Foto: Sönke Zankel

Schüler beim Forschenden Lernen in der Uetersener Stadtbücherei

Sönke Zankel

Regionalgeschichte mit Schülern erforschen

Zugänge und Möglichkeiten des Forschenden Lernens im Geschichtsunterricht und außerschulischen Kontext[1]

Die Vergangenheit bietet eine Vielzahl an Möglichkeiten, etwas zu erforschen, etwas Verborgenes (wieder) hervorzubringen. Gerade der Geschichtsunterricht in Schleswig-Holstein widmet sich hingegen zumeist dem vermeintlich Erforschten, dem Bekannten. Die Schüler/innen werden dabei als diejenigen Akteure verstanden, denen dieses Wissen vermittelt wird. Die Lehrkraft versteht sich nicht selten als diejenige mit der „Meistererzählung", die sich die Lernenden aneignen sollen. So konnte nachgewiesen werden, dass der Geschichtsunterricht in Schleswig-Holstein ein lehrerzentriertes Konstrukt ist. Man verlässt dabei selten den Klassenraum, nur jeder Vierte gab an, in der Schulzeit einmal ein Museum oder eine Ausstellung zur Geschichte des 20. Jahrhunderts besucht zu haben.[2]

Es entsteht eine merkwürdige Diskrepanz: Auf der einen Seite befinden sich zahlreiche Themen, gerade hinsichtlich der lokalen und regionalen NS-Geschichte, die nicht aufgearbeitet sind. Auf der anderen Seite sind viele Menschen, die sich mit Geschichte und dabei auch explizit mit dem Nationalsozialismus beschäftigen (müssen), nämlich die Schüler/innen und die Lehrer/innen. Selbstverständlich, Schüler/innen sind keine ausgebildeten Historiker. Gleichwohl haben sie Potenziale, die eigentlich gerade für die Aufarbeitung der lokalen oder regionalen NS-Geschichte genutzt werden könnten. Der Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten zeigt, dass immer wieder wichtige Ergebnisse durch Schüler/innen hervorgebracht werden.[3]

In Schleswig-Holstein gibt es bisher keine etablierte Kultur des Forschenden Lernens im Geschichtsunterricht, das zeigt bereits die geringe Anzahl der Beiträge, die von hier aus beim Geschichtswettbewerb eingereicht werden.[4]

Dieser Aufsatz soll Hinweise geben, wie solche Unterrichtsprojekte geplant, strukturiert und umgesetzt werden können, wie also Forschendes Lernen im Geschichtsunterricht realisiert werden kann. Dabei geht es zugleich um mögliche Ideen, Recherchewege und um Fragen der Strukturierung solcher Prozesse. Lehrkräfte und außerschulische Akteure, so z. B. Geschichtswerkstätten und Gedenkstätten, werden insofern hoffentlich

Informationen zur Schleswig-Holsteinischen Zeitgeschichte (Kiel) Nr. 57/58. 2016/2017. S. 160 – 175.

Ideen für die eigene lokal- und regionalgeschichtliche (Schüler/innen-)Forschung finden.

Leitfragen beim Forschenden Lernen

Das Forschende Lernen im Bereich des Faches Geschichte zeichnet sich dadurch aus, dass nicht zwangsläufig die Ergebnisse vorab feststehen und die Lehrkraft sie kennen muss, um sie den Schüler/innen zu vermitteln. Dies kann der Fall sein, es ist aber ebenso möglich und oft für die Lehrkraft noch viel spannender, wenn das Ergebnis nicht bekannt ist und sich durch die Recherche erst ergibt. Insofern geht es auch um die Lehrkraft, um ihre Voreinstellungen – also darum, wie neugierig und wie offen sie für Neues ist.[5]

Wie kann nun vorgegangen werden? Am Beginn kann ein Thema stehen, aus dem Schüler/innen immer eine Forschungs- bzw. Leitfrage entwickeln sollten. Sie ist der Ausgangspunkt der Untersuchung, strukturiert und fokussiert die Arbeit und dient als Leitfaden für die Themenbearbeitung. Leitfragen zu formulieren, ist kein leichtes Unterfangen, zumal Schüler/innen darin oft nicht geübt sind. Auch wenn es selbstverständlich sein mag: Grundsätzlich haben Leitfragen immer ein Fragewort am Anfang, und am Ende steht jeweils ein Fragezeichen. Dabei können zu den Leitfragen jeweils auch Unterfragen entwickelt werden.[6]

Darüber hinaus ist bedeutend, dass die Leitfragen

1. nicht zu eng gefasst, zugleich nicht zu umfangreich und im schulischen Kontext zu beantworten sind,
2. die Entfaltung einer Argumentation ermöglichen.

Eine zu eng gefasste Frage wäre z. B.: „Wann wurde Bismarck geboren?“ Die Antwort fiele kurz aus, wirkliche Nachforschungen müsste man nicht anstellen. Eine zu umfangreiche Frage wäre: „Wie verlief die NS-Herrschaft in Schleswig-Holstein?“ Das können zumindest einzelne Schüler/innen nicht beantworten; das heißt, es müsste eine Fokussierung geben. Denkbar wäre: „Inwiefern gab es Widerstand gegen den Nationalsozialismus in Reinbek, und welche politischen Ziele wurden in der Gruppe X verfolgt?“ Sollte in dem Ort ein breiter Widerstand vorhanden gewesen sein, dann wäre auch diese Frage zu umfangreich; man könnte sie auf eine Gruppe oder eine Person beschränken.

Zugleich muss die Leitfrage beantwortbar sein, das heißt, es müssen diesbezüglich Quellen vorliegen, und diese müssen auch für Schüler/innen zugänglich sein. Daher haben es etwa Arbeiten, die sich thematisch der jüngeren Zeitgeschichte widmen, oft schwer, da hier beispielsweise archiv- und datenschutzrechtliche Hindernisse vorhanden sind. Diese Probleme können auch bei Arbeiten zur NS-Geschichte auftreten.

In der Regel setzt das voraus, dass die Lehrkraft vorrecherchieren muss. Ein Vorgehen wie: Wir wollen uns dem Thema „Widerstand in Reinbek in der NS-Zeit“ widmen, die Lehrkraft hat aber selbst keinen Anhaltspunkt, welche Quellen es geben könnte, was die Archive hergeben, sollte unbedingt vermieden werden. Das läuft fast zwangsläufig auf ein Scheitern des Projektes hinaus. Insofern ist im Vorfeld eine zeitliche Investition der Lehrkraft notwendig, die sich aber später nachhaltig auszahlen kann.

Hinsichtlich der Argumentation gilt, dass sie nicht nur schlüssig sein, sondern auch mögliche Gegenargumente deutlich machen sollte. So können die Schüler/innen zeigen, dass sie einen breiten Argumentationshaushalt vorlegen und sie damit zugleich auch Leerstellen bzw. Uneindeutiges auf Grund der – ggf. schlechten – Quellenlage identifizieren können. Sprachlich unterschieden werden sollte zudem zwischen der eigenen Position der Schüler/innen und der anderer Autoren.[7]

Hierzu gehört auch die Nachweispflicht gerade in schriftlichen Ausarbeitungen, das heißt, alle fremden Gedanken müssen z. B. in Fußnoten nachgewiesen werden. Erst dann erhält der Text Transparenz, und die Argumente sind für die Lehrkraft überprüfbar.

Quellenkritik und deren Gegenwartsrelevanz

Ein bedeutender Teil beim Forschenden Lernen im Geschichtsunterricht stellt die Quellenanalyse bzw. -kritik dar. Hier finden sich zugleich die Lernchancen, die auch jenseits historischer Fragestellungen von Bedeutung sind, wenn es darum geht, Informationen zu hinterfragen. Gerade bei Phänomenen, die derzeit durch Schlagwörter wie Populismus oder postfaktisch zum Ausdruck kommen, ist es mehr als bedeutend, dass Schüler/innen lernen, kritisch zu hinterfragen, was ihnen täglich gesagt oder beispielsweise durch das Internet übermittelt wird. Dieser Aspekt sollte den Schüler/innen unbedingt transparent gemacht werden, da er Geschichte bzw. das Arbeiten mit der Vergangenheit mit dem Leben im Heute verbindet. Die methodische Arbeit wird damit zu einem zentralen Aspekt des oft geforderten Gegenwartsbezugs im Geschichtsunterricht.[8]

Das Fach Geschichte kann hier vielleicht am besten dazu beitragen, bei den Schüler/innen eine kritische Grundhaltung gegenüber täglichen Informationen zu erzeugen. So geht es bei der Quellenanalyse um klassische Fragen wie: Wer schreibt oder spricht? Um was für eine Person handelt es sich? In welchem Verhältnis steht der Autor zu dem Ereignis? Welche Motive könnte er haben, dass er so schreibt oder spricht? Was konnte er wissen, was konnte er nicht wissen? Verschweigt er evtl. etwas? Zudem: Wer ist der Adressat? In welchem historischen Kontext lässt sich die Quelle

einordnen? Um was für eine Quelle handelt es sich? Wie ist der Quellenwert (bezüglich der Fragestellung) einzuschätzen?

Ansätze für die Recherche, oder: Wie findet man Quellen?

Nicht alles ist aus der NS-Zeit überliefert, genau genommen nur ein kleiner Teil. Vieles wurde eben nicht schriftlich fixiert, man denke hier nur an die vielfältigen Alltagserfahrungen und gerade an die Schichten, in denen das Schreiben keine sonderlich große Rolle spielte. Zugleich heißt dies, man braucht auch ein wenig Glück, um Themen zu finden, die nicht zu eng gefasst und auch nicht zu umfangreich sind, also für Schüler/innen bearbeitbar, und zu denen zugleich Quellen vorliegen. Wer sich allerdings an die Recherche macht, wird mit großer Sicherheit immer interessante Themen finden.

Folgende Recherchewege sind zu empfehlen:

– Stadt- und Kreisarchive: Ein Besuch des Archivs ist immer hilfreich. Die Archivare kennen sich in aller Regel in ihren Beständen sehr gut aus und können insofern Tipps geben, wo man ansetzen könnte, zu welchem Themenfeld Akten vorliegen. Dies können beispielsweise Personalakten von städtischen Bediensteten sein oder Flugblattsammlungen. Für die Personalakten des Schulpersonals befinden sich dort z. T. auch Aktenbestände, im Landesarchiv sind zudem ebenfalls Personalakten von Lehrkräften überliefert, jedoch oft lückenhaft.

– In aller Regel gab es damals eine Lokalzeitung, die einen oft unterschätzten Schatz an Quellen gerade für das Forschenden Lernen mit Schüler/innen bietet. Die Zeitungen befinden sich zumeist in den Stadt- oder Kreisarchiven oder auch im Archiv der Zeitung selbst. Dabei ist es schwierig, bei fehlender Digitalisierung der Artikel und damit dem Fehlen entsprechender Suchfunktionen nach einzelnen Themen ohne zeitliche Anhaltspunkten zu suchen (z. B. Widerstand in Neumünster in der NS-Zeit).

Fragestellungen nach dem Bild, das die Presse vermittelt, sind zudem immer hilfreich: Beispielsweise kann untersucht werden, wie die Juden in der jeweiligen Zeitung dargestellt wurden.[9] Einengen kann man den Untersuchungsfokus z. B. zeitlich, indem nur einige Jahre untersucht werden.

– Ansatzpunkte für mögliche Themen können sich auch aus den Veröffentlichungen in den heimatgeschichtlichen Zeitschriften ergeben. Die Heimatverbände haben auf Kreisebene in aller Regel ein Jahrbuch, z. T. sind die Titel der einzelnen Aufsätze online einzusehen. Zugleich können Kontakte zu Lokalhistorikern, die meist auch in den Jahrbüchern Aufsätze veröffentlicht haben, hilfreiche Hinweise und Ansätze für Arbeiten der Schüler/innen ergeben.

– Ein leider kaum genutzter Schatz an Hinweisen für die Frage des Widerstands gegen den Nationalsozialismus bietet die Mikrofiche-Edition „Widerstand als ‚Hochverrat'" vom Münchner Institut für Zeitgeschichte. Die Edition sammelt die in einem umfangreichen Rechercheprozess zusammengetragenen Verfahren gegen Oppositionelle. Dabei sind die Verfahren auch nach Orten systematisiert, so dass man zielgerichtet recherchieren kann, ob für den Schulort oder einen der benachbarten Orte ein Gerichtsverfahren zu finden ist. Die Edition liegt in allen größeren Bibliotheken und ist mit einem Onlinezugang auch über das Internet zugänglich.[10]

Sie beschränkt sich jedoch auf die zentralen Gerichte, Sondergerichtsverfahren wurden nicht miteinbezogen. Auf Mikrofiche sind dann zumeist die Anklageschrift und das Urteil zu finden; möglicherweise überlieferte staatsanwaltschaftliche Ermittlungsakten, z. B. Vernehmungsprotokolle, sind dann in den jeweiligen Archiven zu recherchieren bzw. Kopien davon anzufordern. Die Quellenedition ist ein Teil der Datenbank „Nationalsozialismus, Holocaust, Widerstand und Exil 1933–1945" des Instituts für Zeitgeschichte. Dort befinden sich weitere interessante Dokumente für die Recherche vor Ort, so z. B. Ausbürgerungs- und Deportationslisten oder Stimmungs- und Lageberichte des Geheimen Staatspolizeiamts aus dem Reich.[11]

– Wer nach Sondergerichtsverfahren sucht, sollte eine Anfrage im Landesarchiv Schleswig stellen, da dies auch eine Recherche nach dem jeweiligen Ort durchführen kann.[12] Hier finden sich dann auch Verfahrensakten (z. T. inkl. der Vernehmungsprotokolle), die oft einen überschaubaren Quellenbestand bieten, den auch Schüler/innen gut bearbeiten können. In Uetersen haben beispielsweise Schülerinnen Verfahren gegen Personen ausgewertet, die den Zeugen Jehovas angehörten oder ausländische Rundfunksender abgehört haben.[13]

– Darüber hinaus befinden sich im Landesarchiv Schleswig auch fast alle Entnazifizierungsakten. Sie bieten einen spannenden Einblick in die unmittelbare Nachkriegszeit, stellen aber zugleich eine äußerst schwierige Quellengattung dar. So sagen die Akten vor allem etwas darüber aus, wie die Menschen sich in dieser Zeit dargestellt haben, wie sie sich ggf. gegenseitig geschützt haben, aber nur selten etwas darüber, was zwischen 1933 und 1945 geschehen ist. Für Schüler/innen ist das besonders wichtig, da sie tendenziell eher zu einem Quellenpositivismus neigen und den in der Schule auch oft erlernen – also das als „wahr" betrachten, was in der Quelle steht.[14] Hier ist also eine intensive Beratung notwendig, die sicher oft zu dem Ergebnis kommt, dass man auf der Grundlage von Entnazifizierungsakten vieles eben nicht herausfinden kann. Im Bestfall finden sich dann noch Quellen aus der NS-Zeit an anderen Stellen. Dies können beispielsweise solche aus

dem Privatbesitz sein, z. B. Briefe, Fotoalben oder ggf. auch Personalakten. Bei aller Schwierigkeit der Entnazifizierungsakten als Quellen zeigen sich hier natürlich sehr große Lernchancen gerade im Bereich des Forschenden Lernens, bei dem es u. a. um das Hinterfragen der Quellen geht.

– Eine Anfrage im Bundesarchiv in Berlin kann sich auch lohnen. Hier befinden sich die Akten der ehemaligen NSDAP-Parteizentrale, neben der Mitgliedskartei zum Teil auch entsprechende Korrespondenzen. Auch wenn der ursprüngliche Bestand nicht vollständig überliefert ist, ist hier auch eine schriftliche Anfrage sowie die entsprechende Übersendung von Kopien möglich. Die Kosten sollten aber unbedingt vorher angefragt werden. Im Bundesarchiv Berlin befinden sich auch Akten über einzelne schleswig-holsteinische Schulen,[15] u. a. Ermittlungsakten gegen Oppositionelle[16] und darüber hinaus im Bundesarchiv Koblenz Spruchgerichtsakten gegen Einzelne.

– Am naheliegendsten könnten die Schularchive sein, die zumindest in den älteren Schulen oft vorhandenen sind – die Überlieferungslage unterscheidet sich dabei offensichtlich je nach Schule sehr. Falls vorhanden, könnten alte Prüfungsunterlagen interessant sein, z. B. welche Kriterien die Lehrkräfte an die Bewertung anlegten. Gleiches gilt für die Konzeption von Aufgaben. Für Schüler/innen wäre sicher auch ein Vergleich mit der Schule in der Gegenwart interessant, woran zugleich deutlich wird, wie sich der Blick auf Geschichte verändert und wie sich die Struktur und die Ziele einer Institution im Laufe der Jahre geändert haben.[17]

– Eine Online-Recherche kann auch in der Archivdatenbank der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung lohnen. Hier finden sich u. a. Personalkarteien oder auch die Jahresberichte einiger Schulen.[18] Diese haben zum Teil wiederum Berichte über Personalia, Prüfungsaufgaben, außerunterrichtliche Aktivitäten (z. B. Reden des Schulleiters anlässlich des Jahrestages des Hitler-Putsches) usw. Auch hier kann man Kopien anfordern, Preise sollten vorher ebenfalls erfragt werden.

– Lohnenswert sind tatsächlich auch Fragestellungen, bei denen man keine Archivzugänge benötigt. So könnte nach den vorhandenen Narrativen beispielsweise in der eigenen Familie oder auch in der Kommune gefragt werden, z. B.: Welche Geschichte wird in der eigenen Familie über die Angehörigen erzählt, die in der NS-Zeit lebten? Hier wären Vergleiche gerade zu den Arbeiten von Harald Welzer möglich, der die These hinsichtlich der familiengeschichtlichen Narrative so zusammengefasst hat: „Opa war kein Nazi".[19] Das heißt, innerhalb der eigenen Familie wird eine mögliche Verstrickung der Angehörigen in den NS-Staats negiert.

– Im letzten Punkt bereits angesprochen ist die Arbeit mit Zeitzeugen. Sie ermöglichen einen besonderen, oft einen persönlichen Zugang zur

Geschichte. Nicht die Akte als Quelle steht im Zentrum, sondern ein Mensch, der den Schüler/innen Frage und Antwort stehen kann. Methodische und damit quellenkritische Vorbehalte gegenüber Zeitzeugen sind dabei jedoch äußerst wichtig. Zeitzeugen suggerieren, dass sie angeblich das erzählen, was damals „tatsächlich" geschah, schließlich waren sie ja dabei. Jedoch sind ihre Erinnerungen Konstruktionen, allein schon dadurch, dass die Zeitzeugen damals eben nur einen kleinen Ausschnitt von dem Geschehen beobachten konnten und dabei zumeist aus einer jeweils bestimmten Perspektive. Beispielsweise werden Schüler/innen der 1960er-Jahre tendenziell einen anderen Blick auf diese Zeit haben als Lehrer/innen oder auch Eltern.

Für die Arbeit mit Zeitzeugen gilt die Faustregel: Je weiter das Erlebnis zurückliegt und je öfter der Zeitzeuge bisher über das zu Untersuchende gesprochen hat, desto weiter entfernen sich die erzählten Erinnerungen von dem, was stattgefunden hat. Gerade bei Themen, die in der nationalen Geschichtskultur öfter diskutiert wurden, besteht die Gefahr, dass sich die eigentlichen Erinnerungen beispielsweise mit den Darstellungen von Dokumentationen vermischen. Oder: Sollte im Familienkreis oft über ein Ereignis gesprochen worden sein, vermischen sich die eigenen Erinnerungen mit Erzählungen der Angehörigen bisweilen bis zur Unkenntlichkeit. Es entstehen dann „neue Erinnerungen",[20] die zugleich auch eine überaus interessante Quelle für Schüler/innen darstellen können, wenn es in den Fragestellungen jedoch weniger darum geht, sich dem anzunähern, was damals geschah, sondern indem beispielsweise die Erzählungen in einer Kommune über die NS-Vergangenheit des Ortes untersucht werden. Dafür sind auch diese konstruierten, neuen Erinnerungen hervorragende Quellen.

Diese methodischen Hinweise und insofern die methodische Arbeit ist bedeutend, da sie für den quellenkritischen Umgang der Schüler/innen gerade mit der medial präsentierten Geschichte wichtig sind. So gibt es immer wieder TV-Dokumentationen, in denen beispielsweise der Enkel einer historischen Person auftritt und dem Zuschauer damit suggeriert wird, er sei eine seriöse Quelle, wenn er über die Tätigkeit des Großvaters und seinen historischen Kontext spricht. Aber was konnte er damals eigentlich von der Tätigkeit des Großvaters miterlebt haben?[21]

Besonders problematisch ist die Befragung von Zeitzeugen im unterrichtlichen Kontext jedoch vor allem dadurch, dass die Ebene der Emotionen die der sachlichen Analyse sehr leicht überlagert. So zeigt die Arbeit mit Zeitzeugen beispielsweise, wenn zwei gleichzeitig auftreten, dass Schüler/innen oft den „überzeugender" finden, der eindrücklicher, spannender und damit „besser" erzählen kann und dem es somit erfolgreich gelingt, seine Erzählung emotional aufzuladen. Eine Möglichkeit für das Forschende

Zeitliche Strukturierung für ein Unterrichtsprojekt im Bereich des Forschenden Lernens

Lernen oder auch nur im konventionellen Unterricht ist, diese Wirkungsmechanismen herauszuarbeiten, um damit zugleich zu zeigen, wie wirkungsmächtig sachfremde Aspekte für das eigene Urteil sein können.

Zum Organisationsrahmen: im Geschichtsunterricht, einer AG oder als Begabten- bzw. Interessiertenförderung

Forschendes Lernen kann in verschiedenen schulischen Kontexten stattfinden, beispielsweise außerhalb des regulären Unterrichts in einer Arbeitsgemeinschaft oder als Möglichkeit der Förderung von Hochinteressierten. Insofern ist das Forschende Lernen auch als ein Zugang zu sehen, wie mit Heterogenität in Lernkontexten umgegangen werden kann. So können Aufgaben zum Forschenden Lernen gerade besagte Hochinteressierte fördern, dies kann auch jenseits des Unterrichts stattfinden oder (teilweise) in unterrichtlichen Strukturen. Manche Schulen haben genau dies als Förderkonzept für die Hochinteressierten (oder auch Hochbegabten) entwickelt, dass diese Schüler/innen Unterrichtszeit in manchen Fächern, in denen sie beispielsweise ohnehin sehr gut sind, zur Verfügung gestellt bekommen, um sich ihrer Forschungsfrage zu widmen, und insofern dem regulären Unterricht in Teilen fernbleiben.[22]

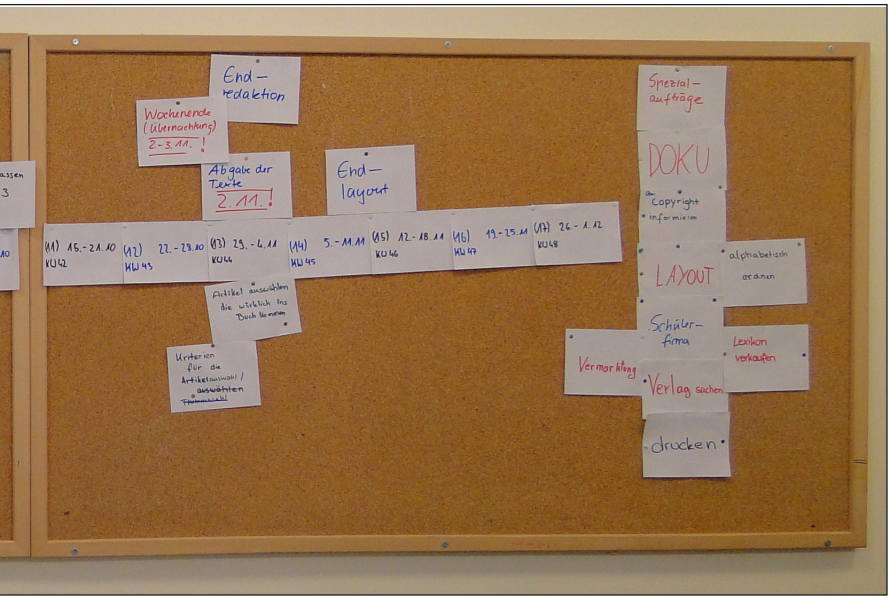

Foto: Sönke Zankel

Zugleich ist es möglich, solche Projekte zum Forschenden Lernen in den regulären Unterricht zu integrieren; die neuen Fachanforderungen bieten Möglichkeiten in diesem Rahmen.[23] Solche Projekte können in Einzelarbeit, in Gruppenarbeit oder auch mit der ganzen Klasse realisiert werden.

Strukturierung des Arbeitsprozesses und Leistungsbewertung

Gleichgültig, wie das Setting konkret gestaltet wird: Zentral ist die Strukturierung der Arbeit. Tipps und Hilfen für die Schüler/innen sind dafür notwendig, werden aber vermutlich nicht oft gegeben. Konkret heißt das: (Historische) Projektarbeit sollte sich zumindest an einigen Punkten des Projektmanagements orientieren:

1. Als erstes sollten alle Aufgaben gesammelt werden, die bis zur Fertigstellung des Projekts anfallen (Recherche, Auswertung, Niederschrift inkl. mehrere Überarbeitungsschritte), dabei sollten die Aufgaben, das ist überaus wichtig, so kleinschrittig wie möglich notiert werden.

2. Wer übernimmt welche Aufgaben? Je kleinschrittiger zuvor die Aufgaben aufgeteilt sind, desto leichter sind sie innerhalb der Gruppe oder Klasse aufzuteilen.

3. Bis wann werden die Aufgaben erledigt sein? Dabei kann man vorher in der Projektgruppe besprechen, welche Ziele für wen realistisch sind.[24]

Selbstverständlich ist bei solchen Projekten des Forschenden Lernens nicht alles planbar. Unerwartetes tritt ein, der Zeitplan muss dann modi-

Checkliste für die Arbeiten im Bereich Forschendes Lernen

Einleitung:

☐ Spannender Einstieg in das Thema, so dass der Leser zugleich weiß, worum es in der Arbeit geht.

☐ Die Fragestellung(en) für die Arbeit sind klar formuliert: möglichst ein oder zwei **Leitfragen**, die dann „Unterfragen" einschließen können.

☐ Es wurde dargelegt, wie die Fragestellung(en) bearbeitet werden sollen, dabei: verwendete Quellen und Literatur (Forschungsstand) nennen.

Hauptteil

☐ Zentral: Im Hauptteil wird versucht, die Leitfragen mit Quellen und Literatur zu beantworten.

☐ Bei empirischen Arbeiten: Die Methode wird ausführlich mit der vorhandenen Forschungsliteratur reflektiert.

☐ Die Quellen wurden kritisch hinterfragt. Ich glaube z.B. nicht blind einem Zeitzeugen. Jede Quelle nimmt eine bestimmte Perspektive ein, ich habe jedoch eine **multiperspektivische** Darstellung verfasst.

☐ Gedruckte Publikationen wurden verwendet.

☐ Internettexte wurden hinsichtlich der Seriosität geprüft.

☐ Der Hauptteil ist sinnvoll in mehrere Kapitel untergliedert, mehr als eine Unterkapitelebene wurde vermieden (maximal: 1., 1.1., 1.2.).

☐ Ich weise alle fremden Gedanken, die ich gelesen oder von denen mir berichtet wurde, in den Fußnoten nach. Alles andere wird als **Täuschungsversuch** gewertet.

☐ Zitate wurden kenntlich gemacht.

☐ Die Quellen- und Literaturangaben sind so genau wie möglich- zur Zitation siehe Kriterien für Referate.

☐ Es wird bei den einzelnen Teilfragen – soweit möglich – auf den Forschungsstand (Literatur) eingegangen.

☐ Ich habe möglichst viel Forschungsliteratur verwendet, auf die ich mich dann beziehe.

☐ Alle meine Aussagen sind begründet.

☐ Bei quantitativen Arbeiten: Erst Präsentation der Ergebnisse, dann deren Diskussion und Reflexion (inkl. der Methodik).

Schlussbetrachtung

☐ Die Leitfragen werden wieder aufgegriffen und die Ergebnisse der Untersuchungen werden kurz und prägnant zusammengefasst.

☐ Ggf. erfolgt ein Ausblick auf neue, untersuchenswerte Forschungsfragen in diesem Themenfeld.

Quellen- und Literaturverzeichnis

☐ In alphabetischer Reihenfolge sind jeweils die Quellen und die Literatur aufgeführt.

Anhang

☐ Es sind nur Materialien wie Quellen im Anhang zu finden, auf die auch im Text Bezug genommen wurde. Hier können auch Korrespondenzen von der Recherche angehängt werden, z.B. Briefe von Zeitzeugen, Archiven usw. Bei empirischen Arbeiten müssen beispielsweise die Interviews mit eingereicht werden. Zeigen Sie, dass Sie gründlich recherchiert haben.

Allgemein:

☐ Deckblatt: Namen, Titel der Arbeit, Datum

☐ Inhaltsverzeichnis mit den Kapiteln und den Seitenzahlen

☐ Ich habe immer vollständige Sätze formuliert.

☐ Ich habe die Arbeit von mindestens zwei Personen Korrektur lesen lassen.

fiziert werden. Dennoch ist die Strukturierung unerlässlich, ansonsten geschieht die Projektarbeit so, wie sie nicht laufen soll: Erst einmal passiert lange nichts, am Ende wird es zeitlich eng, weil alle zu spät angefangen haben. Die Ergebnisse sind damit zumeist auch nicht gut.

Um dies zu verhindern, sollten in größeren Projekten sogenannte Meilensteine gesetzt werden: Bis zum Zeitpunkt 1 sind diese und jene Punkte erledigt. Insbesondere für die Phase der Textproduktion ist dies wichtig: Bis wann liegt der erste Entwurf vor? Bis wann erfolgt die Rückmeldung auf diese Fassung? Bis wann liegt der zweite Entwurf vor? Usw.

Beeindruckend ist hier die Arbeit der Lehrerin Susanne Falkson, die mehrfach beim Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten auf Bundesebene äußerst erfolgreich war. Sie hat gemeinsam mit der Klasse das Projekt zeitlich und inhaltlich exzellent strukturiert, sicher eines ihrer Erfolgsrezepte.[25] Auf Seite 168/169 findet sich beispielhaft eine zeitliche Strukturierung für ein Unterrichtsprojekt im Bereich des Forschenden Lernens. Dieser Projekt-Zeitplan war für alle jederzeit im Klassenraum sichtbar. Es geht also darum, die Tabelle mit den drei Aufgaben (Was muss getan werden? Wer macht es? Bis wann wird es erledigt sein?) in einen transparenten Zeitstrahl zu übertragen.

In Gruppenprozessen hat es sich als sinnvoll erwiesen, ein Gruppenmitglied mit der Moderation zu beauftragen. Zugleich kann er oder sie auch als Ansprechpartner für die Lehrkraft dienen. In größeren Gruppen sind zudem auch Differenzierungen nach Interesse möglich, so könnten die einen eher Interviews führen, die anderen sich um technische Fragen kümmern usw.[26]

Kriteriengeleitet kann die Korrektur der Texte auch durch die Schüler/innen im Rahmen von Peer Teaching selbst erfolgen. Ggf. kann auch hier die Heterogenität einer Lerngruppe genutzt werden, um zu differenzieren, indem diese Aufgabe möglicherweise leistungsstärkere Schüler/innen übernehmen. Die Überarbeitung der Texte durch die Mitschüler/innen hat dabei gleichzeitig die Funktion, die Lehrkraft zu entlasten; dies sollte nicht unterschätzt werden. Gute Texte entstehen nur, wenn sie mehrere Korrektur- und Rückmeldeschleifen durchlaufen haben. Oder anderes formuliert: ohne mehrere Überarbeitungsphasen keine Produktion von wissenschaftspropädeutischen Texten! In der Schule wird oft nur die Oberflächenstruktur von Texten korrigiert, beispielsweise Fehler in der Zeichensetzung oder Orthografie. In die Tiefenstruktur, so die Stringenz der Argumentation oder der kritische Umgang mit den Quellen, blickt man selten. Hier können z. B. die oben genannten Kriterien für die Quellenanalyse helfen, die anhand unterschiedlicher Quellen eingeübt werden kann.

Die Strukturierung der Arbeit (s. o.: Was? Wer? Bis wann?) bringt Transparenz in den Arbeitsprozess, die für die Individualbewertung wichtig sind: Wer was gemacht hat, bleibt dann nicht mehr im Nebulösen einer Gruppenarbeit, deren Prozesse von außen gerade bei mehreren Projektgruppen in einer Klasse für die Lehrkraft nur äußerst schwer durchschaubar sind.

Auf diesem Wege ist es der Lehrkraft auch möglich, zu kontrollieren, wer welche Aufgbe erledigt hat. Auch bietet sich für die Leistungswertung an, die Schüler/innean Portfolios verfassen zu lassen, bei denen sie ihre Arbeitsschritte und vor allem auch Ergebnisse transparent machen: 1. Datum, 2. Uhrzeit (von wann bis wann), 3. Was wurde gemacht? 4. Welches Ergebnis wurde erzielt? Wichtig ist es, die Portfolios unangekündigt einzusammeln, bei Ankündigungen erfolgt ansonsten oft das Nacharbeiten an einem Tag, und die Angaben ähneln eher einer fiktiven Erzählungen, die darauf zielt, in sich schlüssig zu wirken. Es wäre also keine seriöse Quelle, wenn man wissen will, was die Schüler/innen in der betreffenden Zeit tatsächlich getan haben.

Als dritten Punkt hinsichtlich der Leistungsbewertung ist es gerade bei Textproduktionen in Gruppenarbeiten empfehlenswert, dass die Schüler/innen jeweils transparent machen, wer für welche Textpassen verantwortlich ist.

Formen der Präsentation

Die Präsentation der Arbeitsergebnisse kann auf verschiedene Weise erfolgen. Neben der klassischen Produktion von Texten, also in Form von Hausarbeiten, ggf. auch kurzen von ca. fünf Seiten, können auch andere Präsentationsformen gewählt werden. So könnten die Schüler/innen Forschungsposter erstellen. Sie erfolgen ebenfalls nach den genannten Prinzipien, reduzieren jedoch den Korrekturaufwand erheblich.

Zudem seien Videos bzw. Dokumentarfilme genannt, die nach den Verfahren wie in den Hausarbeiten erfolgen: Fragestellung, Methodik / Quellenkritik. Es sei denn, man will den kreativeren Formen mehr Raum geben, dann verbinden sich forschende Elemente des Lernens mit kreativen. Hier ergibt sich neben all den technischen Fragen zudem die Herausforderung, eine Geschichte für den Zuschauer spannend zu erzählen – etwas, das in den reinen Sachtexten zumeist an den Rand gedrängt wird.

Bei kreativen Zugängen sind verschiedene weitere Verfahren möglich. Einige seien hier genannt: Audio-Guide, Ausstellung, Comics, Denkmal, Film, Hörspiel und Lesung.[27] Bei kreativen Verfahren ist es zugleich möglich, sich der Geschichte kreativ schreibend zu widmen. Auch beim kreativen Schreiben in Verbindung mit dem Forschenden Lernen ist ein

Rechercheprozess vorzulagern. Die Darstellungsform ist dann nicht die analytische, sondern beispielsweise Kurzgeschichten.[28] Verbindungen zum Deutschunterricht liegen nahe, auch lassen sich solche Strukturen in einen (schulinternen) Schreibwettbewerb integrieren, die Jury kann wiederum aus Schüler/innen und Lehrkräften bestehen.[29] Kreative Darstellungsformen sind zwar Erzählungen, das gilt jedoch ebenso für analytische Textformen; in beiden ist ein bestimmtes Narrativ vorhanden.[30]

Schlussgedanken

Wenn die Arbeitsergebnisse der Schüler/innen gelungen sind, dann sollte darauf geachtet werden, dass sie in irgendeiner Form Bestand haben und nicht schnell wieder verschwinden. Das kann durch die Gestaltung der Internetseite der Schule geschehen, durch eine Dauerausstellung in der Schule, eine App, durch eine Veröffentlichung oder auch nur durch Kopien der Arbeitsergebnisse, die dann in der Schülerbücherei und im Schularchiv liegen. Erst dann besteht die Möglichkeit, dass die geschichtliche Aufarbeitung durch die Schüler/innen auch in Zukunft Bestand hat und auch in der Zukunft fortwirkt.

Denkbar ist zudem, dass aus den Arbeitsergebnissen der Schüler/innen Materialien entstehen, die in den Geschichtsunterricht der Schule oder auch der benachbarten Schulen einfließen. Die Lehrkraft muss hierbei sicher helfen; weitgehend eigenständig könnten die Schüler/innen die Ergebnisse auf den jeweiligen Fachkonferenzen präsentieren. So könnte die Projektarbeit einen Nebeneffekt haben, der zudem noch nachhaltig sein könnte, wenn auch Lehrkräfte der eigenen oder einer benachbarten Schule die Materialien einsetzen.

Als ich einmal einen Vortrag an einer Schule zu einem Aspekt der Schulgeschichte hielt, versuchte ich wie hier dafür zu werben, die Lokal- und Regionalgeschichte als wichtiges Feld zu erkennen, das die ferne Geschichte in den Nahraum, in das Lebensumfeld der Schüler/innen holt. Ein Lehrer sagte zu mir, dass er das einmal versucht habe, solche Projekte seien jedoch an seiner Schule nicht realisierbar, dafür seien deren Schüler/innen nicht geeignet. Selbstverständlich ist nicht jedes Projekt erfolgreich, z. B. weil Schüler/innen nicht motiviert genug sind. Deshalb sollte man sich davon aber nicht abhalten lassen, es dennoch wieder zu versuchen. Es ist ja auch nicht so, als hätte jede konventionelle Geschichtsstunde bei allen Schüler/innen nachhaltige Lerneffekte. Zudem ist nach dem möglichen Misslingen eines solchen Projekts eine ergebnisoffene und vor allem selbstkritische Fehleranalyse aller Beteiligten wichtig.

Anmerkungen

1. Dieser Beitrag ist im Rahmen des Projekts „Lehramt mit Perspektive an der CAU zu Kiel“ (LeaP) entstanden. LeaP@CAU wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.
2. Sönke Zankel, Kein Überdruss bei den Schülern am Thema Nationalsozialismus. Eine quantitativ-empirische Studie zum Oberstufenunterricht im Fach Geschichte in Schleswig-Holstein. In: Informationen zur Schleswig-Holsteinischen Zeitgeschichte Nr. 56. Kiel 2016, S. 158.
3. Für Schleswig-Holstein sei exemplarisch verwiesen auf die Aufsätze von Schüler/innen verschiedener Schulen in: Sönke Zankel (Hg.), Skandale in Schleswig-Holstein. Beiträge zum Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten. Landeszentrale für politische Bildung Schleswig-Holstein. Kiel 2012.
4. Zankel, Kein Überdruss, S. 156.
5. Rudolf Messner, Forschendes Lernen aus pädagogischer Sicht. In: Ders. (Hg.), Schule forscht. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen. Hamburg 2009, S. 22.
6. Martina Tschirner, Themenfindung und Projektplanung. In: Michael Sauer (Hg.), Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit. Hamburg 2014, S. 39.
7. Helmut Grube, Birgit Huemer und Markus Rheindorf, Wissenschaftliches Schreiben. Ein Praxisbuch für Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften. Wien, Köln und Weimar 2009, S. 182ff.
8. Der Gegenwartsbezug wird in der geschichtsdidaktischen Diskussion im deutschsprachigen Raum zurzeit nicht auf die Methodenfrage bezogen, Gleiches gilt für die derzeitigen Fachanforderungen (Lehrplan): Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein, Fachanforderungen Geschichte. Allgemein bildende Schulen, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II, Kiel Juli 2016. Dennoch erscheint gerade die Frage der Quellenkritik in Zeiten des Internets ein wesentlicher und zukünftig zu betonender Aspekt des Gegenwartsbezugs.
9. Als Beispiel sei die Arbeit eines damaligen Zehntklässlers genannt: Tobias Reusch, „Der Jude“ in den Uetersener Nachrichten. Eine Tageszeitung als antijüdisches Hetzblatt. In: Sönke Zankel (Hg.), Uetersen und die Nationalsozialisten. Von Weimar bis in die Bundesrepublik. Neue Forschungsergebnisse von Schülern des Ludwig-Meyn-Gymnasiums. Kiel 2010.
10. Siehe http://rzblx10.uni-regensburg.de/dbinfo/detail.php?titel_id=6568&bib_id=ifz [Abruf 21.12.2016].
11. Ebda.
12. Zu den Sondergerichten siehe: Robert Bohn / Uwe Danker (Hg.), „Standgericht der inneren Front“. Das Sondergericht Altona/Kiel 1932–1945. Hamburg 1998.
13. Linda Büscher, „Wenn ich Nächstenliebe ausüben will, darf ich meinen Mitmenschen nicht schaden.“ Die Zeugen Jehovas in Uetersen zur Zeit des Nationalsozialismus, und Wagma Hayatie, 1944 wegen Abhörens von „Feindsendern“ verurteilt. Heute eine vergessen Widerstandskämpferin? Beide Aufsätze in: Sönke Zankel (Hg.), Uetersen im Nationalsozialismus. Schüler der Ludwig-Meyn-Schule erforschen die Geschichte ihrer Stadt. Kiel 2009.
14. Waltraud Schreiber, Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz. In: Dies. / Andreas Körber / Alexander Schönher, Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007, S. 203.
15. Bestand Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung BArch R 4901.
16. BArch, Sammlung Nazijustiz-Akten (NJ).
17. Michele Barricelli, Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2005, S. 8
18. http://bbf.dipf.de/kataloge/archivdatenbank/hans.pl [Abruf am 21.12.2016].*
19. Harald Welzer, Sabine Moller und Karoline Tschuggnall, „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt am Main 2010.

20. Sönke Zankel, Mit Flugblättern gegen Hitler. Der Widerstandskreis um Hans Scholl und Alexander Schmorell. Köln, Weimar und Wien 2008, S. 24ff.
21. Zur Zeitzeugenarbeit im Unterricht sei verwiesen auf Ralph Erbar, Zeugen der Zeit = Zeitzeugengespräche in Wissenschaft und Unterricht. In: Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung, 3/2012, S. 5-20.
22. Realisiert wird dies u. a. an der Elsa-Brändström-Schule in Elmshorn (siehe http://ebs-elmshorn.lernnetz.de/unsere-schule/fordern-und-foerdern/kompetenzzentrum-begabtenfoerderung.html [Abruf 30.1.2017]) und am Ludwig-Meyn-Gymnasium (siehe www.ludwig-meyn-gymnasium.eu/f%C3%B6rderung-beratung/hochbegabte/ [Abruf 30.1.2017]).
23. Ministerium, Fachanforderungen, S. 26.
24. Siehe hierzu auch Tschirner, Themenfindung, S. 46.
25. Susanne Falkson, Eine Klasse der gymnasialen Oberstufe im Geschichtswettbewerb. In: Sauer, Spurensucher, S. 306.
26. Falkson, Eine Klasse, S. 308 und S. 311f.
27. Diese und weitere Beispiele finden sich in: Birgit Wenzel, Kreative Beiträge. In: Michael Sauer (Hg.), Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit. Hamburg 2014, S. 235ff.
28. Als Beispiel, wenn auch nicht zur NS-Geschichte, sei hier genannt: Peer Feldhaus und Sönke Zankel (Hg.), Weihnachten in Uetersen in den 1950er-Jahren. Schüler schreiben Geschichte(n). Kiel 2011.
29. Zur Organisation von Schreibwettbewerben in der Schule: Sönke Zankel, Kreativ schreibend mit dem Thema Flucht auseinandersetzen. In: Deutschunterricht 4/2016, S. 50-52.
30. Wenzel, Kreative Beiträge, S. 232.

Der Autor

Sönke Zankel, Jahrgang 1973, Studium der Geschichte, Evangelischen Religion, Philosophie, Deutsch und Wirtschaft/Politik. Promotion zum Widerstand der sogenannten „Weißen Rose". Zurzeit am Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kiel tätig, Lehrbeauftragter an der Universität Hamburg und Oberstudienrat am Ludwig-Meyn-Gymnasium in Uetersen. Referententätigkeiten in der Aus- und Fortbildung von LehrerInnen, Autor fachwissenschaftlicher, pädagogischer und fachdidaktischer Beiträge. Ausgezeichnet mit dem Deutschen Lehrerpreis (2013).

Abstract

Viele Felder der regionalen und lokalen NS-Geschichte sind bisher nicht erforscht. Dabei bietet gerade die Schule einen Rahmen, in dem eine solche Arbeit stattfinden könnte. Mit dem Zugang des Forschenden Lernens können sich Schüler/innen nicht nur mit der Geschichte vor Ort befassen, sondern auch Forschungsergebnisse produzieren. Dieser Beitrag liefert einen praxisnahen Überblick über die verschiedenen Recherchewege, Umsetzungsmöglichkeiten sowie Darstellungsformen.