essen, 248-249.
- Reisman, Avishag (2012): The „document-based lesson“: Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers, in: Journal of Curriculum Studies, 44, Heft 2, 233-264. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.591436>
- Richie, Donald A. (2015³): Doing oral history, A Practical Guide, Oxford Oral History Series, New York.
- Seidel, Hans-Christoph (2014): Die Bergbaugewerkschaft und die „Gastarbeiter“, Ausländerpolitik im Ruhrbergbau vom Ende der 1950er bis in die 1980er Jahre, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, 62, Heft 1, 35-68. <https://doi.org/10.1515/vfzg-2014-0002>
- Skrabania, David (2015): Ausländerbeschäftigung und -ausbildung im Ruhrbergbau, Maßnahmen der zuständigen Institutionen als Reaktion auf sich verändernde Bedingungen der Nachwuchswerbung 1956-1989, in: Der Anschnitt, 67, Heft 2-3, 93-104.
- Spajic, Margareta und Yasemin Yedigargolu (2010): „Die vergessenen Frauen“ – Arbeitsmigrantinnen der ersten Generation im Ruhrgebiet, in: Klaus Wisotzky und Ingrid Wölk (Hg.): Fremd(e) im Revier!?, Zuwanderung und Fremdsein im Ruhrgebiet, Essen, 308-310.
- Röder, Antje (2019): Integration in der Migrationsforschung, in: Gert Pickel, Oliver Decker, Steffen Kailitz, Antje Röder und Julia Schulze Wessel (Hg.): Handbuch Integration, Wiesbaden, 1-12. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21570-5_10-1
- Rodenhäuser, Lisa (2012): Zwischen Affirmation und Reflexion, Eine Studie zur Rezeption von Zeitzeugen in Geschichtsdokumentationen, Zeitgeschichte, Zeitverständnis, Bd. 25, Berlin.
- Salmerón, Ladislao, Agnese Sampietro und Petro Delgado (2020): Using internet videos to learn about controversies: Evaluation and integration of multiple and multimodal documents by primary school students, in: Computers & Education, 148, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103796>
- Schreiber, Waltraud (2009): Zeitzeugengespräche führen und auswerten, in: Waltraud Schreiber und Katalin Árkossy (Hg.): Zeitzeugengespräche führen und auswerten, Historische Kompetenzen schulen, Themenhefte Geschichte, Bd. 4, Neuried, 21-28.
- Schreiber, Waltraud und Katalin Árkossy (2009): Vorwort und Dank, in: Waltraud Schreiber (Hg.): Zeitzeugengespräche führen und auswerten, Historische Kompetenzen schulen, Themenhefte Geschichte, Bd. 4, Neuried, 5-6.
- Schroeder, Juliana, Michael Kardas und Nicholas Epley (2017): The humanizing voice: Speech reveals, and text conceals, a more thoughtful mind in the midst of disagreement, in: Psychological Science, 28, Heft 12, 1745-1762. <https://doi.org/10.1177/0956797617713798>

- Shopes, Linda (2002): What is oral history?, in: Making sense of evidence series on history matters: The U.S. survey on the web. Online: <http://historymatters.gmu.edu/mse/oral/> (14.7.2022).
- Stadtler, Marc, Rainer Bromme und Jean-François Roet (2014): „Science meets reading“: Worin bestehen die Kompetenzen zum Lesen multipler Dokumente zu Wissenschaftsthemen und wie fördert man sie?, in: Unterrichtswissenschaft, 42, Heft 1, 55-68.
- Stoddard, Jeremy D. und Alan S. Marcus (2017): Media and social studies education, in: Meghan McGlinn Manfra und Cheryl Mason Bolick (Hg.): The Wiley handbook of social studies research, Hoboken, 477-498. <https://doi.org/10.1002/9781118768747.ch21>
- Tenfelde, Klaus (2006): Schmelztiegel Ruhrgebiet?, Polnische und türkische Arbeiter im Bergbau: Integration und Assimilation in der montanindustriellen Erwerbsgesellschaft, in: Mitteilungsblatt des Institutes für soziale Bewegungen, Forschungen und Forschungsberichte, Nr. 36, 7-28.
- Ther, Philipp (2018): Die Außenseiter, Flucht, Flüchtlinge und Integration im modernen Europa, Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.
- Thompson, Paul und Joanna Bornat (2017⁴): The voice of the past, Oral History, New York.
- Thränhardt, Dietrich (1997): Die eingewanderten „Ausländer“ im Ruhrgebiet, in: Jan-Peter Barbian und Ludger Heid (Hg.): Die Entdeckung des Ruhrgebiets, Das Ruhrgebiet in Nordrhein-Westfalen 1946-1996, Essen, 379-394.
- Waltz, Viktoria und Cornelia Suhan (Hg.) (2018): Wir hier oben – ihr da unten, Die Frauen an der Seite türkischer Bergleute der ersten Stunde erzählen, Ein Projekt der lebendigen Erinnerung und Spurensuche, herausgegeben vom Verein für Internationale Freundschaften Dortmund e. V., Dortmund.
- Whitman, Glenn (2004): Dialogue with the past, Engaging students & meeting standards through oral history, American Association for State and Local History, Walnut Creek.
- Wierling, Dorothee (2003): Oral History, in: Michael Maurer (Hg.): Aufriß der Historischen Wissenschaften, Bd. 7: Neue Themen und Methoden der Geschichtswissenschaft, Reclam Universal-Bibliothek, Nr. 17033, Stuttgart, 81-151.
- Wineburg, Sam S. (1991): Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence, in: Journal of Educational Psychology, 83, Heft 1, 73-87. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73>
- Wolter, Heike (2018): Der Mauerbau im „Gedächtnis der Nation“, Vom Umgang mit einem Zeitzeugenportal, in: Geschichte Lernen, 31, Nr. 184, 40-47.
- Zachrich, Lisa, Allison Weller, Christine Baron und Christiane Bertram (2020): Historical experiences: A framework for encountering complex historical sources, in: History Education Research Journal, 17, Heft 2, 243-275. <https://doi.org/10.14324/HERJ.17.2.08>

QUELLEN

- Karaoglu, Murtaza (2017): Interview mit Murtaza Karaoglu vom 25.1.2017, Archiv im Haus der Geschichte des Ruhrgebiets (AHGR), Bochum, Sammlung Lebensgeschichtliche Interviews, LINT 47.
- Reis, Manfred (2015): Interview mit Manfred Reis vom 12.2.2015, Archiv im Haus der Geschichte des Ruhrgebiets (AHGR), Bochum, Sammlung Lebensgeschichtliche Interviews, LINT 17.
- Us, Abdullah (2017): Interview mit Abdullah Us vom 5.5.2017, Archiv im Haus der Geschichte des Ruhrgebiets (AHGR), Bochum, Sammlung Lebensgeschichtliche Interviews, LINT 96.

Zusammenfassung

In dem Geschichtsprojekt „Schmelztiegel Ruhrbergbau!? Migration und Integration türkischer ‚Gastarbeiter‘ erforschen“ lernen Schüler:innen zu einer zeit- und regional-historischen Fragestellung methodenorientiert mit Oral-History-Interviews im Rahmen eines Schülerlabors. Ein Lernmodul der digitalen Lernplattform „MiBLabor“ unterstützt sie dabei, die multiperspektivisch ausgewählten Berichte von drei ehemaligen Beschäftigten im Ruhrbergbau mithilfe von vier methodischen Strategien zu interpretieren. Der Beitrag stellt die fachwissenschaftliche Grundlage und fachdidaktisch-methodische Konzeption des Geschichtsprojektes dar und zeigt damit eine Möglichkeit auf, wie eine historische Methodenkompetenz im kritisch-reflektierten Umgang mit videografierten Zeitzeugenberichten angebahnt werden kann.