

Simone Lässig
Karl Heinrich Pohl
(Hrsg.)

Projekte im Fach Geschichte

Historisches Forschen und Entdecken
in Schule und Hochschule



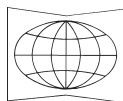
**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

Simone Lässig und Karl Heinrich Pohl (Hrsg.)

Projekte im Fach Geschichte

Historisches Forschen und Entdecken
in Schule und Hochschule

unter Mitarbeit von Katja Köhr



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2007

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlag: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
Printed in Germany
ISBN 978-3-89974323-4 (Buch)
ISBN 978-3-73440041-4 (E-Book)

Inhaltsverzeichnis

Simone Lässig / Karl Heinrich Pohl

Projekt statt Paukerei?

Historisches Lernen im 21. Jahrhundert 5

Michaela Hänke-Portscheller

Handlungskompetenz und didaktische Reflektion.

Konstruktionsvorschläge für Brückenprojekte in der Lehrerbildung 18

Gerd Schwerhoff

Quellengestützte Projektseminare als Brücke zwischen Wissenschaft
und Praxisorientierung –

ein Erfahrungsbericht aus der akademischen Lehre 35

Sonja Koch

„Schule ins Museum“ – ein sozialintegratives Projekt

zur sächsischen Bildungsgeschichte 48

Rolf Schulte

„Völkerverständigung“ als Projekt. Die deutsche Besetzung

und die französische Résistance 1940 bis 1944 59

Knud Andresen, André Eichler, Jytte Dössel, Florian Peters,

Karl Heinrich Pohl

„Vom Interesse der Studenten her ...“

Ein Projekt im Zusammenhang mit der Einführung des BA/MA-
Studienganges am Historischen Seminar der CAU zu Kiel 76

Christian Bruckbauer / Wiebke Schirrow

Zur Entstehung eines Online-Quiz zum 45. Deutschen

Historikertag in Kiel 2004 90

Karl Heinrich Pohl / Christine Wolff

„Ein Dorfmuseum für Sehestedt.“

Projektbericht aus dem Universitätsalltag 105

Uwe Horst

Mit dem Fahrrad in die Gotik – Exkursionen als Projekt.

Historische Projektarbeit am Oberstufen-Kolleg Bielefeld 117

Susanne Falkson

„Warum sollte Herr B. denn nicht die Wahrheit sagen?“

Probleme und Chancen eines Oral-History-Projektes

in der Sekundarstufe I 136

Ralf-Gunnar Rathlau

„Der Bismarck-Mythos gestern und heute.“

Ein Projekt in einem Leistungskurs Geschichte des 13. Jahrgangs 161

Vincent Danetta

Projekt basiertes Lernen – Projekte im Fach Geschichte

an der High School: Das Beispiel Kanada 174

Literaturhinweise 190

Autorinnen und Autoren 194

Projekt statt Paukerei? Historisches Lernen im 21. Jahrhundert

An „Projekten“ und Projektarbeit scheiden sich die Geister. Die einen sehen hierin *die* zeitgemäße Form des Lehrens und Lernens, die anderen dagegen nur eine unrealisierbare Utopie.¹ Während viele Fachdidaktiker, Erziehungswissenschaftler und Schulreformer mit der Projektidee eine (Über-) Fülle von (unrealistischen) Hoffnungen verbinden und mit ihrer Hilfe das Lernen geradezu revolutionieren wollen, zeigen die meisten Lehrenden von der Schule bis hin zur Universität nur wenig Euphorie, aber viel Skepsis. Projekte scheinen für den normalen Unterricht, der in Deutschland noch immer stark fachsystematisch aufgebaut ist, und für den normalen Lehrer, der in verschiedenen Jahrgangsstufen und Fächern eine Fülle von Wochenstunden planen und unterrichten muss, eher unpassend, kräftezehrend und uneffektiv zu sein. Sie eignen sich, so die weit verbreitete Ansicht, bestenfalls als Spaß und Abwechslung für die letzte Schulwoche, in der die Noten schon vergeben sind und Lehrplan„stoff“ nicht mehr das Damoklesschwert ist, das sonst über dem Unterricht schwebt und die Erschließung neuer didaktischer Konzepte oftmals verstellt. Projekte, oder das, was man unter Projekten versteht, eignen sich also in der Regel bestens für den „schulischen Sonntag“, nicht jedoch für den Alltag. Um es zuzuspitzen: Viele Lehrende sehen in der Forderung nach offenen Lernformen und hier vor allem in der Projektidee ein schlagendes Beispiel für das, was eine abgehobene universitäre Didaktik und eine frei schwebende Ministerialbürokratie gemeinsam an praxisfernen Utopien produzieren, um die „ausführenden Organe“ – vor allem die Schulen, weniger die Hochschulen – zu belasten, um sie dann aber mit der Umsetzung allein zu lassen.

Angesichts dieser weit verbreiteten und in vielen Punkten berechtigten Skepsis, versucht dieser Sammelband – der gleichwohl von einer grundlegenden Sympathie der Herausgeber für neue, offene Lernformen getragen wird –, eine Lanze für realitätsnahe Projekte in der schulischen, aber auch der uni-

1 Bastian, Johannes; Gudjohns, Herbert (Hrsg.), Das Projektbuch. Theorie – Praxisbeispiele – Erfahrungen, 4. Aufl., Hamburg 1994. Zum Fach Geschichte einführend: Hänsel, Dagmar (Hrsg.), Projektunterricht. Ein praxisorientiertes Handbuch, 2. Aufl., Weinheim-Basel 1999.

versitären Lehre zu brechen. Letzteres scheint uns umso wichtiger zu sein, als mit der Europäisierung der akademischen Landschaft die Hochschulen und Universitäten gefordert sind, auch über neue und „moderne“ Lehr- und Lernformen nachzudenken und zu diskutieren. Ein modifizierter, das heißt vor allem den organisatorischen Realitäten angepasster Projektgedanke könnte in diesem Kontext, so unsere Hoffnung, durchaus eine Renaissance erleben.

Der vorgelegte Sammelband geht in seinem Kern auf eine Sektion des Kieler Historikertages vom Herbst 2004 zurück, die sehr deutlich werden ließ, dass trotz aller Vorbehalte ein ausgeprägtes Interesse sowohl an konkreter Projektarbeit als auch an theoretischer Reflexion über diese Lehrform existiert. Es war vor allem dieses Interesse und die Diskussionsfreude eines breiten Publikums, zu dem neben Schülern und Lehrern auch Hochschul-lehrer und Museumsdidaktiker gehörten, die uns darin bestärkt haben, einige Vorträge der Sektion zu publizieren und durch weitere Beiträge zu ergänzen. Entstanden ist ein Band, der die Potentiale eines historischen Projektunterrichtes an Schulen und Hochschulen skizzieren und an sehr konkreten Beispielen verdeutlichen will, der darauf hinweist, wie Projektunterricht funktionieren kann und wie er vorbereitet und durchgeführt wird. Insofern ist es ein Buch für Praktiker. Gleichwohl beschränkt sich der Band nicht darauf, Beispiele von erfolgreichen oder misslungenen Projekten zu sammeln. Vielmehr werden zugleich theoretische Überlegungen und Analysen von allgemeinerer Reichweite unterbreitet und schließlich Projekte vorgestellt, die die Autoren in einen größeren Kontext – etwa des universitären Alltags oder eines nationalen Schulsystems – einbinden. Dem dient auch der punktuelle Blick über die deutschen Grenzen hinaus, ein Blick, der die Perspektive erweitert und andeutet, welchen Stellenwert ein entdeckender, offener und insofern projektaffiner Geschichtsunterricht in anderen Ländern und Schulsystemen, hier konkret in Kanada, einnimmt.

Es bedarf allerdings nicht erst der internationalen Dimension, um auf die großen terminologischen Schwierigkeiten hinzuweisen, die sich aus einem nahezu inflationären Gebrauch des Begriffes „Projekt“ ergeben und die die Diskussion über den Wert dieses Konzepts ebenso belasten wie die generelle Annäherung an handlungsorientiertes historisches Lernen.² Einerseits ver-

2 Gelungene Begriffsklärungen bei Borries, Bodo von, Historische Projektarbeit: „Größenwahn“ oder „Königsweg“?, in: Dittmer, Lothar; Siegfried, Detlef (Hrsg.), Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit, Weinheim-Basel 1997, S. 243-252, hier S. 244, der zwischen „forschendem Lernen“, „erkundendem oder entdeckendem Lernen“, „erarbeitendem Lernen“ und nachvollziehendem Lernen“ unterscheidet. Vgl. auch Mayer, Ulrich, Projektunterricht – der Königsweg des zukünftigen Geschichtsunterrichts?, in: Schneider, Gerhard; Pandel, Hans-Jürgen

steht man darunter die an der Reformpädagogik orientierte Lösung lebensnaher Probleme, vergleichbar dem naturwissenschaftlichen Experiment,³ und andererseits eine idealtypische Methode, wie sie etwa der Pädagoge Karl Frey beschrieben hat.⁴ Daneben steht die Projektmethode aber auch für ein vorwiegend am Kind und seinen Bedürfnissen orientiertes Unterrichtsideal⁵ oder für einen fächerübergreifenden Unterricht, bei dem Schüler und verschiedene Fachlehrer gemeinsam an einem möglichst lebensnahen „Sachproblem“ arbeiten. Letzteres ist die bei Lehrern wohl bekannteste Form, eben jene, die meist dem gleitenden Übergang in die Ferien dient und weder von Schülern noch von Lehrern wirklich als integraler oder gar zentraler Teil des „richtigen Lernens“ wahrgenommen wird. Und schließlich wird der Begriff Projekt für Lernverfahren genutzt, die – zumeist im universitären Bereich, zuweilen aber auch an den Schulen – problembezogen, handlungsbetont und forschungsorientiert sind, wobei hier meist das Arbeiten innerhalb der eigenen Fachgrenzen, also in unserem Fall die Ausbildung historischer und hierfür nötiger Sachkompetenzen im Mittelpunkt steht, fachübergreifendes Denken und Arbeiten also eher in den Hintergrund tritt.⁶

In diesem Sammelband wird historischer Projektunterricht vor allem unter pragmatischen Gesichtspunkten sehr weit gefasst. „Projekt“ steht für eine bestimmte Unterrichtsform und ein spezielles Forschungs- und Lernverfahren, an dem in der Regel mehrere Disziplinen beteiligt sind oder das sich zumindest an Kompetenzen orientiert, die über strikt fachbezogene Fähigkeiten hinausreichen. Er sollte handlungsorientiert sein und sich mit einer für die Beteiligten bedeutsamen Frage beschäftigen, die in gemeinsamem, weitgehend selbstbestimmten Bemühen und in ständiger Auseinandersetzung mit dem Leben außerhalb von Universität und Schule bearbeitet

(Hrsg.), *Wie weiter? Die Zukunft des Geschichtsunterrichts*, Schwalbach/Ts. 2001, S. 125-135.

- 3 Hier stützen wir uns vor allem auf Hänsel, Dagmar, Projektmethode und Projektunterricht, in: dies. (Hrsg.), *Projektunterricht*, S. 54-92, hier S. 90f. Dort auch eine Fülle von weiteren Literaturangaben.
- 4 Frey, Karl, *Die Projektmethode*, 3. Aufl., Weinheim- Basel, 1993.
- 5 Hänsel, Projektmethode, in: dies., *Projektunterricht*, S. 54-92, hier S. 62.
- 6 Hierzu und zum Folgenden Bergmann, Klaus, *Das Projekt in der Geschichtswissenschaft. Didaktisch-theoretische Grundlagen*, in: Hill, Thomas; Pohl, Karl Heinrich (Hrsg.), *Projekte in Schule und Hochschule. Das Beispiel Geschichte*, Bielefeld 2002, S. 23-33; vgl. auch Mayer, *Projektunterricht*. Bemerkenswert ist, dass der Projektunterricht im Geschichtsunterricht immer noch nicht zum Standard der Geschichtsdidaktik gehört und auch in der neuesten Auflage des Handbuchs der Geschichtsdidaktik (1997) nicht durch einen eigenen Kurzartikel vertreten ist. Projektarbeit wird dort unter „Entdeckendes Lernen“ subsumiert, geht aber keineswegs darin auf.

wird.⁷ Ein solcher Unterricht, bei dem die Lernenden im Mittelpunkt stehen, verspricht sowohl aus lernpsychologischen und pädagogischen, wie auch aus didaktischen und fachwissenschaftlichen Überlegungen eine Reihe von Impulsen, die der „normale“ Unterricht nur bedingt freisetzen kann: Der Lernprozess ist – im Idealfall – ganzheitlich, umfasst Emotionen, Verstand und Praxis; er fördert zugleich das soziale Lernen. Das kann sogar die übliche Konkurrenzsituation zwischen den Lernenden minimieren und das Rollenverhalten von Lehrer und Schülern positiv beeinflussen.⁸ Hervorzuheben ist auch die Handlungsorientierung, die auf aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben abzielt.⁹ Eigene *Tätigkeit* fördert das Lernen nun einmal mehr als passive Aufnahme, wie es in den meisten Veranstaltungsformen an der Schule und noch häufiger an der Universität üblich ist.¹⁰ Partizipation und demokratische Teilhabe lassen sich wiederum bei Mitgestaltung/-planung/-entscheidung verwirklichen. Sich an eigenen Interessen zu orientieren und das Lernen selber mitzubestimmen, führt in der Regel nicht nur zu besseren Ergebnissen, sondern macht auch mehr Spaß. Das wiederum ist unzweifelhaft der Leistung förderlich.¹¹

Als positives Element ist zudem der (zeitweilige) Wechsel des Lernortes von der Institution Schule oder Hochschule hin ins reale gesellschaftliche

7 Vgl. Mayer, Projektunterricht, in: Pandel; Schneider (Hrsg.), *Wie weiter?*, S. 125-135.

8 Vgl. dazu Günther-Arndt, Hilke, *Methodik des Geschichtsunterrichts*, in: dies. (Hrsg.), *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2003, S. 151-196, hier S. 192.

9 Vgl. dazu Heipcke, Klaus, *Lernen in Projekten. Entwurf und Gestaltung des Daseins*, Kassel 1998.

10 Vgl. Mayer, Projektunterricht, in: Pandel; Schneider (Hrsg.), *Wie weiter?*, S. 129ff. in sehr überzeugender Weise.

11 Hier stützen wir uns vor allem auf Gedanken von Bodo von Borries und Klaus Bergmann sowie auf die Überlegungen, die in langen Jahren am Oberstufen-Kolleg in Bielefeld gewonnen wurden. Vgl. Bergmann, Klaus, *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht*, Schwalbach 2002; Borries, Bodo von, *Historische Projektarbeit*, in: Dittmer; Siegfried (Hrsg.), *Spurensucher*, S. 243-252; ders., *Historische Projektarbeit im Vergleich der Methodenkonzepte. Empirische Befunde und normative Überlegungen*, in: Schönemann, Bernd; Uffelmann, Uwe; Voit, Hartmut (Hrsg.), *Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernens*, Weinheim 1998, S. 276-306; Clausnitzer, Heidi (Hrsg.), *Demokratischer Geschichtsunterricht – eine uneingelöste Forderung historisch-politischer Bildung?*, Bielefeld 1991; Emer, Wolfgang; Horst, Uwe (Hrsg.), *Praxis eines demokratischen Geschichtsunterrichts. Perspektiven – Lernorte – Methoden*, Bielefeld 1995 sowie Huber, Ludwig u.a. (Hrsg.), *Lernen über das Abitur hinaus. Erfahrungen und Anregungen aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld*, Seelze 1999. Vgl. auch den Beitrag von Uwe Horst in diesem Band.

Umfeld anzusehen. Angesichts des vielfachen Verlustes von Primärerfahrungen und der allgemein beklagten Tatsache, dass Aneignungsprozesse bei Jugendlichen heute überwiegend passiv ablaufen, ist der Kontakt zur Lebenswirklichkeit ein besonders wichtiges Element. Zudem befragen Projekte die verschiedenen Wissenschaften nicht nur nach ihren Erklärungs- und Lösungswegen, sondern versuchen diese (in bescheidenem Maße) praktisch anzuwenden. Das heißt: Der lebensweltliche Gebrauchswert des Arbeitens, die öffentliche Präsentation und die Bewährung der Projektergebnisse spielen eine wichtige, ja eigentlich die zentrale Rolle.

Die Disziplin Geschichte kann vom Projektgedanken in besonderem Maße profitieren. Geschichtswissenschaft beschäftigt sich ganz allgemein mit der Vergangenheit und versucht, diese zu re-konstruieren.¹² Das Nachdenken über die Vergangenheit dient mithin nicht nur dem Ziel, sie kritisch zu durchdringen, sondern es will zugleich die Ergebnisse deutend auf die Gegenwart beziehen und dort anwenden.¹³ Der Geschichtswissenschaft geht es also auch darum, zukünftige Lebensperspektiven mit der Gegenwart und der Vergangenheit zu verknüpfen, um so – in sehr bescheidenem Maße – Orientierung hier und heute zu leisten. Wenn dieser Gegenwartsbezug ernst genommen wird, dann sind gerade Projekte mit ihrem interessenorientierten, auf gesellschaftliche Relevanz ausgerichteten Ansatz sowie mit ihrer auf die Zukunft abzielenden Intention eine besonders geeignete Arbeitsform für die Disziplin Geschichte. Sie entspricht damit geradezu idealtypisch ihrem Auftrag als Gesellschaftswissenschaft.

Der Geschichtswissenschaft geht es zudem nicht (nur) um kanonisiertes und allgemein gültiges historisches Überblickswissen. Grundsätzliches Ziel ist es vielmehr, Konstruktionsverfahren und -modelle zu entwickeln und zu praktizieren. Daher stehen in der universitären Geschichtswissenschaft – zumindest idealtypisch – vor allem das Erlernen und Üben von Denkakten und Verfahrensweisen, die speziell der Historie eigen sind, im Mittelpunkt. Und auch hierfür gilt: Projekte mit ihrer Handlungsorientierung können Beachtliches leisten, um Methoden- und Deutungskompetenz im historischen Zugriff zu trainieren und dabei zugleich noch jene „soft skills“ zu erwerben, die in der modernen Arbeitswelt von nahezu jedem Akademiker erwartet werden.

12 Vgl. hierzu einführend Lorenz, Chris, Konstruktion der Vergangenheit. Eine Einführung in die Geschichtstheorie, Köln u.a. 1997.

13 Vgl. Bergmann, Klaus, Gegenwartsbezogenheit und Zukunftsbezogenheit historischen und geschichtsdidaktischen Denkens, in: ders., Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens, 2. Aufl., Schwalbach/Ts. 2000, S. 137-157.

Die Geschichtswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft sieht schließlich auch eine Aufgabe darin, die Fragen derjenigen zu beantworten, die (noch) keine Historiker sind, sondern aus ihrer gegenwärtigen Situation und ihren bisherigen Erfahrungen heraus Fragen an die Geschichte stellen. Insofern ist das breite (nichtakademische) Publikum eine wichtige Zielgruppe der Geschichtswissenschaft. Dementsprechend besteht eine geradezu optimale Konstellation darin, wenn Lernende gemeinsam für sie relevante Fragen stellen und diese dann gemeinsam historisch „beantworten“, bzw. sich solch einer „Beantwortung“ nähern – und ihre Resultate dann in der Öffentlichkeit präsentieren.¹⁴

Soweit die pädagogische und didaktische Theorie, von der sich die Praxis jedoch deutlich unterscheidet. Davon zeugt die zum Teil massive Kritik der Projektgegner, die sich überwiegend aus den Erfahrungen des Schulalltags speist. Hier nur einige wenige der gängigen Argumente, die den Wein der hehren Projektideen dann doch kräftig verwässern. Projekte beruhen – so ein erster wichtiger Einwand – auf Interesse und Freiwilligkeit; sie werden von diesen Voraussetzungen getragen – oder auch nicht. Wie aber passen in diese Vorstellung von Ministerien „verordnete“ Projekte, „erlitten“ von unwilligen Mitarbeitern und Lehrern, die kein Interesse haben und „erduldet“ von Lernenden, deren Wünsche nicht berücksichtigt wurden? „Zwangsprojekte“ sind ein Widerspruch in sich. Die Schulpraxis zeigt das häufig genug. Ein zweites Argument bezieht sich auf die Voraussetzungen projektaffiner Methoden und hier vor allem auf das selbstbestimmte Lernen. Das nämlich muss man können, muss es zumindest geübt haben. Und dies wiederum erfordert nicht nur guten Willen, sondern zugleich einen enormen Aufwand an Zeit und Geduld. Beides aber ist ein knappes Gut und wird – berücksichtigt man die Debatten um die Verkürzung von Schul- und Studienzeiten – in Zukunft noch viel knapper werden. Von daher drängt sich die Frage auf, ob Schüler, Studenten und Lehrende überhaupt noch bereit und fähig sind, die dem Projekt inhärenten Schwierigkeiten und Verzögerungen positiv zu deuten. Und wie steht es in der Realität um die Selbststeuerung der Lernenden? Wer kann es wirklich mit Gleichmut ertragen, wenn mit großem Ernst immer wieder die untauglichsten Versuche unternommen werden, ein Problem theoretisch und praktisch zu lösen, dessen Lösungsweg man genau kennt? Steckt nicht – selbst bei der unauffälligsten Hilfestellung – hinter jedem Projekt doch ein „Leiter“, der nur scheinbar Gleichberechtigung vorspielt oder zulässt?

14 Dazu Bergmann, Klaus, Demokratischer Geschichtsunterricht und Alltagsgeschichte, in: ders., Geschichtsdidaktik, S. 178-182.

Hinzu kommt: Studierende und Schüler sind – wie jeder weiß – nicht immer motiviert. Beim Projekt soll das auf einmal ganz anders sein? Wenn Schüler und Studierende in Projekten tatsächlich das leisten sollen, was sie in anderen Veranstaltungen oft nicht von selbst oder freiwillig erbringen, welch hohes Maß an Motivationsarbeit ist da wohl zusätzlich gefordert? Und wie viel Utopie steckt dahinter, angesichts einer Fülle von zu erbringenden Scheinen und Schulnoten? Kommt es für Schüler und Studenten nicht eher darauf an, „kostengünstig“ mitzuschwimmen als sich „überflüssig“ in Projekten zu engagieren, die viel Arbeit und Zeit, aber doch nur wenig oder bestenfalls einen durchschnittlichen „Lohn“ versprechen? Zudem haben neuere Untersuchungen darauf verwiesen, dass es die ohnehin schon aktiven, leistungsstarken und besonders fähigen Kinder und Jugendlichen sind, die am meisten von offenen Lernformen profitieren, während diejenigen, die man über Projekte für das Lernen allgemein und das Fach im besonderen begeistern und „ertüchtigen“ will, also die (noch) inaktiven, schüchternen, leistungsschwächeren Schüler und Studenten eher von straffer strukturierten, geschlossenen Lernformen profitieren.¹⁵ Projektarbeit ist mithin kein Zaubermittel und: Arbeit bleibt erst einmal Arbeit, auch im Projekt und unter besonders günstigen Rahmenbedingungen. Konsequenz: *Ein* gelungenes Projekt mag bei geeigneten Rahmenbedingungen ein pädagogisches Highlight darstellen. Permanente Projektarbeit jedoch ist unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen kaum vorstellbar.

Eine der größten Barrieren, die sich vor Projekten aufrichten, ergibt sich aus den Lern- und Ausbildungssystemen selbst: Projektunterricht einerseits, Regelschulen und Universitäten andererseits – das erscheint prinzipiell wie Feuer und Wasser. Geht man mit Dagmar Hänsel¹⁶ davon aus, dass der Projektunterricht das verschulte, von der Lebenspraxis abgeschnittene, in Fächer aufgespaltene, unfreie Lernen durch ein selbstbestimmtes Lernen ersetzen sollte, dann stößt sich diese Methode von vornherein an der starren – nach wie vor autoritären – Struktur und am grundsätzlich disziplinären Zuschnitt der deutschen Schule, aber auch der Universität. In Schule und Hochschule gibt es ein festgelegtes „oben“ und „unten“, gleichberechtigtes Lernen ist im Fach Geschichte kaum vorgesehen. Immerhin sind mittlerweile zumindest fachübergreifende oder interdisziplinäre Konzepte stärker gefragt, wovon die in den USA schon fest etablierten „area studies“ oder auch

15 Borries, Bodo von, „Forschendes Lernen“ in geschichtsdidaktischer Perspektive, in: *Forschendes Lernen im Geschichtsunterricht*, hrsg. vom Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten, Stuttgart 1992, S. 67-101, hier S. 99.

16 Hänsel, Projektmethode, in: dies., *Projektunterricht*, S. 54-92.

„gender studies“ zeugen. In dezidiert historischen Studiengängen aber besteht nach wie vor wenig Interesse am Aufbrechen der Fachgrenzen. Eine generelle Übertragung der Projektmethode auf das wissenschaftliche Studium würde die Normalform akademischer Lehre deshalb noch immer prinzipiell infrage stellen. Das heißt: Der gesamte Ansatz kollidiert hier wie dort mit einem System, das für offene Lernformen kaum Raum lässt und durch diese empfindlich gestört würde. So verwundert es nicht, dass Projekte an den historischen Instituten der Universitäten noch einen viel geringeren Stellenwert haben als an den deutschen Schulen. Das hängt auch mit dem generell niedrigen Stellenwert der Lehre und der in Deutschland meist fehlenden pädagogisch-didaktischen Qualifikation der (künftigen) Lehrenden zusammen. Im Unterschied etwa zu Nordamerika ist das Engagement und die Leistung in der Lehre bei der Berufung von Hochschullehrern kein gewichtiges Kriterium und deshalb fehlt es auch nach wie vor an Möglichkeiten für „Nachwuchswissenschaftler“, das Lehren zu lernen.

Sicher kann man nicht davon ausgehen, dass die gegenwärtigen Reformen im universitären Bereich das etablierte System prinzipiell verändern oder gar revolutionieren werden. Gleichwohl keimt in diesem Kontext zumindest eine bescheidene Hoffnung auf, denn die Neugestaltung der Inhalte und Formen des Studiums sowie der Abschlüsse, denen sich gegenwärtig die Universitäten stellen müssen, dient nicht nur der allseits eingeforderten Verkürzung der Studienzeiten, sondern auch einer stärkeren Verzahnung von Studium und beruflicher (nicht berufsspezifischer) Praxis. Und genau dies fordert dazu heraus, nicht nur die organisatorischen Rahmenbedingungen, sondern auch die Lehre selbst, ihre Formen und Methoden, neu zu überdenken und entsprechend zu verändern – mit Mut und Weitsicht, aber ebenso mit Realismus und Pragmatismus. Auch hierzu will dieser Band einige Anregungen und Impulse geben.

Das Spannungsfeld, in dem die gegenwärtige Projektarbeit steht, ist also groß. Auf der einen Seite fordern Ministerien und Lehrpläne Projektarbeit in der Schule und seit neuestem eben auch eine stärkere Verbindung von Theorie und Praxis an der Universität. Auf der anderen Seite herrschen weiterhin Skepsis und Zurückhaltung, zuweilen auch pures Desinteresse bei den Lehrenden. Außerdem fehlen noch immer aussagekräftige wissenschaftliche Studien, die verlässliche Aussagen über den pädagogischen wie fachlichen Wirkungsgrad des Projektunterrichtes zulassen würden.

Vor diesem Hintergrund steuern die meisten Autoren dieses Bandes auf eine Art Kompromiss zu, der die Vorteile des freien Projektarbeitens erhalten soll, zugleich aber die begründeten Nachteile auffangen will. Mehr oder weniger offen, mehr oder weniger modifiziert, wird bei den Praxisbeispielen

ein Projektkonzept referiert, das deutliche Abstriche am Prinzip der Selbstlenkung vornimmt und den Lehrenden Verantwortung für eine „vernünftige“ Selbstplanung der Lernenden zuschreibt. Damit wird zwar der Erwerb der gewünschten Kompetenzen der Lernenden gesteuert, die Lernziele „fremd“ und von außen festgelegt, die Freiheit beim Lernen insgesamt deutlich eingeschränkt – wenn auch nicht vollständig aufgehoben – und schließlich die Themenwahl deutlich eingegrenzt. Letztlich steuert der Lehrende durch ein Kosten-Nutzen-Management den Verlauf des Projektes, das hierdurch zeitlich und inhaltlich beherrschbar und begrenzbar bleibt. Trotz dieser Einschränkungen steht für die meisten Autoren jedoch nach wie vor ein Lernbegriff im Mittelpunkt, der sich nicht nur auf Inhalte, auf Vermittlung und Rezeption richtet, sondern eben auch und vor allem auf gemeinsame Lernprozesse und die aktive Aneignung von Fach- und Sozialkompetenzen. Handlungs- und Produktorientierung, Lebensweltorientierung und gesellschaftliche Relevanz können erhalten bleiben. Insofern befinden sich die Befürworter eines projektorientierten Lernens – und dies gilt für die Schule gleichermaßen – auf einer permanenten Gratwanderung zwischen freiem Arbeiten und steuernden Verfahren. Der Tenor aller Beiträge lautet dennoch, dass Projektarbeit machbar ist und bei vernünftiger Planung Potentiale freisetzt, die kaum eine andere Lernform erbringen kann.

Der vorliegende Band gliedert sich – allerdings nicht trennscharf – in vier große Abschnitte, wobei dem akademischen Feld der Vortritt gelassen wurde. Im ersten Teil geht es allgemein um die Rolle von Projekten an der Hochschule. Michaela Hänke-Portscheller beschäftigt sich intensiv mit der universitären Lehrerbildung, dem Verhältnis von Praxis und Theorie und kommt aufgrund ihrer langjährigen Erfahrungen in der Bielefelder „Berufswerkstatt Geschichte“ implizit zu dem Ergebnis, dass – wenn überhaupt – vor allem der Projektgedanke geeignet ist, die Brücke zwischen theoretischer Lehrerbildung und praktischem Lehrerberuf zu schlagen. Er muss daher, so ihr Fazit, in Zukunft als „Brücke“ zwischen beiden noch viel stärker gewichtet werden als bisher. Gerd Schwerhoffs Ausführungen zielen in eine ähnliche Richtung. Auch er arbeitet heraus, dass die Verbindung von Theorie und der von den neuen Studienordnungen gewünschten Praxis besonders sinnvoll durch Projektarbeit zu leisten ist. Am Beispiel seines „Bautzen-Projektes“ demonstriert er überzeugend, dass ergebnisorientiertes, praxisnahes Arbeiten keineswegs auf eine „Verschulung“ des Studiums hinausläuft, sondern neben allgemeinen, für verschiedenste Berufsfelder unabdingbaren Kompetenzen auch hilft, die Techniken eines dezidiert

wissenschaftlichen Arbeitens einzutüben. Zweifellos – so ein weiteres Resultat – stellt Quellenarbeit eine ideale Grundlage für Projektarbeit dar, allerdings nur dann, wenn sie so sinnvoll wie von Schwerhoff geschildert, betrieben wird. Sonja Koch, ebenfalls aus Dresden, zeigt, wie infolge der veränderten Anforderungen an den Lehrerberuf auch die Ausbildungsstrukturen in Lehre und Forschung verändert werden sollten – und verändert werden. In diesem Kontext entstand das von ihr vorgestellte Projekt „Schule ins Museum“ – der Aufbau eines Schulmuseums in Dresden. Bei diesem sehr langfristigen und umfangreichen Vorhaben wird besonders deutlich, welche enorme Dynamik ein einmal laufendes Projekt gewinnen kann, aber auch, wie viel Engagement und Idealismus auf allen Seiten dafür notwendig war und ist.

Im zweiten Teil folgt eine Reihe von Projektberichten aus der universitären Praxis. Rolf Schulte aus Kiel berichtet von einer kombinierten Lehrveranstaltung, in der Projekt, Seminar und Exkursion miteinander verzahnt waren. Den Höhepunkt bildete die Begegnung mit französischen Widerstandskämpfern in der Drôme; eine Veranstaltung, von der die Studierenden auch heute, nach fünf Jahren, noch mit Begeisterung sprechen. Wenn überhaupt, dann kann man an dieser Veranstaltung erkennen, was bei Studierenden wirklich bleibende Wirkungen hinterlässt und was sie in die Berufswelt mitnehmen. Karl Heinrich Pohl hat zusammen mit Kieler Studierenden versucht, den Aspekt der Handlungsorientierung und der Veränderung von gegenwärtigen Verhältnissen in den Mittelpunkt eines gemeinsamen Projektes zu stellen. In ihm geht es um die Einführung der neuen BA/MA-Studiengänge an der Universität Kiel, die durch das Projekt mitgestaltet werden sollten. Was sich theoretisch als optimal darstellte, erwies sich, wie der Bericht zeigt, in der Praxis zum großen Teil enttäuschend – zumindest dann, wenn man ergebnisorientiert wertet und den praktischen Erfolg der Bemühungen zum Maßstab nimmt. Christian Bruckbauer und Wiebke Schirrow, zwei Studierende an der Universität Kiel, berichten von dem Projekt, das den 45. Deutschen Historikertag in der Öffentlichkeit bekannt machte, dem Kieler Online-Quiz. Hierbei handelte es sich um eine Form von Projekt, die zwar der freien Entfaltung der Studierenden nur einen geringen Spielraum ließ und in der starken Orientierung auf historische Fakten kaum historisches *Denken* schulen konnte. Gleichwohl dürfte in Projekten selten ein solch öffentlichkeitswirksames Produkt entstanden sein, ein Produkt, das sogar noch materiellen Gewinn abwarf. Der Beitrag von Karl Heinrich Pohl und Christine Wolff schließlich rundet den Einblick in die Praxis universitärer Projektarbeit ab. Der Schwerpunkt ihrer Darstellung liegt – neben anderem – besonders auf der gesellschaftlichen Relevanz

des am Historischen Seminar erarbeiteten Projektes „Ein Dorfmuseum für Sehestedt“. Der Entwurf für das von der Projektgruppe erarbeitete Sehestedter Dorfmuseum ist nämlich nicht nur Selbstzweck oder eine Spielerei zur museumsdidaktischen Schulung, sondern ein Bauteil in einer komplizierten Konstruktion, die die Kommune Sehestedt, die dortige Kirchengemeinde und das Historische Seminar miteinander verbindet. Ziel dieser Kooperation ist es, das vom Verkauf bedrohte Sehestedter Pastorat für die Gemeinde zu erhalten. Hier ist die Praxisrelevanz studentischer Projekte gewissermaßen in „Reinkultur“ zu erleben.

Uwe Horst vom Oberstufenkolleg aus Bielefeld vermittelt mit seinem Beitrag, der den dritten Teil einleitet, zwischen den Feldern Hochschule und Schule – ganz im Sinne des Oberstufenkollegs, das beides zugleich verkörpert. Er gibt einen informativen Erfahrungsbericht über die höchst erfolgreiche Projektarbeit und die dort durchgeführten verschiedenen Typen von Exkursionen. Er hebt dabei, wie schon Rolf Schulte, die Bedeutung der Exkursion für gelungene Projektarbeit besonders hervor. Es folgen schließlich zwei konkrete Projektberichte aus der Schulpraxis. Susanne Falkson berichtet über ihr umfangreiches Oral History Projekt zum Alltag im Nationalsozialismus, das ganz offensichtlich den schulischen Unterricht an der Mittelstufe bis an die Grenzen strapazierte. Die Darstellung beeindruckt durch ihre grundlegenden, sehr reflektierten Überlegungen. Sie zeigt, was eine engagierte Lerngruppe mit einer engagierten Lehrerin in einer „normalen Schule“ alles erreichen kann. Auch Ralf-Gunnar Rathlau bietet ein anschauliches Praxisbeispiel über die Rezeption von Bismarck und seiner Politik heute. Dieser Beitrag ist vor allem für diejenigen Leser von Interesse, die Projektarbeit nicht aus der Vogelperspektive kennen lernen, sondern auch etwas über konkrete Schwierigkeiten, Hindernisse und Lösungswege erfahren wollen. Die Beiträge zeigen, dass Projekte für Lehrende zwar sehr anstrengend sind, aber nicht unbedingt einmalige Ereignisse bleiben müssen. Das „Bismarck“-Projekt aus der gymnasialen Oberstufe verdeutlicht zudem die Chancen, die durch die Kooperation mit außerschulischen Institutionen gegeben sind.

Im – leider nur rudimentär gebliebenen – Schlussteil öffnet Vincent Danetta den Blick für Erfahrungen, die in anderen Ländern – hier konkret in Kanada – gewonnen wurden. In seinen Beitrag fließen Erfahrungen aus der nordamerikanischen Schulwirklichkeit ein, die – wie sein Beitrag „Projekte im Fach Geschichte an der High School: Das Beispiel Kanada“, für Toronto beschreibt – generell einer im Vergleich zu Deutschland eher engeren oder vielleicht sollte man sagen pragmatischeren und damit leichter realisierbaren Projektidee folgt. Vincent Danetta liefert in diesem Kontext

mit seinem Beitrag über „Projekt basiertes Lernen“ nicht nur einen darstellenden Projektbericht, sondern macht den Leser auch mit dem theoretischen Gerüst bekannt, nach dem er gearbeitet hat. Dieses unterscheidet sich in Vielem von der Art und Weise, wie in Deutschland mit derartigen Fragen umgegangen wird. Zugleich gibt er einen ausgesprochen interessanten Einblick in das kanadische Schulsystem und die Struktur des Geschichtsunterrichts an einer wegweisenden Laborschule, die der University of Toronto zugeordnet ist.

Aus der nichtdeutschen Perspektive – die zukünftig verstärkt in deutsche Überlegungen einbezogen werden sollte – unterstreicht damit auch dieser letzte Beitrag das Grundanliegen und die „Botschaft“ des gesamten Bandes: Projekte haben für das historische Lernen in Schule und Universität ein enormes Potential, sie können aber nicht zuletzt aus arbeitsökonomischen und organisatorischen Gründen die etablierten Lehrformen nicht ersetzen. Wohl aber können und sollten sie diese ergänzen oder dazu inspirieren, einzelne Elemente aus dem Projektkonzept – so etwa die Öffnung für außerschulische Lernorte, die Einbeziehung und Gewinnung lebensweltlicher Erfahrungen, die Produktorientierung, die problembezogene, entdeckende bzw. forschungsorientierte Aneignung von Geschichte – in den regulären Unterricht oder die tägliche akademische Lehre einzubringen. Dass dieser etwas bescheidenere und dennoch in vielerlei Hinsicht innovative Anspruch praktisch realisierbar ist, bekräftigen die meisten Beiträge in diesem Band. Damit machen sie zugleich Mut und zeigen auf, dass „Projekt“ doch weit mehr sein kann als nur ein Wunschkind von Idealisten für Idealisten.

Ein Sammelband hat meist eine lange Geschichte und geht verschlungene Wege. Es gibt „Ausfälle“, Verzögerungen und Veränderungen. Das trifft auch für diesen Band zu, indem die Schulpraktiker und auch die ausländischen Kollegen nicht so zahlreich wie erhofft vertreten sind. Trotzdem glauben wir, die Problematik von Projektarbeit aus verschiedenen Richtungen und Bereichen angesprochen zu haben und damit einen anregenden Beitrag zur Diskussion um das Für und Wider historischer Projektarbeit zu leisten. Die Herausgeber haben vielen zu danken, die mitgeholfen haben, dass dieser Band erscheinen konnte. Zum einen sind die Referenten und Beiträger zu nennen, die ihre Arbeit meist schnell erledigt hatten und geduldig auf das Erscheinen des Bandes gewartet haben. Zudem – und vor allem – sind Katja Köhr, Uta Hess und Christine Wolff zu erwähnen, die das Entstehen des Buches „aktiv“ begleitet, das Manuskript mehrfach redigiert und auch das Literaturverzeichnis erstellt haben. Auch das Studienreformprojekt HIP (Historiker in der Praxis) sei genannt, das die Herausgabe des

Bandes durch eine finanzielle Zuwendung erst ermöglicht hat. Darüber, dass dieser Band im Wochenschau-Verlag erscheinen wird, sind die Herausgeber besonders froh, bietet dieser Verlag doch genau das „Ambiente“ in dem sich ein Plädoyer für Projektarbeit gut aufgehoben fühlt.

Kiel / Braunschweig, im November 2006

Simone Lässig / Karl Heinrich Pohl

Handlungskompetenz und didaktische Reflektion. Konstruktionsvorschläge für Brückenprojekte in der Lehrerbildung

1. Brücken zwischen Studium und Berufspraxis

Das verbreitete Plädoyer für eine stärkere Praxisorientierung der Lehrerbildung belebt ein altbekanntes Diskussionsthema und ist doch zugleich hochaktuell. Schon in früheren Debatten zur Lehrerbildung wurde wiederholt beklagt, dass Theorie und Praxis nur unzureichend miteinander verzahnt seien und Lehrerinnen und Lehrer ihr Studienwissen zu wenig erfolgreich im Berufsleben anwenden könnten. Die aktuelle Debatte zum fehlenden Praxisbezug des Lehrerstudiums erhielt durch veränderte schulische Anforderungen und eine sich umgestaltende Hochschullandschaft neue Anstöße. In den bildungspolitischen Diskussionen seit PISA wird immer wieder darauf hingewiesen, dass Lehrerinnen und Lehrer während ihrer Ausbildungszeit viel zu selten lernen, in welcher Weise komplexe und anregende Lernumgebungen zu arrangieren seien. Dass dies auch für einen erfolversprechenden Geschichtsunterricht gilt, liegt auf der Hand.

Dazu, über welche professionellen Kompetenzen Lehrerinnen und Lehrer grundsätzlich verfügen müssten, sind in den vergangenen Jahre lange Listen vorgelegt worden.¹ Allerdings fehlen bislang Erfahrungen, auf welche Weise Lehramtsstudierende die genannten Kompetenzen erwerben könnten. Dies gilt auch für das Fach Geschichte. Geschichtslehrerinnen und -lehrer sehen sich im schulischen Alltag in die Pflicht genommen, zur Profilierung ihres Faches beizutragen, Verknüpfungen mit anderen Fächern zu erschließen, curriculare Rahmenvorgaben angemessen zu berücksichti-

1 Die Bildungskommission NRW forderte unter anderem, dass Lehrerinnen und Lehrern über fachlich-didaktische Kompetenzen, Kompetenzen zur Leitung von Lerngruppen, diagnostische Kompetenz, Beratungskompetenz, metakognitive Kompetenz, Medienkompetenz und Teamfähigkeit verfügen sollten. Vgl. Bildungskommission NRW (Hrsg.), Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft, Neuwied 1995, S. 304f. Dazu auch Oser, Fritz; Oelkers, Jürgen (Hrsg.), Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards, Zürich 2001.

gen, ihren Unterricht in die Programmatik interner Schulentwicklung einzubinden und angesichts der zunehmenden Outputorientierung die erreichten Unterrichtserfolge kontinuierlich messen zu lassen. Hinzu kommen Aufgaben wie die Öffnung von Schule, Teilnahme an Geschichtswettbewerben, Auseinandersetzung mit lokalen und familiären Erinnerungskulturen und damit verbundene wissenschaftspropädeutische Arbeiten in Archiven.

Im Rahmen der zweiten Ausbildungsphase haben viele Bundesländer ihre Referendare dazu verpflichtet, einen hohen Anteil der Stundendeputate eigenständig und ohne Anleitung zu unterrichten. Insofern werden Berufsanfänger gleich nach dem Verlassen der Universität in der Schulwirklichkeit vor die Herausforderung gestellt, alltägliche Routineanforderungen zu bewältigen. Wenn sie die dafür erforderlichen Handlungskompetenzen zuvor aber nicht aufgebaut haben, droht die Gefahr, dass sie in ihrem pädagogischen Handeln auf ihre individuellen Bildungs- und Sozialisationserfahrungen als Kinder und Jugendliche zurückgreifen müssen.

Dass die Lehramtsstudiengänge reformbedürftig sind, wird an den Universitäten nicht bestritten, auch nicht im Lehramtsstudiengang Geschichte.² In der gegenwärtig neu angelaufenen Hochschulreform erwartet man von den neu eingeführten konsekutiven Studiengängen, dass sie das altbekannte Theorie-Praxis-Problem lösen. Auch wenn die angestrebten Neubearbeitungen sämtlicher universitärer Studiengänge zunächst als Antworten auf zu hohe Abbruchquoten, zu lange Studienzeiten und unzureichende Berufspere-

2 In den vergangenen Jahren haben vor allem zwei Kommissionen nicht nur den Reformbedarf in der Lehrerbildung analysiert, sondern auch ihre künftigen Handlungsfelder abgesteckt: 1999 hat eine von der Kultusministerkonferenz eingesetzte Kommission unter der Leitung von Ewald Terhart ihren Abschlußbericht „Perspektiven der Lehrerbildung“ vorgelegt. 2001 veröffentlichte der Wissenschaftsrat seine „Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung“. Während die Terhart-Kommission den Reformbedarf des Lehrerstudiums vor allem in einer deutlicheren Ausrichtung am Berufsfeld des Lehrers sah, plädierte der Wissenschaftsrat im Unterschied dazu für eine stärkere Polyvalenz der Lehramtsstudiengänge. Gemeinsam ist beiden Veröffentlichungen, dass sie die Lehrerbildung ins Zentrum der hochschulpolitischen Diskussion gerückt und lebhafte Diskussionen über das Leitbild einer zukunftsorientierten Lehrerausbildung ausgelöst haben. An vielen Universitätsstandorten führte dies zur Entwicklung neuer Studienkonzeptionen. Das schlechte Abschneiden deutscher Schüler in den beiden PISA-Studien belebte die Diskussion um die Lehrerbildung dann weiter, in der gefordert wurde, dass künftige Lehrerinnen und Lehrer tätigkeitsorientierte Kompetenzen entwickeln sollten. Vgl. Terhart, Ewald (Hrsg.), Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim 2000; Wissenschaftsrat (Hrsg.), Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung, Köln 2001.