

Michael Sauer (Hrsg.)

Spuren sucher

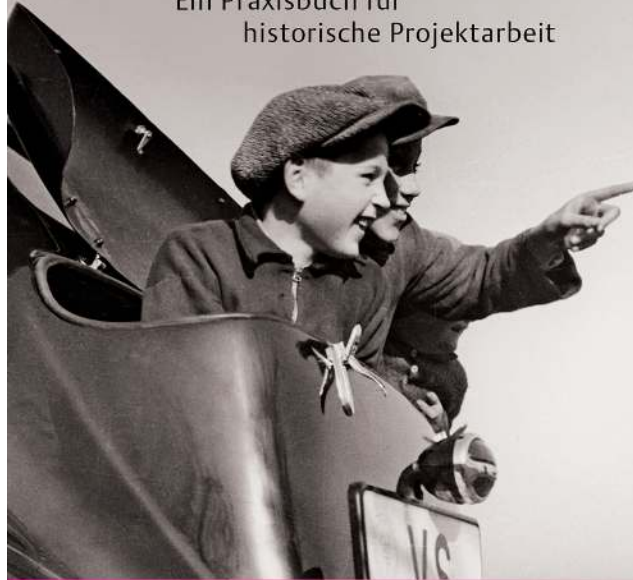
Ein Praxisbuch für
historische Projektarbeit



Michael Sauer (Hrsg.)

Spuren sucher

Ein Praxisbuch für
historische Projektarbeit



edition  **Körper-STIFTUNG**

Michael Sauer (Hrsg.)

Spurensucher

**Ein Praxisbuch für historische
Projektarbeit**

Vorwort

Projektarbeit ist als Lernform in Unterricht und Schule längst anerkannt. Während noch bis vor wenigen Jahren intensiv darum gerungen wurde, ob es sich bei diesem anspruchsvollen didaktischen Konzept um den Königsweg oder letztlich um eine unerreichbare Utopie handelt, wird diese Debatte heute nur noch selten geführt. Gleichwohl zeigt sich in der schulischen Praxis, dass Projektarbeit eher Ausnahme als Regel ist. Der Grund dafür ist nicht zuletzt, dass Projektarbeit kein Selbstgänger ist. Sie braucht Unterstützung, Erfahrungswissen und gute Beispiele, lebt von Anregungen und der Überwindung von Stolperfallen.

Den bundesweit wohl größten Erfahrungsschatz für die Leistungsfähigkeit wie auch die Grenzen historischer Projektarbeit versammelt der Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten, den die Körber-Stiftung seit 1973 durchführt. Seither haben sich über 130.000 junge Menschen daran beteiligt und mehr als 28.000 historische Projekte vor Ort durchgeführt. Alle zwei Jahre gilt es, zu einem Rahmenthema ein lokales Beispiel zu suchen und über ein halbes Jahr hinweg zu erforschen. Der Wettbewerb ist in den mehr als vier Jahrzehnten seines Bestehens zu dem wohl wichtigsten Labor für die Erprobung verschiedener Wege des projektförmigen Lernens, Entdeckens und Forschens geworden. Rund um ihn herum ist dabei ein lebendiges und weitverzweigtes

Netzwerk von Experten und Praktikern der schulischen und außerschulischen Bildung entstanden, die seine Methodik immer wieder auf den Prüfstand stellen und aus der Praxis heraus weiterentwickeln.

Die Erfahrungen des Netzwerks sind erstmals 1997 in den »Spurensucher« eingeflossen, der die Grundtechniken historischen Arbeitens übersichtlich und praxisnah vermittelte und seither mehrfach aufgelegt wurde. Nun liegt der »Spurensucher« in einer vollständig neuen Überarbeitung vor. Ziel war es nicht nur, ihn zu aktualisieren, sondern die Praxisanteile weiter zu vergrößern und den Charakter als wettbewerbsbegleitendes Handbuch mit zahlreichen Tipps und Hinweisen für die Projektarbeit zu stärken. Der Aufbau des Bandes folgt dem klassischen Gang eines lokalhistorischen Forschungsprojektes: von der Themenfindung und Projektplanung über die Techniken der Recherche, der Materialauswertung und Deutung bis hin zu verschiedenen Formen der Ergebnispräsentation. Ein eigenes Kapitel zu den Wettbewerbserfahrungen in unterschiedlichen Schulformen, zur Sicht der Tutoren, der Teilnehmer und der Wettbewerbsorganisatoren ergänzt die Methodenbeiträge.

Das Handbuch fasst das Wissen und die Erfahrungen vieler Menschen zusammen, die sich seit Jahren mit der lokalhistorischen Projektarbeit befassen. Die meisten von ihnen sind Tutoren oder Juroren des Geschichtswettbewerbs des Bundespräsidenten. Von ihrer

Expertise, ihren Erfahrungen und ihrem Engagement lebt und profitiert nicht nur der Wettbewerb, sondern in hohem Maße auch dieses Handbuch. Ihnen allen gilt daher unser besonderer Dank ebenso wie Professor Michael Sauer, der ohne zu zögern die Herausgeberschaft übernommen, und Jörg Peter Müller, der die Redaktion und das Lektorat besorgt hat.

Hamburg, im August 2014

Sven Tetzlaff

Leiter des Bereichs Bildung der Körber-Stiftung

Projekte und Projektarbeit in Geschichte

von Michael Sauer

Definition und historischer Hintergrund

Ein Projekt ist eine Arbeitsform, in der Schülerinnen und Schüler möglichst eigenständig ein Thema bearbeiten – von der Formulierung einer Fragestellung bis zur Präsentation der Ergebnisse. Auf diese Minimaldefinition wird man sich über unterschiedliche Ansätze und Fächer hinweg rasch verständigen können. Darüber hinaus freilich gibt es eine Vielzahl konzeptioneller Unterschiede. Das signalisieren schon die verschiedenen Begriffe, die nebeneinander und zumeist ohne klare Abgrenzung Verwendung finden: Projekt, Projektunterricht, Projektarbeit, Projektmethode, Projektgedanke oder Projektorientierung.

Die ursprüngliche gesellschaftspolitische Implikation des Projektgedankens wird heute bei der Umsetzung kaum noch mitgedacht. John Dewey und William Kilpatrick, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts den Projektgedanken im Feld der Pädagogik entwickelten, wollten damit auf die gesellschaftlichen Veränderungen und Herausforderungen der Zeit reagieren. Dementsprechend sollte in einem Projekt ein reales, lebensweltliches Problem von gesellschaftlicher Relevanz mit dem Anspruch auf Lösung bearbeitet werden. Heute steht zumeist der methodische

Aspekt des selbst gesteuerten, handlungsorientierten, entdeckenden oder forschenden Lernens im schulischen Kontext im Vordergrund, wie ihn der Begriff »Projektmethode« akzentuiert. Der Begriff »Projektarbeit« geht in dieselbe Richtung, weist aber zugleich darauf hin, dass Projekte auch in außerschulischen Kontexten praktiziert werden, etwa in der Jugend- und Erwachsenenarbeit von Kirchen und Verbänden. Der Begriff »Projektunterricht« dagegen bildet in gewisser Weise einen Widerspruch in sich selbst, da »Unterricht« ja gerade die übliche lehrgangsförmige, von der Lehrkraft angeleitete Lernform bezeichnet. Der Begriff »Projektorientierung« schließlich enthält eine Relativierung: Er lässt deutlich werden, dass wir es im schulischen Kontext meist mit Vorhaben zu tun haben, bei denen der ursprüngliche Projektgedanke nicht in allen seinen Aspekten realisiert wird.

Auseinandersetzungen über die Definition des »richtigen« Projektbegriffs und der Rückbezug auf historische Gewährsleute sind für den heutigen Umgang mit dem Thema nicht sonderlich ertragreich. Es ist auch wenig sinnvoll, von einem sehr weitreichenden, gewissermaßen radikalen Projektbegriff auszugehen, der mit dem herkömmlichen Konzept von Schule und Unterricht gar nicht zu vereinbaren ist. In der Regel werden Projekte heutzutage nicht als grundsätzliche Alternative zum institutionalisierten lehrgangsförmigen Lernen aufgefasst, sondern als Ergänzung, die sich

durchaus auch im Rahmen der Institution Schule realisieren lässt. Jürgen Oelkers hat im Übrigen darauf hingewiesen, dass sich die ursprünglich angelegte konträre Gegenüberstellung von Schulunterricht und Projekt historisch überlebt hat; denn heutiger Unterricht hat sich weit von jener Art der Unterweisung entfernt, gegen die sich der Projektgedanke bei seiner Entstehung im reformpädagogischen Kontext wendete (vgl. Oelkers 1999, S. 27). Im Hinblick auf praktische Umsetzung dürfte es deshalb am ertragreichsten sein, von einem flexibleren, variantenreichen Projektbegriff auszugehen, der sich den jeweiligen Bedingungen, Möglichkeiten und Zielsetzungen vor Ort anschmiegt.

Voraussetzungen und Potenziale

Dennoch: Zwischen den Zielen, Bedingungen und Notwendigkeiten des üblichen schulischen, lehrgangsförmigen Fachunterrichts und dem Projekt besteht zunächst einmal ein Gegensatz. Der Unterricht denkt vom Fach, seinen Inhalten und Methoden her; er dient der systematischen und methodisch kontrollierten Vermittlung von als gesellschaftlich relevant angesehenen Kenntnissen und Fertigkeiten. Das Projekt definiert sich von einer Aufgabe her, zu deren Bewältigung man sich – der Idee nach eigentlich unabhängig von Fächern – der gerade passenden und hilfreichen Verfahren bedient. Und das Projekt verlangt eine längerfristige und kontinuierliche

Beschäftigung mit dieser Aufgabe, die die übliche Organisationsform der Schule eigentlich nicht zulässt.

Im Vergleich der beiden Ansätze wird dem Unterricht (und insbesondere dem Fachunterricht) oftmals vorgeworfen, dass er komplexen Problem- und Lebenszusammenhängen nicht gerecht werde. Er nehme sie nur partiell und aus einer Perspektive wahr, sie verlangten aber einen weiteren und offeneren Zugang. Zudem sei der Zuschnitt der Schulfächer oft nur eine Sache der Tradition und der Konvention oder aber zu sehr an den Fachwissenschaften orientiert. Daraus folgt dann die Forderung nach projektförmigen und/oder fächerübergreifenden Vorgehensweisen. Freilich werden hier Fächer allzu statisch gesehen. Sie definieren sich ja nicht einfach nur über spezifische Gegenstandsbereiche, sondern repräsentieren jeweils bestimmte Denk- und Arbeitsweisen. Wollte man auf diese spezifischen Zugänge verzichten, bedeutete dies einen Verlust an Kompetenzen, auf denen überhaupt erst nicht fachbezogene Vorhaben aufbauen können.

Was sind unter diesen Voraussetzungen die Potenziale von Projekten – allgemein und speziell im Bereich Geschichte?

Der Projektgedanke korrespondiert mit dem heute in der Pädagogik und der pädagogischen Psychologie vorherrschenden konstruktivistischen Ansatz. Lernen wird dort nicht als bloße (passive) Aufnahme von Wissen betrachtet, sondern als aktiver, gestaltender Prozess, in

dem der Lernende das zu Lernende auf der Basis von Vorwissen und Vorerfahrungen jeweils individuell »konstruiert«. Projekte können einen Rahmen bieten, in dem sich Lernen in dieser Weise besonders gut entfalten kann.

Schülerinnen und Schüler können im Rahmen von Projekten vielfältige Kompetenzen erwerben. Üblicherweise werden hier vor allem allgemeine Kompetenzen ins Feld geführt: »Planungs-, Entscheidungs-, Rollen-, Problemlöse-, Forschungs-, Konfliktlösungs- und Organisationskompetenz« (Emer 3. Aufl. 2011, S. 549). Freilich hat sich die Kompetenzdebatte in den vergangenen zehn Jahren vor allem mit fachspezifischen Kompetenzen beschäftigt, von denen her die Ziele und die Qualität des Fachunterrichts begründet und beschrieben werden sollen. Dass Projekte hier eine besondere Nähe zum Fach Geschichte aufweisen, wird deutlich, wenn man die fachüblichen Stundenverlaufsmodelle oder Artikulationsschemata betrachtet. Ihnen liegt das Konzept zugrunde, dass Schülerinnen und Schüler im Geschichtsunterricht - in stark reduzierter Form - den Prozess historischer Forschung und Erkenntnisgewinnung nachvollziehen können. Abgebildet wird dieser Prozess in dem klassischen Dreischritt, dessen einzelne Schritte allgemeindidaktisch üblicherweise als Einstieg - Erarbeitung - Sicherung und fachdidaktisch als (Historische) Fragestellung - Untersuchung - Erklärung benannt werden. Im Unterricht wird die historische Frage

in der Regel von der Lehrkraft aufgeworfen oder geht aus einem von ihr vorgenommenen Arrangement hervor.

Anschließend arbeiten die Schülerinnen und Schüler mit Materialien, die die Lehrkraft für sie gezielt zusammengestellt hat. Die Sicherung soll zwar von den Schülerinnen und Schülern geleistet werden, das Format dafür aber ist wiederum von der Lehrkraft vorgedacht.

Im Projekt nun wird (jedenfalls der Idee nach) jeder dieser Arbeitsschritte von den Schülerinnen und Schülern selbstständig(er) realisiert: Sie werfen von sich aus eine einschlägige Frage auf und formulieren gegebenenfalls erste Antwortmöglichkeiten, Erklärungsvorschläge, eine Hypothese. In der Untersuchung arbeiten sie nicht mit vorgegebenen Materialien, sondern finden diese selbst und werten sie selbstständig und methodenbewusst aus. Im dritten Schritt formulieren die Schülerinnen und Schüler Antworten auf ihre Ausgangsfrage oder modifizieren geäußerte Vermutungen, sie stellen abschließend ihre Ergebnisse in geeigneter Form dar. Es lässt sich leicht erkennen, dass die Idee der fachspezifischen Untersuchung unmittelbar mit dem Projektkonzept korrespondiert:

»Projektarbeit (...) ist für das Fach Geschichte kein aufgesetztes modernistisches Konzept, sondern hat eine besondere Affinität zu den Zielen und Methoden des Faches.« (Adamski 2006, S. 2)

Unterricht und Projekt sind also hier vom Konzept her zunächst in gleicher Weise gedacht. Allerdings lässt sich die Idee der Untersuchung im Unterricht in aller Regel nur

so realisieren, dass ihr ein Arrangement der Lehrkraft zugrunde liegt. Man kann den Unterschied zwischen beidem mit den Begriffen »Entdeckendes Lernen« und »Forschendes Lernen« beschreiben: »Von dem weitergehenden Begriff des forschenden Lernens unterscheidet sich das entdeckende Lernen dadurch, dass es sich auf schon gewonnene Erkenntnisse und Wissensbestände bezieht, die die Lernenden aber selbständig aus ausgewählten, vorbereiteten und arrangierten Mitteln erschließen sollen. Während also das entdeckende Lernen in der Regel auf ein Nachentdecken ausgerichtet ist, kommt es beim forschenden Lernen zu Einsichten und Erkenntnissen, die bis dahin noch nicht bekannt waren.« (Henke-Bockschatz 3. Aufl. 2011, S. 15)

Forschendes Lernen in diesem Sinne kann in Projekten stattfinden. Natürlich wird es dabei nicht zu grundstürzend neuen historischen Einsichten kommen; aber Schülerinnen und Schüler arbeiten mit Quellen, die bislang noch nicht ausgewertet wurden oder die überhaupt erst von ihnen generiert werden (Zeitzeugenaussagen), und gelangen dabei zu eigenen, begrenzt neuen Befunden. Dabei müssen sie fachspezifische Methoden anwenden und können sie auf diese Weise trainieren und weiterentwickeln. Freilich können die Schülerinnen und Schüler die notwendigen Kompetenzen nicht erst in der Projektsituation selbst erwerben. Zumindest Grundlagen müssen vorhanden sein bzw. benötigte Kompetenzen müssen vorbereitend geübt werden. Aus fachspezifischer Sicht geht es dabei vor allem

um das Formulieren von Fragen und Hypothesen, um die Quellenrecherche (wie arbeite ich in einem Archiv?), um den Umgang mit unterschiedlichen Quellengattungen (Texten, Bildern, evtl. auch Sachquellen), um Interviews mit Zeitzeugen und deren kritische Auswertung; dies alles soll dann münden in eine eigene, argumentativ plausible und beleggesättigte historische Darstellung und Deutung und deren adäquate Präsentation. Hier wird deutlich erkennbar: Je stärker kompetenz- und methodenorientiert der Geschichtsunterricht ohnehin ist, desto besser lassen sich Unterricht und Projektarbeit miteinander verknüpfen, desto günstiger sind die Voraussetzungen für Projekte und desto mehr profitiert umgekehrt wiederum von ihnen der normale Unterricht.

Speziell im Hinblick auf den Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten fasst Detlef Siegfried die Potenziale der Projektarbeit so zusammen: »Die Erfahrungen des Schülerwettbewerbs haben gezeigt, dass die Arbeit an einem historischen Forschungsprojekt einen beträchtlichen Motivationsschub bewirkt, die Selbstständigkeit der Teilnehmer, methodisches Vorgehen und auch Lesebereitschaft beträchtlich fördern kann. Vor allem bietet es durch das Eintauchen in unbekannte historische Dimensionen Möglichkeiten zum Perspektivenwechsel, zur Infragestellung der eigenen Position und zur Erfahrung von Mehrdeutigkeiten, die im herkömmlichen Unterricht kaum zu machen sind. Diese Art der Erwerbung von historischer Kompetenz durch eigene Urteilsbildung ist einer der

wesentlichen Effekte historischer Projektarbeit – nicht losgelöst, aber in einem richtigen Mischungsverhältnis zu traditionelleren Formen des Geschichtsunterrichts.« (Siegfried 2002, S. 41)

Freilich muss man wiederum einschränkend sagen, dass ein solcher Befund auf einer ausgesprochenen Positivauswahl von Erfahrungsdaten beruht. Das gilt auch für sonstige Praxisberichte, in denen in der Regel Erfolgsgeschichten erzählt werden – Negativberichte, darauf hat Meik Zülsdorf-Kersting zu Recht hingewiesen, werden in aller Regel nicht publiziert (Zülsdorf-Kersting 2012, S. 69). Tragfähige empirische Befunde zu den Erträgen von Projektarbeit liegen bislang offenbar nicht vor (nach Frey 2007, S. 175).

Hemmnisse und Probleme

Bodo von Borries hat vor mittlerweile 15 Jahren festgestellt, dass Projekte und offene Lernformen zwar auf große prinzipielle Zustimmung stoßen, aber letztlich selten realisiert werden (von Borries 1998, S. 277). Auch wenn dazu keine Erhebungen vorliegen, lässt sich vermuten, dass sich daran nichts Grundlegendes verändert hat. Abgesehen von den obligatorischen Projektwochen werden Projekte wohl vornehmlich von ausgesprochenen Projektfans umgesetzt, während ansonsten im Alltag eher die Skepsis überwiegt. Zwar werden mittlerweile in den meisten Geschichtscurricula der Bundesländer Projekte erwähnt

und empfohlen, aber in aller Regel unverbindlich. In Hessen und Baden-Württemberg sind als Teil der Hauptschulabschlussprüfungen Projektprüfungen vorgesehen, die naturgemäß die Durchführung eines Projekts voraussetzen. Das Curriculum Berlin-Brandenburg schreibt in der Sekundarstufe I mindestens einmal im Halbjahr die Durchführung eines Projekts vor. Für die Sekundarstufe II sind die Hinweise in Schleswig-Holstein am detailliertesten, hier werden auch konkrete Vorschläge für Projektthemen und Präsentationsformate gemacht. Nordrhein-Westfalen räumt die Möglichkeit ein, die Facharbeit in Geschichte durch einen zweisemestrigen Projektkurs zu ersetzen.

Projekte fordern von allen Beteiligten einen erheblich höheren Zeit- und Arbeitsaufwand als normaler Unterricht. Für diese Investition muss es gute Gründe geben. Bereits genannt wurde der Erwerb fachlicher und überfachlicher Kompetenzen. Hinzu kommt die Motivation, die für die Beteiligten von einem solchen Vorhaben ausgehen kann – die aber dann auch intensiv und dauerhaft genug sein muss, um über die zahlreichen Stolpersteine, die es geben kann, hinwegzuhelfen. Projektarbeit braucht einen langen Atem.

Häufig wird auf den »Stoffzwang« verwiesen: Man müsse im Unterricht einen bestimmten »Stoff« abarbeiten und könne deswegen keine Zeit erübrigen. Dieses Argument ist nur bedingt plausibel. Die curricularen Vorgaben sind heutzutage – von Bundesland zu Bundesland

unterschiedlich – weniger eng und bieten durchaus Auslegungsspielräume. Ausgeprägter sind die Zwänge allerdings in der Sekundarstufe II mit der Ausrichtung auf die Erfordernisse des (Zentral-)Abiturs.

Größere Zeitkontingente für die Durchführung von Projekten stehen im System Schule normalerweise nicht zur Verfügung. Innerhalb des obligatorischen Ein- oder Zweistundentaktes lassen sich allenfalls Miniprojekte realisieren. Genutzt werden können die mittlerweile üblichen Projektwochen, die aber ebenfalls klare zeitliche Vorgaben haben. Ansonsten muss man auf die unterrichtsfreie Zeit ausweichen, was im Gymnasium unter den Bedingungen des achtjährigen Durchgangs noch schwieriger geworden ist als früher.

Probleme kann für alle Beteiligten auch der Rollenwechsel bereiten, den Projektarbeit verlangt; die Lehrkraft muss loslassen, ihre Planungshoheit aufgeben und auch dabei zusehen können, wie Schülerinnen und Schüler Fehler begehen, aus denen sich vielleicht lernen lässt. Außerschulische Aktivitäten von Schülern oder Schülergruppen werfen unter Umständen aufsichtsrechtliche Fragen auf. Ein Problem stellt auch die Benotung dar, die nicht in der üblichen Weise individuell vorgenommen werden kann (dazu unten mehr).

Häufig ist mit Projekten die Hoffnung und Vermutung verbunden, ein anderes, ganzheitliches und handlungsorientiertes Lernen könne gerade auch kognitiv weniger leistungsfähigen Schülerinnen und Schülern

entgegenkommen. Freilich weisen die empirischen Befunde gerade umgekehrt darauf hin, dass von offeneren Arbeitsformen, angefangen bei der Gruppenarbeit, ohnehin leistungsstarke Schülerinnen und Schüler stärker profitieren. Deshalb besteht gerade bei Projekten die Gefahr, dass jüngere und weniger leistungsstarke Schülerinnen und Schüler überfordert werden, »und zwar nicht nur kognitiv, sondern auch emotional, moralisch und motivational, indem sie ihrer (noch) mangelnden Fähigkeit zur (Selbst-)Organisation und (Selbst-)Disziplinierung ›ausgeliefert‹ werden« (von Borries 1998, S. 301). Auch die notwendige Methodenkompetenz kann, wie schon erwähnt, nicht einfach vorausgesetzt, sondern muss zuvor erst erlernt werden. Ausgeglichen werden kann dies nur durch intensivere Vorbereitung und Begleitung, was dann wiederum zur Einschränkung des »reinen« Projektcharakters führen kann.

Dass die hohen Ansprüche von Projektarbeit eher von ohnehin leistungsfähigeren Schülerinnen und Schülern realisiert werden können, zeigen auch die Erfahrungen im Geschichtswettbewerb. Zwar hat er vom Konzept her immer auf eine Breitenwirkung über alle Altersstufen und Schulformen hinweg gesetzt; tatsächlich aber dominieren in der Beteiligung und bei den prämierten Leistungen Arbeiten aus dem Gymnasialbereich, und auch hier wiederum von solchen Schulen, in denen einzelne Tutorinnen und Tutoren besonders engagierte Betreuungsarbeit leisten: »Man kann auch von einem

Elitenkonzept sprechen, jedenfalls ist der Anteil ausgesprochen guter und preisgekrönter Arbeiten von außerhalb des Gymnasiums immer ziemlich begrenzt und symbolisch geblieben. Wenn man auch Hauptschul- und Berufsschularbeiten gerecht bewerten und sie hoch prämiieren will, müssen sich die Maßstäbe ändern: Soziale, handwerkliche und darstellerische Leistungen, soweit sie für solche Klassen ungewöhnlich sind, sind dann ganz hoch zu berücksichtigen (...).« (von Borries 2009, S. 134f.)

Merkmale von Projektarbeit

Die Merkmale von Projektarbeit werden in der Literatur im Detail unterschiedlich, aber im Kern weitgehend übereinstimmend beschrieben. Dieser Kern lässt sich folgendermaßen zusammenfassen (vgl. Gudjons 1984, S. 262-264, Emer 3. Aufl. 2011, S. 547f.):

- Projekte greifen lebenswelt- und situationsbezogene Aufgaben und Probleme auf.
- Sie orientieren sich dabei an den Interessen und Erfahrungen der Beteiligten.
- Projektaufgaben sollen möglichst gesellschaftliche Relevanz haben; Ziel ist das Eingreifen und die Wirksamkeit in einer Ernstsituation.
- Schülerinnen und Schüler planen, organisieren und verantworten ihre Projektarbeit eigenständig und

kooperativ. Die Lehrkraft gibt nach Bedarf Unterstützung.

- Es gibt keinen von außen definierten zeitlichen Rahmen, die Zeitplanung ergibt sich aus den Bedürfnissen des Projekts.
- Die methodischen Verfahren orientieren sich an der Aufgabenstellung. Nach Bedarf können Verfahren aus unterschiedlichen Fächern herangezogen werden. Fragestellung und Methoden können aber auch im Bereich eines Faches liegen.
- Projektarbeit sollte handlungsorientiert sein und nach Möglichkeit viele Sinne einbeziehen.
- Projektarbeit zielt auf die Erstellung eines sinnvollen und nützlichen Produkts, das auch nach außen präsentiert wird.
- Zur Projektarbeit gehört die Reflexion des Arbeits- und Kommunikationsprozesses durch die Projektteilnehmer.
- Der Wert der Projektarbeit liegt nicht nur im Ergebnis, sondern in der Gesamtheit des Arbeitsprozesses und seiner Reflexion.

Die Unterschiede zum üblichen lehrgangsförmigen Unterricht sind offenkundig (vgl. Barricelli 2008, S. 112):

- Die Themenwahl orientiert sich nicht vorrangig am Curriculum.

- Der Zeitrahmen herkömmlichen Unterrichts wird gesprengt.
- Lern-, Kooperations- und Kommunikationsformen verändern sich.
- Die Arbeit findet vielfach an Orten außerhalb der Schule statt.
- Die Rollen von Schülerinnen und Schülern wie auch Lehrkräften verändern sich.

Die Rolle der Lehrkraft

Aufgabe der Lehrkraft ist die Begleitung und Beratung der Projektteilnehmerinnen. Dabei muss sie ihre Angebote klug dosieren: Mal gilt es, bei auftretenden Problemen Zurückhaltung zu üben, weil die Schülerinnen und Schüler selbst zu einer Lösung finden sollten; mal ist ein Impuls oder Ratschlag angebracht. Idealerweise sollten die Schülerinnen und Schüler bereits ihr Projektthema selbst finden. In der Realität ist dies sicherlich der Ausnahmefall. Bei der Themenwahl müssen bereits die Umsetzungsmöglichkeiten mitgedacht werden. Deshalb bedarf es der Absprache zwischen Lehrkraft und Projektteilnehmern. Und es ist sinnvoll, wenn die Lehrkraft auch eigene Vorschläge in der Hinterhand hat, die sie zur Wahl stellen und für die sie die Teilnehmerinnen motivieren kann. Beim Geschichtswettbewerb ist ja ohnehin das Rahmenthema vorgegeben, das es dann für die eigene

Arbeit zu konkretisieren gilt. Dazu arbeiten auch teilweise Archivpädagogen in Zusammenarbeit mit der Körber-Stiftung Themenvorschläge mit passenden Quellen aus.

Ein wichtiger Punkt für vorherige Klärung und Beratung durch die Lehrkraft ist die Frage nach der Durchführbarkeit des Projekts. Ist eine ausreichende Materialbasis mit vertretbarem Arbeitsaufwand zu beschaffen und zu bearbeiten? Oder ist umgekehrt das Material viel zu umfangreich und nicht zu bewältigen? Welche Kontakte und Besuche bei Institutionen, Experten oder Zeitzeugen sind notwendig? Lassen sie sich tatsächlich realisieren? Auch wenn zu einem Projekt eigentlich gehört, Irrwege und Fehler in Kauf zu nehmen und daraus zu lernen, muss die Gefahr des völligen Scheiterns vermieden werden. Sinnvoll kann es auch sein, dass die Lehrkraft überschaubare Materialien bereitstellt, mit deren Hilfe Schülerinnen und Schüler überhaupt erst einmal ins Projekt starten können.

Den laufenden Arbeitsprozess gilt es, soweit das möglich ist, zu beobachten. Unterstützung kann bei inhaltlichen, forschungsmethodischen, aber auch kommunikativen Problemen gefragt sein. Reflexion und interne Evaluation des Projekts sollte vornehmlich in Eigenregie der Teilnehmerinnen und Teilnehmer stattfinden; aber auch hier können Hilfestellungen und Anregungen notwendig sein. Eine genuine Aufgabe der Lehrkraft ist dann üblicherweise im schulischen Kontext die Bewertung der Projektarbeit.

Alle genannten Punkte zeigen: Die völlige Selbstständigkeit, wie sie der Projektidee prinzipiell zugrunde liegt, wird sich nur in den seltensten Fällen realisieren lassen. Die Maxime sollte lauten: so viel Selbstständigkeit wie möglich, so viel Unterstützung wie nötig.

Phasen / Arbeitsschritte

In der vorliegenden Literatur werden die Arbeitsphasen von Projekten mit unterschiedlicher Differenziertheit beschrieben (besonders detailliert Frey 2007). Die folgenden Schritte bilden gewissermaßen ein Minimalprogramm:

- **Initiierung:** Thema finden, Untersuchungsfrage formulieren
- **Planung:** in Gruppen organisieren, Arbeitsaufgaben verteilen, Lernorte, Materialien, Methoden, Zeitplanung, Produkt / Präsentation, Adressaten klären
- **Durchführung:** Materialien recherchieren und beschaffen, methodenorientiert untersuchen, Teilergebnisse festhalten und zusammenführen, Ergebnisse intern zusammenfassen, Arbeitsprozess dokumentieren (Projekttagbücher, Protokolle, Arbeitsberichte)
- **Produkterstellung und Ergebnispräsentation:** unterschiedliche Produkt- und Präsentationsformate

mit verschiedenartiger Reichweite bzw. Adressatenschaft, z.B. Portfolio, Broschüre, Wandzeitung, Plakat, Ausstellung, Artikel für die Schul-Homepage, anderweitige Web-Präsentation, szenische Darstellung, Film, Leserbrief, Zeitungsartikel, Initiative zu Straßennamen oder Denkmälern, Podiumsdiskussion

- **Reflexion:** das Projekt am Ende abschließend reflektieren; während des Projekts wechselseitig Informationen austauschen, organisatorische Fragen gemeinsam beraten und klären (Frey 2007, S. 55: »Fixpunkte«), sich über Gruppenprozesse verständigen (Frey 2007, S. 55: »Metainteraktion / Zwischengespräch«)

Kriterien und Beispiele für Themen

Für Projekte besonders geeignet sind lokal- oder regionalgeschichtliche Themen. Hier ist oft der direkte Bezug zur Lebenswelt und zu den Erfahrungsbereichen der Schülerinnen und Schüler gegeben; häufig sind einschlägige Themen auch von geschichts- und erinnerungskultureller Aktualität und Relevanz. Praktische Forschungsprobleme sind weniger ausgeprägt als bei anderen Themen (vgl. Horst 2002, S. 205f.): Objekte (Orte, Gebäude, Denkmäler), Personen (Zeitzeugen oder Experten) und Institutionen (Bibliotheken, Archive, Verwaltungen, Betriebe) können leichter aufgesucht werden. Schülerinnen und Schüler können also besser

forschendes Lernen praktizieren. Und schließlich besteht eine größere Chance, mit den Ergebnissen eines Projekts lokale Aufmerksamkeit zu gewinnen (durch einen Pressebericht, eine Ausstellung, eine Eingabe).

Ein geeignetes und überschaubares Thema in diesem Sinne kann die Geschichte eines Denkmals, eines Hauses, einer Straße, einer Schule, einer Kirche oder Synagoge, eines Vereins oder Betriebs sein. Das Projekt kann dann münden in einen Zeitungsbericht, der die Ergebnisse für ein breiteres Publikum aufbereitet; in eine Dokumentation als Basis für eine historische Selbstverständigung der untersuchten Institution; in eine Initiative, die Straße oder das Denkmal mit einer Informationstafel zu versehen, für deren Text im Projekt ein Vorschlag erarbeitet worden ist.

An solchen Themen lässt sich im Fach Geschichte echtes forschendes Lernen realisieren – außerhalb des lokal- und regionalgeschichtlichen Kontextes ist das kaum möglich. Im besten Falle betreten Schülerinnen und Schüler mit ihrem Projekt tatsächlich Neuland: Sie machen bislang ungenutzte Quellen ausfindig und erschließen sie, interviewen Zeitzeugen, die noch nicht zu mit verfestigten Erzählungen auftretenden »Profi-Zeitzeugen« geworden sind, fördern neue Informationen zutage und gelangen am Ende für ihr begrenztes Untersuchungsfeld zu neuen Erkenntnissen und Deutungen.

Aus der Perspektive des Geschichtsunterrichts sind Projektthemen dann besonders geeignet, wenn sie exemplarischen Charakter haben, also im Besonderen das

Allgemeine sichtbar werden lassen: Allgemeinere historische, nach Möglichkeit curricular verankerte Fragen werden in einer lokalen Fallstudie konkretisiert, vertieft und exemplarisch untersucht (vgl. von Borries 1993, S. 581–583). Bei einem curricularen Bezug tritt auch jenes Problem weniger zum Vorschein, das sich sonst bei Projekten häufig stellt: Wie soll die im Projekt untersuchte Nahraum- oder Mikrogeschichte mit der Makrogeschichte verknüpft und in sie eingebettet werden? Welches allgemeinere Kontextwissen ist erforderlich, um Mikrogeschichte richtig verstehen zu können und die Bezüge zwischen beiden überhaupt erst fruchtbar zu machen? Bodo von Borries nennt als Beispiel die biografische Erfahrung der deutschen Teilung: »Wenn man erst die ›ganze‹ BRD- und DDR-Geschichte als Informationsinput eingeben will, verlieren die Lernenden gewiss Lust und Interesse. Man bleibt dann hoffnungslos im Stoff stecken, den man auch in seiner Fülle methodisch nicht mehr anzugehen weiß.« (von Borries 2005, S. 341) Geht man aber von Themen aus, die im Geschichtsunterricht ohnehin gerade behandelt werden oder behandelt worden sind, so ist dieser Kontext von vornherein gegeben.

Spielarten von Geschichtsprojekten

Eine besonders anspruchsvolle Form von Projektarbeit im Bereich Geschichte stellen die Arbeiten im

Geschichtswettbewerb dar, auch wenn nicht einmal dort Projektarbeit mit jener ausgeprägten Selbstständigkeit und Selbstbestimmtheit der Teilnehmer stattfindet, wie es der Projektgedanke idealerweise vorsieht. Eine gewichtige Einschränkung ist ohnehin, dass es sich häufig um Einzelvorhaben handelt. Während in der Anfangszeit des Wettbewerbs besonderer Wert auf Gruppenarbeiten gelegt wurde, dominieren längst die einfacher durchzuführenden und zu betreuenden Ein-Personen-Projekte. Diese erreichen »oftmals Spitzenqualitäten«: »Und darin besteht schließlich die Absicht eines Wettbewerbes, zu ungewöhnlichen Leistungen zu ermuntern. Diese Absicht steht in einem gewissen Spannungsverhältnis zu dem nach wie vor hoch gehaltenen Anspruch, Breitenförderung zu betreiben, denn sie begünstigt auch und besonders jene, die von vornherein besonders ambitioniert und befähigt sind.« (Siegfried 2002, S. 37)

Wie lässt sich Projektarbeit über diesen Elitenbereich hinaus und stärker an den Geschichtsunterricht angebunden realisieren? Wenngleich sich »normaler« Unterricht und Projekte typologisch unterscheiden lassen, sollte man sie pragmatisch nicht nur in Reinform denken. Sinnvoll ist es vielmehr, ein Übergangsfeld genauer in den Blick zu nehmen: Projekte, die nicht der Idealform entsprechen, sondern in einzelnen Merkmalen stärker unterrichtsförmig bleiben; oder umgekehrt Unterricht, der in einzelnen Aspekten projektförmig geöffnet und erweitert

wird. Das lässt sich am ehesten dann realisieren, wenn Projektarbeit im Rahmen des Klassenverbands stattfindet.

Projektförmige Vorhaben können sich im Hinblick auf die Ausprägung einzelner Projektmerkmale unterscheiden: im Hinblick auf größeren oder geringeren Zeitaufwand; mehr oder weniger Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler bei der Wahl des Themas, der Methoden oder der Präsentationsformate; Vollständigkeit oder Reduzierung der Projektphasen; Originalität der Ergebnisse. Kleinere, flexible Formen von Projektarbeit sollten nicht als defizitär, als Notlösungen, sondern als funktional sinnvolle Varianten angesehen werden. Kurzprojekte können nur wenige Stunden umfassen, sie lassen sich auch im normalen Unterricht realisieren, wenn die Lern- und Kompetenzgewinne in den Augen der Lehrkraft den Zeiteinsatz rechtfertigen. Größere Spielräume bestehen in Wahlpflichtkursen und in der Sekundarstufe II, soweit sich hier Zeiten finden lassen, die nicht von der Fixierung auf das (Zentral-)Abitur bestimmt werden. Wichtig ist, dass die Materialien mit einem überschaubaren Aufwand bearbeitet werden können. Dabei kann und muss es nicht jedes Mal zu neuen »Forschungsergebnissen« kommen. Es handelt sich vielmehr eher um eine begrenzte und arrangierte »Nach-Erforschung« statt echter »Neu-Erforschung«, bei der aber doch so viel Gewicht auf dem methodischen Zugang liegt, dass sie mehr ist als »entdeckendes« oder »nachentdeckendes« Lernen (vgl. Adamski 2006, S. 109f.).

Solche Kurzprojekte können sogar fest im Lehrgang verankert werden. So würde es sich zum Beispiel empfehlen, sich in den Klassen 9 und 10 obligatorisch mit einzelnen Straßennamen und Denkmälern vor Ort zu befassen. Thematisch lässt sich vor allem an die Zeiten des Kaiserreichs von 1871 und an die Weimarer Republik anknüpfen, aus denen die meisten einschlägigen Denkmäler und Straßennamen stammen; so sind im Moment in vielen Städten Diskussionen darüber im Gange, wie man mit der Benennung von Straßen und Plätzen nach dem kaiserlichen Generalfeldmarschall und Weimarer Staatspräsidenten Paul von Hindenburg verfahren solle. Auch Namen wie Waldersee oder Lettow-Vorbeck und viele andere stehen in der Diskussion. Dabei geht es stets nicht nur um die einzelne Namensgebung, sondern vielmehr allgemeiner um die Frage, wie man mit örtlichen Erinnerungslandschaften in Form von Namensgebungen umgehen solle. Auch die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg ist interessant: In den Ländern der alten Bundesrepublik wurden beispielsweise Straßen nach Städten und Landschaften aus den verloren gegangenen Gebieten benannt und Denkmäler für Flüchtlinge und Vertriebene errichtet; in den neuen Bundesländern lohnt sich die Beschäftigung damit, wie in Straßennamen und Denkmälern zunächst eine neue sozialistische Erinnerungskultur gestiftet und diese dann nach der Wiedervereinigung zu erheblichen Teilen wieder beseitigt wurde. Hier bietet sich für den Geschichtsunterricht auch