

Lisa Rosa

"Was hat das mit mir zu tun?" Persönlicher Sinn und historisch-politisches Lernen

Einleitung

Angesichts zunehmender rechtsextremistischer Gewalttaten und zahlreicher Befunde eines "neuen" Antisemitismus in der deutschen Einwanderungsgesellschaft¹ wird dem öffentlichen Bildungssystem ergänzend zu juristischen und politischen Instrumenten der Problemlösung immer wieder die Aufgabe zugewiesen, Jugendliche gegen Rechtsextremismus und Antisemitismus durch Erziehung zu "immunisieren" und demokratische Einstellungen und Verhaltensweisen herauszubilden. Dem Geschichtsunterricht (bzw. seinen Entsprechungen als Teil eines Fachs bzw. Lernbereichs "Gesellschaft")² wird dabei die Hauptrolle für die "Erziehung nach Auschwitz" zugeteilt in der immer noch ungebrochenen Annahme, dass genügend Informationen über den Holocaust, ergänzt durch eine emotionale "Konfrontation mit dem Grauen" – etwa durch einen Gedenkstättenbesuch –, bei den Jugendlichen automatisch zu einer Ablehnung von Antisemitismus und rechtsextremen Ideologien führen müsse. Die Akzeptanz von Rechtsextremismus und Antisemitismus unter Jugendlichen wird in dieser rein quantitativen Betrachtungsweise demnach als Folge eines Informationsmangels gedeutet, der durch mehr Unterricht behoben werden könne. Gefordert werden folgerichtig mehr Geschichtsstunden zu den Themen Holocaust und Nationalsozialismus bzw. Unterricht über den Holocaust in allen Fächern oder gar die Neueinführung eines speziellen Faches zum Thema³.

¹ "Die Polizei registrierte im März 2008 bundesweit 1.311 Gewalttaten mit rechtsextremem Hintergrund. Im März 2007 hatte diese Zahl noch bei 853 gelegen, im März 2002 wurden 188 solcher Straftaten gezählt." (Torsten Stegemann, Ohne Zeitzeugen mit Geschichte umgehen, Telepolis, 27.8.08), vgl. die beiden Studien der Friedrich-Ebert-Stiftung: "Vom Rand zur Mitte. Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland", Berlin 2006, und "Ein Blick in die Mitte. Zur Entstehung rechtsextremer und demokratischer Einstellungen", Berlin 2008 sowie Wilhelm Heitmeyer, Deutsche Zustände. Folge 5, FfM 2007; die sog. "Muslimstudie" des BMI: Muslime in Deutschland, Integration, Integrationsbarrieren, Religion sowie Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt, Hamburg 2007; Amadeu-Antonio-Stiftung, "Die Juden sind schuld". Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft am Beispiel muslimisch sozialisierter Milieus, Januar 2009 (im Druck).

² Bundesweit gibt es das Unterrichtsfach Geschichte als Einzelfach nur noch im Gymnasium. In den verschiedenen Bundesländern und innerhalb dieser Länder in den verschiedensten Schulformen, die gleichzeitig nebeneinander existieren, ist Geschichtsunterricht in unterschiedlichen Formaten organisiert: entweder als Einzelfach zweistündig, zuweilen sogar nur einstündig pro Woche, oder additiv unter dem Dach eines Faches "Gesellschaft" bzw. integrativ als Bestandteil eines sog. Lernbereichs "Gesellschaft". Mehr als die beiden traditionellen Einzelstunden Geschichte pro Woche in der Sek. I des Gymnasiums kommt zeitlich für die Ausbildung eines Geschichtsbewusstseins und der Kompetenzen des historischen Denkens jedoch nirgends zusammen.

³ Der Zentralrat der Juden in Deutschland forderte 2006 ein spezielles Fach "Nationalsozialismus" in der Schule, vgl. <http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,424789,00.html>; Die Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research fordert seit Jahren die Einführung

Im Unterschied dazu wird jedoch in einer ganzen Reihe bundesweiter Projekte⁴, Tagungen⁵ und Publikationen⁶ der letzten Jahre der empirisch bereits mehrfach bestätigte Befund reflektiert, dass der Geschichtsunterricht in seiner bisher durchgeführten Form die hohen Erwartungen gar nicht erfüllen kann: Offensichtlich kann er antidemokratische und antisemitische Haltungen unter den Jugendlichen nicht wirklich verhindern, er ist sogar nicht einmal in seinem sogenannten "Kerngeschäft" – der kognitiven Informationsvermittlung – erfolgreich. Denn obwohl in jeder Schulform – im Gymnasium sogar zweimal – NS und Holocaust im Geschichtscurriculum einen besonderen Stellenwert mit gegenüber anderen Themen vergleichsweise hoher Stundenanzahl einnehmen, scheinen die Schüler nach dem Unterricht nur geringe Kenntnisse über den Nationalsozialismus und seine Verbrechen zu besitzen⁷. Der Leiter der KZ-Gedenkstätte Sachsenhausen urteilt über dieses Phänomen: "Wir haben es mit einer allgemeinen Bildungskrise und einem Loch an zeitgeschichtlichem Bewusstsein zu tun. [...] Unsere Pädagogen brauchen bei Führungen ein Drittel ihrer Zeit allein schon dafür, den Schülern die Grundlagen zu vermitteln."⁸ Allerdings ist nicht anzunehmen, dass die vorhergehenden Schülergenerationen mehr über den Gegenstand NS und Holocaust wussten. Denn der Befund mangelhafter Kenntnisse trotz Geschichtsunterrichts ist alles andere als neu. Bereits 1977 hatte die sogenannte "Boßmannstudie"⁹ aufgedeckt, dass sich das Wissen der SchülerInnen "zumeist in einem eklatanten Missverhältnis zum aktuellen For-

des Fachs Holocaust Education; zur Kritik dieses Faches – einer Enthistorisierung des Holocaust und seiner Indienstnahme für eine allgemeine Werteerziehung – z.B. Robert Sigel, http://www.gedenkstaettenpaedagogik-bayern.de/holocaust_education.htm

⁴ vgl. z.B. das BLK-Programm DLL, das sich mit seinem Ansatz der Demokratiepädagogik ausdrücklich als Lösungsansatz auf das Problem der Zunahme von REX und AS bezieht

⁵ vgl. z.B. die Tagungstrilogie der Bundeszentrale für politische Bildung in Zusammenarbeit mit der KMK zu Holocaust und Nationalsozialismus im Unterricht (1), zu Antisemitismus und Rechtsextremismus im Unterricht (2), sowie zu Israel und Nahostkonflikt im Unterricht (3) 2007/2008; die Tagung der Evangelischen Akademie in Bad Boll 2003 zur Frage eines zeitgemäßen Politik- und Geschichtsunterrichts über Nationalsozialismus und Rechtsextremismus; die Tagung "Schule und Holocaust" 2003 des Instituts für Allgemeine Erziehungswissenschaft und des Seminars für Didaktik der Geschichte der Universität Frankfurt/Main in Zusammenarbeit mit dem Fritz-Bauer-Institut Frankfurt

⁶ vgl. z.B. Thomas Schlag, Michael Scherrmann (Hrsg.), *Bevor Vergangenheit vergeht. Für einen zeitgemäßen Politik- und Geschichtsunterricht über Nationalsozialismus und Rechtsextremismus*, Schwalbach 2005, Wochenschauverlag; Wolfgang Meseth, Matthias Proske, Frank-Olaf Radtke (Hg.), *Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts*, Frankfurt/New York 2004, Campus Verlag; Dirk Lange (Hrsg.), *Politische Bildung an historischen Orten. Materialien zur Didaktik des Erinnerns*, Baltmannsweiler 2006; Dietmar von Reecken, *Holocaust und Nationalsozialismus als Thema in der Grundschule? Historisch-politisches Lernen im Sachunterricht*, in: Dagmar Richter (Hrsg.), *Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2007, S. 199-214; vgl. auch Lisa Rosa, *Der Untergang. Unterricht über ein schwieriges Thema*, Neue Sammlung, Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, Heft 2/Juni 2005

⁷ vgl. z.B. Alphonse Silbermann, Manfred Stoffers, *Auschwitz: nie davon gehört? Erinnern und Vergessen in Deutschland*, Berlin 2000

⁸ Günter Morsch in der Berliner Zeitung, Nr. 33, 8.2.08, S. 22, Ein blinder Fleck

⁹ Dieter Boßmann (Hrsg.), "Was ich über Adolf Hitler gehört habe ..." Folgen eines Tabus. Auszüge aus Schüleraufsätzen von heute, FfM 1977

schungsstand" befand und die Schüler "eine eindeutige moralische Verurteilung der NS-Verbrechen vermissen [ließen]"¹⁰. Jünger hingegen ist die Erkenntnis, dass das Interesse der Schüler an allem, was mit dem Nationalsozialismus zu tun hat, offenbar ausgesprochen groß ist, und dieses große Interesse sogar schon mehrere Jahrgangsstufen früher besteht, als das Thema im Curriculum überhaupt vorgesehen ist.¹¹ Nicht ganz so neu ist außerdem die Einsicht, dass der Geschichtsunterricht in der Schule generell und unabhängig vom historischen Gegenstand wenig nachhaltiges Wissen bei den Schülern hinterlässt und dass er zu den unbeliebtesten Fächern bei Schülern gehört.¹² Bezüglich des Themas NS und Holocaust jedoch erscheint die Differenz zwischen dem, was die Schüler nach dem Unterricht wissen sollten und dem, was sie tatsächlich wissen, besonders eklatant.

Wie aber ist der offensichtliche Mangel an Wissen trotz erteilten Geschichtsunterrichts und trotz des nachgewiesenen Schülerinteresses am Gegenstand zu erklären? Und wie müsste die Schule auf dieses Problem reagieren?

Der Widerspruch, dass Schüler an den Themen Nationalsozialismus und Holocaust einerseits großes Interesse zeigen, dieselben Schüler jedoch andererseits im Geschichtsunterricht über diese Themen oft merkwürdig zurückhaltend agieren, ironische Bemerkungen machen oder sogar Überdruß und Unwillen bekunden, ist ein Phänomen, das vermutlich alle Geschichtslehrer aus ihrer Praxis kennen. Auch die Enttäuschung darüber, dass Schüler auf die Konfrontation mit den Verbrechen des Nationalsozialismus anders reagieren, als der Geschichtslehrer erhofft oder erwartet, ist vielen Lehrern vertraut. Die Reaktionen der Lehrer auf diese wiederholte Erfahrung in ihrem – oft besonders sorgfältig vorbereiteten – Unterricht sind unterschiedlich: Mancher vermeidet in Zukunft, in den entsprechenden Jahrgängen überhaupt unterrichten zu müssen, mancher sucht ständig nach neuen Unterrichtsmaterialien oder neuen Vermittlungsmethoden; andere wiederum handeln den Gegenstand resigniert möglichst sachlich und kurz ab und geben anschließend die Vermittlung der "richtigen" Einstellung an das pädagogische Personal einer KZ-Gedenkstätte oder an die Begegnung mit einem Zeitzeugen ab. Ich selbst habe mich über zwanzig Jahre lang mit verschiedenen Versuchen und mit unterschiedlichem Erfolg um die Vermittlung von kognitivem Wissen und einer mir angemessen erscheinenden Einstellung zu Holocaust und Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht bemüht. Dasselbe Phänomen des paradox erscheinenden Schülerverhaltens fand ich auch im Fach Politik in der Oberstufe des Gymnasiums bei der Thematisierung des Nahostkonflikts. Meine Erfahrungen ergaben: Das Problem ist nicht auf der quantitativen Ebene zu suchen und darum nicht mit noch mehr Unterricht zu

¹⁰ ebenda S. 12

¹¹ Robert Sigel in einem Interview mit der Zeitschrift Focus-Schule
http://www.focus.de/schule/schule/unterricht/interview_aid_229997.html

¹² vgl. die Befunde in Bodo von Borries, *Historisch Denken Lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe* (= Studien zur Bildungsgangforschung, Band 21), Opladen & Farmington Hills 2008

lösen. Es ist auch nicht mit anderem Unterrichtsmaterial oder mit anderen Vermittlungsmethoden (Schüler- statt Lehrervortrag) oder anderen Sozialformen (Gruppen- statt Einzelarbeit) – also auf der Ebene von Unterrichtstechnologie – zu lösen, weil Einstellungen, Betroffenheit und Sinn nicht per Unterrichtstechnologie erzeugt werden können. „Was hat das mit mir zu tun?“ ist eine Sinnfrage, deren Antwort jeder einzelne selber finden muss und die grundsätzlich nicht vermittelt werden kann wie eine Information. Meine zentrale Hypothese ist daher, dass das beschriebene Problem nur mit einer Umwälzung unseres bisherigen Verständnisses von Unterricht zu lösen ist, das auf einem sinnbasierten Wissens- und Lernverständnis beruht.

Im ersten Teil dieses Aufsatzes werden darum die wichtigsten neuen Unterrichtskonzepte und Materialien auf ihr Lernverständnis hin untersucht und dabei festgestellt, warum sie – ebenso wie die alten Materialien und Konzepte – wenig zur Lösung des Problems beitragen können. Anschließend werde ich versuchen, mit Hilfe Leont'evs Kategorie des persönlichen Sinns die Kernpunkte für einen Paradigmenwechsel im Lernverständnis zu klären – zumindest soweit, dass sich daraus erfolgreichere Handlungsoptionen für einen Umgang mit dem Thema Holocaust in der Schule ergeben. Diese Thesen für einen Paradigmenwechsel vom Unterricht zum Lernprojekt führten zum Entwurf eines veränderten Lernarrangements, das ich im September 2007 mit 12 Schülern und Schülerinnen eines Hamburger Abendgymnasiums sowie deren Geschichtslehrerin in einem einwöchigen Projekt erprobte. Planung, Verlauf, Auswertung und die verschiedenen Anschlussprojekte dieses Pilotprojekts werden im zweiten Teil des Aufsatzes vorgestellt. Im letzten Teil prüfe ich zunächst, ob die Praxiserprobung des neuen Lernarrangements meine Ausgangsthesen zu altem Unterricht und neuem Lernen bestätigen, und ziehe anschließend einige Schlussfolgerungen für die generelle Neukonzeptualisierung des schulischen Lernens.

I. Neue Konzepte?

Orientierung und Hilfestellung für Geschichtslehrer zu den Themen NS und Holocaust versprechen eine Vielzahl von Handreichungen mit neuen Materialien und didaktisch-methodischen Hinweisen.¹³ Diese sind den herkömmlichen Materialien in Schulbüchern durch Aktualität und Vielfalt durchaus überlegen und häufig dann nützlich, wenn eine wichtige Voraussetzung schon erfüllt ist, nämlich, dass die

¹³ Für die wichtigsten neuen Konzepte vgl. z.B. das Material des Zentrums für Antisemitismusforschung der TU Berlin "Unterrichtsmaterial zur jüdischen Geschichte und zum Antisemitismus in Europa" (2007/8), <http://zfa.kgw.tu-berlin.de/projekte/unterrichtsmaterialien.htm>, das Material des Fritz-Bauer-Instituts "Konfrontationen. Bausteine für die pädagogische Annäherung an Geschichte und Wirkung des Holocaust" (2000), <http://www.fritz-bauer-institut.de/projekte/konfrontationen-projekt.htm>, und die Materialien der Initiative "Stolpersteine-Bildungssteine" (2007), <http://www.stolpersteine-bildungssteine.de/Bildung.html>; zu allen Materialien werden Lehrerfortbildungen angeboten.

Schüler sich dem Thema bereits mit derjenigen Einstellung und Haltung nähern, die eigentlich Ergebnis des Unterrichts sein soll – mit Interesse und Empathie für die Opfer des Holocaust, mit der Verantwortungsübernahme für die Folgen der NS-Verbrechen und mit der Zustimmung zur Politik der Bundesrepublik Deutschland gegenüber Israel. Diese Vorbedingung zeigt sich in den Materialien implizit darin, dass die konkreten Themen, Fragestellungen und Sachinhalte bereits im Sinne der erwünschten Einstellung ausgewählt worden sind. Die Schüler werden an Themen- und Materialauswahl nicht nur nicht beteiligt, sondern werden zusätzlich durch zuweilen enge, manchmal sogar suggestive Arbeitsanweisungen gelenkt.¹⁴ Eine "Schülerorientierung", sofern sie als Absichtserklärung in den Präambeln auftaucht, wird in diesen paternalistischen Konzepten verfehlt, eine Partizipation der Schüler ist nicht wirklich erwünscht. Ebenso geht die gerne behauptete "Lebensweltorientierung" meist an der Realität der konkreten Schüler vorbei, da die Lebenswelt der Schüler in der Unterrichtsplanung stellvertretend vom Lehrer (bzw. von den Autoren des Materials) bestimmt wird. Auch die Unterrichtsform ist die alte, denn es findet zumeist gelenkte Aneignung in Lehrgangsform statt. Wo diese Standard-Unterrichtsform ausnahmsweise verlassen und stattdessen Projektarbeit angeregt wird, stehen die Ziele des Projekts dennoch von vorneherein fest.¹⁵

In jedem Falle bleibt es bei der äußeren Zielvorgabe durch den Lehrer bzw. durch die Autoren der Handreichungen, die über das "richtige Wissen" zu verfügen meinen und dieses zusammen mit der "richtigen" Einstellung an die Schüler weitergeben wollen. Julia Wetzel, die Hauptautorin der Materialien des Zentrums für Antisemitismusforschung, bezeichnete das Wissen, das Schüler aus ihrer Sozialisation in den Unterricht mitbringen, als "Falschwissen oder allenfalls Pseudowissen", das durch Unterricht zu korrigieren sei, und ließ die Vorerfahrungen der Schüler mit dem Gegenstand allenfalls als Anlass zur Belehrung eines Besseren gelten.¹⁶ Sie bildet damit keineswegs eine Ausnahme, sondern bestätigt – allerdings als ausgewiesene wissenschaftliche Historikerin! –, was in der Praxis des Geschichtsunterrichts noch immer üblich und unhinterfragt ist, nämlich die Vorstellung, es gäbe objektiv "richtiges" Geschichtswissen. In Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik verbreitet sich demgegenüber jedoch in den letzten Jahren (wenn auch langsam) die Erkenntnis, dass Geschichte immer gedeutete Vergangenheit ist. Geschichte ist die Interpretation historischer Ereignisse aus den Bedürfnissen der Gegenwart heraus im Hinblick auf eine angestrebte Zukunft.¹⁷ Oder anders: Ge-

¹⁴ Z.B. steht unter einem Foto, auf dem ein Plakat zu sehen ist, das Hitler zeigt, der Ariel Sharon umarmend "Bravooo" ausruft: "Sieh dir das Foto genau an. Es wurde während einer Pro-Palästina-Demonstration in Berlin 2002 gemacht. Beschreibe die antisemitische Bedeutung des Plakats." ("Unterrichtsmaterial zur jüdischen Geschichte und zum Antisemitismus in Europa", a.a.O., Teil 2, S. 11)

¹⁵ So z.B. bei "Stolpersteine-Bildungssteine", die Beratung und Hilfe anbieten, wenn der Lehrer mit Schülern Stolpersteine erforschen oder selbst einen Stolperstein verlegen will.

¹⁶ auf der Konferenz der Bundeszentrale für politische Bildung zum Thema Antisemitismus und Rechtsextremismus am 26./27. Nov. 2007 in Berlin

¹⁷ Vgl. z.B. zahlreiche Arbeiten von Jörn Rüsen, Bodo v. Borries, Andreas Körber, Dirk Lange.

schichtswissen ist die mit Bedeutungen aufgeladene Verarbeitung (Auswahl, Verknüpfung und Bewertung) von Geschichtsinformationen, die ihrerseits aus der Interpretation von Geschichtsdaten gewonnen wurden. Offizielles Geschichtswissen ist immer gesellschaftlich prämierte Sinnggebung. Die pädagogische Praxis – auch nach den neuen Unterrichtskonzepten – folgt jedoch der Vorstellung, dass Geschichte gelehrt werden könne, "so, wie sie sich wirklich ereignet hat", wobei Geschichte mit Vergangenheit verwechselt wird. Dabei werden die Bedeutungen als angeblich objektive Tatsachen vorgegeben und damit wird der Unterricht selbst zur geschichtspolitischen Maßnahme. Gelehrt wird die aktuelle – oft sogar veraltete – offizielle Geschichtsdeutung, ohne dass sie als eine unter vielen möglichen kenntlich gemacht wird. Dass die Deutung historisches Produkt einer gesellschaftlichen Aushandlung widersprüchlicher Interpretationen, also immer auch eine Frage der gesellschaftlichen und individuellen Sinnggebung ist, bleibt dadurch nicht nur für die Schüler, sondern auch für die Lehrer selbst der Reflexion entzogen. Dass die Auseinandersetzung mit Geschichte als Sinn bzw. mit der gesellschaftlichen – und individuellen – Aushandlung als Sinnform eine Aufgabe nicht bloß für Historiker, sondern für jeden einzelnen und besonders für junge Menschen ist, kann so gar nicht erst in den Blick kommen.

Deswegen bleibt es für die Erwachsenen auch meist unverständlich, warum sich Schüler heute auf dem Schulhof gegenseitig mit "Du Jude", "Du Opfer" beschimpfen, *obwohl* die Schüler doch gestern gerade einen Gedenkstättenbesuch absolviert haben. Tatsächlich muss man annehmen, dass dies gerade *deswegen* stattfindet. Von den Schülern wird Empathie mit den historischen jüdischen Opfern formelhaft erwartet, aber die Einfühlung führt keineswegs automatisch zu einer positiven Identifikation und einer dauerhaften Perspektivenübernahme – im Gegenteil ist diese bei sogenannten "Risikoschülern", die sich ja nicht zu Unrecht selbst als Opfer (der Gesellschaft, des Schulsystems, der Lehrer) empfinden, eher gerade nicht zu erwarten, denn die Identifikation mit der Opferrolle enthält für sich genommen noch keinen Sinn für Jugendliche. Erst Recht kompliziert wird es, wenn man mit Schülern mit muslimischen bzw. arabischem oder iranischem Migrationshintergrund spricht: Ihre Diskriminierungs-Erfahrungen als Migranten in Deutschland und häufig Zugehörigkeitsgefühle zu einer palästinensischen Perspektive im Nahostkonflikt scheinen weitgehend mitzubestimmen, welche Bedeutung der Gegenstand Holocaust für sie hat. Ebenfalls eine andere Perspektive als diejenige deutscher Nachfahren der Deutschen im Nationalsozialismus haben verständlicherweise auch Jugendliche, die aus osteuropäischen Ländern oder aus der ehemaligen Sowjetunion immigriert sind. Viola Georgi hat in qualitativen Interviews verschiedener "Neudeutscher" völlig unterschiedliche Typen von identitätsbezogener Bedeutung des Holocaust gefunden.¹⁸ Häufig steht dabei die Erziehung im Geschichtsunterricht in deut-

¹⁸ vgl. Viola Georgi, Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland, Hamburg 2003

lichem Kontrast zu dem, was in den Familien der Schüler als "richtige" Deutung gilt.

Hinzu kommen nahezu täglich neue, die Geschichte verschieden deutende Impulse aus den Informations- und Unterhaltungsmedien, die häufig gerade nicht der offiziellen Geschichtsdeutung folgen, so wie sie auf der politischen Bühne mit ihren Ritualen vorgeführt wird, denn öffentlich ist nicht offiziell. Spielfilme, Internet und Printmedien bringen ein ganzes Spektrum an unterschiedlichen NS- und Holocaust-Deutungen. Aber nicht nur der Holocaust als historisches Ereignis ist als Thema in der Öffentlichkeit präsent. Die Gesellschaft demonstriert auf verschiedenen Bühnen, wie die jeweils gültige Deutung der Vergangenheit im politischen Kräftespiel ausgehandelt wird. Eine Form der gesellschaftlichen Aushandlung ist z.B. diese wiederkehrende Figur: Ein Politiker "vergleicht falsch", Medien und verschiedene Organisationen reagieren empört oder auch beschwichtigend, es dauert Tage, in denen politisch und mit Expertise von Wissenschaftlern geklärt werden muss, ob eine Entschuldigung beim Zentralrat der Juden in Deutschland ausreicht, oder ob der Politiker zurücktreten muss. Hier werden jeweils die politisch ertragbaren Grenzen des offiziellen Geschichtsbilds getestet und entweder bestätigt oder neu justiert. Die jüngste Erscheinung dieser Metageschichte oder "Zweiten Geschichte" des Holocaust, ist die merkwürdige Auseinandersetzung über ein gemeinsames oder getrenntes parlamentarisches Manifest zum Antisemitismus, in der die Linkspartei den gleichen Wortlaut noch einmal als eigenen Antrag im Bundestag einbringen musste, weil die CDU den Antisemitismus nicht gemeinsam mit der Linkspartei ablehnen wollte. Spätestens, wenn solche Ereignisse Skandalform annehmen und womöglich als Gegenstand von Talkshows populär werden, werden sie natürlich auch von Schülern wahrgenommen.

Wenn diese Bedeutungen aus der außerschulischen Sozialisation der Schüler, die zum Teil quer zur offiziellen Geschichtsdeutung liegen, im Geschichtsunterricht keine Beachtung erfahren oder der Widerspruch zwischen Sozialisationswissen und Schulinhalt durch Negierung des Sozialisationswissens "gelöst" werden soll, ist es nicht verwunderlich, wenn das anfängliche Interesse der Schüler in Überdruß und Ablehnung des Unterrichts umschlägt, weil ihr „natürliches“ Interesse an der Aushandlung von Sinn nicht einmal als Problem akzeptiert wird. Die Notwendigkeit, bei der Erarbeitung von Wissen über die Gesellschaft die Perspektive der Schüler positiv einzubeziehen, war bereits 1976 auf einem Kongress der Politiklehrer eine wichtige Erkenntnis, die sich als drittes "Gebot" im sogenannten Beutelsbacher Konsens¹⁹ niederschlug. Bei keinem anderen historischen Unterrichtsthema

¹⁹ Der Beutelsbacher Konsens von 1976 – Reflex auf die als Indoktrination gebrandmarkten Unterrichtspraxen von Politiklehrern im Gefolge der Studentenbewegung – legt die Minimalstandards der politischen Bildung fest. Projekte und Materialien, die von der Bundeszentrale für politische Bildung gefördert werden, müssen diesen Standards genügen. Obwohl NS und Holocaust Themen des Geschichtscurriculums und nicht des Politikunterrichts sind, sind sie doch zweifelsohne Gegenstände der "politischen Bildung". Das Dokument im vollständigen Wortlaut: "1. Überwältigungsverbot. Es ist nicht erlaubt, den

werden vermutlich auch die beiden ersten Gebote dieser Vereinbarung üblicherweise so sehr verletzt wie im Unterricht über NS und Holocaust: das "Überwältigungsverbot" (der Lehrer darf seine Autorität nicht dazu benutzen, eine bestimmte Meinung im Unterricht durchzusetzen) und das "Kontroversitätsgebot" (was in der Gesellschaft kontrovers ist, muss auch im Unterricht als kontrovers dargeboten werden).

Fazit: Die Schwächen der alten Unterrichtskonzepte finden sich auch in den neuen, und die neuen Unterrichtskonzepte entpuppen sich als Varianten der alten. Die neuen Unterrichtskonzepte können das oben beschriebene Problem nicht lösen sondern nur fortschreiben.

Verändertes Lernverständnis

Ein neues Konzept, dass die oben beschriebenen Lernprobleme der Schüler lösen kann, muss Lernen als individuelle sinnbezogene Wissensproduktion begreifen. Es muss mit der Erkenntnis vereinbar sein, dass Wissen nicht als fertiges Produkt im Lernprozess "aneignend" übernommen wird, sondern individuell aus der sinnhaften Verknüpfung von Informationen entsteht. Sinn ist dabei nicht etwas, was dem Individuum von außen "gestiftet" werden kann ("Sinnstiftung"), sondern ist immer individuelle Sinnbildung. Sinn ist auch nicht mit gesellschaftlichen Bedeutungen identisch, denn: "Der Sinn wird nicht durch die Bedeutung erzeugt, sondern durch das Leben" (Leont'ev).²⁰ Und schließlich: Die Bedeutung konkretisiert sich nicht im Sinn, sondern der Sinn in den Bedeutungen (Leont'ev).²¹

Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der "Gewinnung eines selbständigen Urteils" zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers. 2. *Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.* Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine Korrekturfunktion haben sollte, d. h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muss, die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind. Bei der Konstatierung dieses zweiten Grundprinzips wird deutlich, warum der persönliche Standpunkt des Lehrers, seine wissenschaftstheoretische Herkunft und seine politische Meinung verhältnismäßig uninteressant werden. Um ein bereits genanntes Beispiel erneut aufzugreifen: Sein Demokratieverständnis stellt kein Problem dar, denn auch dem entgegenstehende andere Ansichten kommen ja zum Zuge. 3. *Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen.*" (http://www.lpb-bw.de/beutelsbacher_konsens.php)

²⁰ A. N. Leont'ev, *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*, Köln 1982, S. 262

²¹ vgl. Leont'ev, ebd., S. 261

Wie besonders an einem emotional, politisch und normativ so hoch aufgeladenen Gegenstand wie dem Holocaust (als vergangenes Ereignis und als Gegenstand der Geschichtsdeutung) zu sehen ist, existieren weder objektive noch allgemeingültige Bedeutungen, sondern nur eine gesellschaftlich ausgehandelte und immer wieder neu auszuhandelnde Übereinkunft über Bedeutungen. Dieser Aushandlungscharakter kann – und muss – jedoch zusammen mit dem Inhalt der Übereinkunft (also den Bedeutungen) und ihrem Entstehungsprozess zu Informationen im Lernprozess werden. Diese "Zweite Geschichte des Holocaust", die bislang kein reflektierter Gegenstand des Unterrichts war – und gerade deswegen ihre nicht beabsichtigten Wirkungen in der Schulsozialisation und im heimlichen Lehrplan des Geschichtsunterrichts entfaltet hat –, muss also ausdrücklich zum Thema des Geschichtslernens werden.

Daraus ergeben sich vier Thesen für einen wirksamen historisch-politischen Unterricht:

1. Nicht vorgegebene Ziele, Inhalte und Kompetenzen, sondern das Wissen und die Einstellungen der Schüler muss Ausgangspunkt des Lernens sein.
2. Nicht Erziehung, sondern die Selbstbestimmung²² der Schüler muss im Zentrum des Lernprozesses stehen.
3. Nicht die Vergangenheit, sondern die Geschichtsdeutung heute und die Beziehung der Schüler dazu muss der Gegenstand des Lernens sein.
4. Nicht Instruktionismus in Lehrgangs- und Trainingsform, sondern individuelle Wissenskonstruktion im Projektlernen muss die Lernorganisationsform (das Lernarrangement, das Design des Lernprozesses) sein.

Ein Modell des Lernprozesses, das diesen Anforderungen entspricht, kann z.B. die Form eines Erkundungsprojekts annehmen. Die Erkundung muss dann mit einer Selbsterkundung beginnen, nämlich mit der Klärung des individuellen Verhältnisses zum Gegenstand. Erst danach können die individuellen Lerninhalte (die immer die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Bedeutungen enthalten) bestimmt werden – von den Schülern selbst. Denn ob und wie sie sich die gesellschaftlichen Bedeutungen zu Eigen machen, hängt davon ab, welchen Sinn diese für sie haben.²³ Individuelles Lernen heißt nicht, dass alleine gelernt wird. Die Schüler lernen in Kommunikation im Plenum der Projektgruppe, sowie in Tandems und kleinen Gruppen. Der Lehrer wird Coach bzw. Lernberater, der bei der Organisation des Lernprozesses hilft und notwendige Instrumente zur Verfügung stellt.

²² "Selbstverantwortetes Lernen", "selbstorganisiertes Lernen" und "selbstgesteuertes Lernen" sind aktuelle Begriffe der Reformpädagogik und inzwischen auch beliebte Vokabeln in staatlichen Schul- und Unterrichtsentwicklungs-Programmen. Mit diesen Begriffen ist jedoch nie die Autonomie der Schüler (bzw. ihre Selbststeuerung im systemtheoretischen Sinne) über alle Aspekte ihres Lernens gemeint; sie beziehen sich ausdrücklich immer nur auf den Lernweg und das Lerntempo, während Ziele und Gegenstände in der Kontrolle des Lehrers verbleiben.

²³ vgl. Leont'ev, a.a.O., S. 260

Am folgenden Beispiel soll in exemplarischer Form demonstriert werden, wie ein solcher Lernprozess gestaltet werden kann.²⁴

II. Projekt "'Richtiges' Erinnern?"

Ein solches Erkundungsprojekt entwarf ich im Frühjahr 2007 als Modell und stellte es auf zwei Fortbildungsveranstaltungen des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung sowohl den Geschichts- als auch den Politikfachleitern der Hamburger Schulen vor. Gleichzeitig bot ich an, dieses Modellprojekt mit einer Klasse bzw. Schülergruppe zu erproben. Der Titel lautete: *"'Richtiges' Erinnern? Wie können wir angemessen mit der Gegenwart unserer Vergangenheit umgehen? Ein (Selbst-) Erkundungsprojekt am Beispiel des Holocaust-Mahnmals in Berlin"*. Die Geschichtsfachleiterin eines der beiden Hamburger Abendgymnasien bat mich, ihren Schülern die Idee als Alternative zu anderen Vorhaben der aktuellen Projektwoche der Schule²⁵ vorzuschlagen. Zum Vorstellungstermin im Mai 2007 erschienen zehn Schüler, am Projekt im September 2007 beteiligten sich schließlich zwölf Schüler und die Lehrerin selbst. Die Schüler des Abendgymnasiums sind junge Erwachsene zwischen 18 und 25 Jahren mit Haupt- oder Realschulabschluss. Voraussetzung für die Aufnahme in diese Weiterbildungseinrichtung ist eine abgeschlossene Berufsausbildung oder eine mindestens dreijährige Erwerbstätigkeit oder die Führung eines Haushalts mit Kindern. Vier Teilnehmer des Projekts hatten Haupt-, die anderen acht Realschulabschluss. Mit fünf Schülerinnen und sieben Schülern war die Geschlechterverteilung ausgewogen. Vier Schüler stammten aus türkischen, iranischen bzw. arabischen Migrantenfamilien. Die Mehrzahl der Schüler ging tagsüber zur Arbeit, weshalb das Projekt auf ein Wochenende (Berlinreise) und in der anschließenden Woche auf die Unterrichtszeit der Schule – 17:30 – 21:30 Uhr – beschränkt werden musste. Für die Rückfahrt an einem Wochentag mussten sich die Teilnehmer dennoch unbezahlten Urlaub nehmen. Die Berlinreise (Fahrt, Unterkunft und Verpflegung, Miete eines Seminarraums) zahlten die Schüler selbst. Von der Vorstellungssitzung an wurde das Projekt mit einer Videoaufzeichnung begleitet.

²⁴ Näheres zur Theorie des Projektlernens findet man bspw. auf der Internetseite des Vereins für Projektdidaktik e.V. (www.projektdidaktik.de). Neben den Klassikern von John Dewey, *Demokratie und Erziehung* (1930), Weinheim 1993, sowie von John Dewey, W.H. Kilpatrick, *Der Projektplan. Grundlegung und Praxis*, Weimar 1935, sind an neuerer Literatur vor allem Johannes Bastian, Herbert Gudjons, Jochen Schnack, Martin Speth (Hg.), *Theorie des Projektunterrichts*, Hamburg 1997, zu nennen. Eine Einführung in die Genese der Projektmethode und ihrer Rezeption in Deutschland findet man z.B. bei Eberhard Jung, *Projekt – Projektorientierung. Mehr als eine Methode (Politische Bildung, Kleine Reihe, Didaktik und Methodik 20)*, Schwalbach/Ts. 1997.

²⁵ In der traditionellen Jahresprojektwoche der Schule konnten die Schüler aus einer bunten Angebotspalette wählen – z.B. Intensivkurs Mathematik, Intensivkurs Englisch, eine Wanderreise, eine Prag-Reise .

Das Projektdesign folgte den üblichen sieben Projektphasen²⁶:

1. *Initiierung* – Gewinnen der Projektteilnehmer
2. *Einstieg* – Konstituierung der Projektgruppe
3. *Planung* – Vorausplanung und kooperative Planung
4. *Durchführung* des dreitägigen Workshops in Berlin
5. *Auswertung* in der anschließenden Hamburger Projektwoche
6. *Präsentation* der Projektergebnisse
7. *Weiterführung* – Anschlussideen und erste Schritte der Umsetzung in neuen Projekten

Neu gegenüber den bewährten Durchführungsmustern eines Erkundungsprojekts war in diesem Projekt die besondere Betonung des individuellen Bezugs zum Gegenstand. In den ersten drei Phasen stand daher die Frage *"Was hat das mit mir zu tun?"* im Zentrum. Das persönliche Verhältnis zum Gegenstand bildete auch noch im ersten Schritt der Durchführung (Besuch des Mahnmals) und schließlich wieder in der Auswertung (*"Wie sehe ich es jetzt?"*) den entscheidenden Aspekt des Lernprozesses. Die Standpunktbildung zum Zweck der kompetenten Teilnahme am öffentlichen Diskurs – also die Fähigkeit zur Teilhabe am Aushandlungsprozess des offiziellen Geschichtsbildes – war das gemeinsame Ziel der Unternehmung.

Das Bedürfnis nach Partizipation an der Geschichtsdeutung wurde schon in der ersten Vorstellungssitzung (der Initiierungsphase) deutlich. Ich stellte das Projekt vor, indem ich den Schülern eine Reihe von Zitaten zur Bewertung anbot. Es handelte sich um einschlägige Aussagen prominenter Politiker, Wissenschaftler und Schriftsteller zum Themenkomplex *"Vergangenheitsbewältigung"*²⁷. Die Schüler bewerteten diese Zitate mit roten (Zustimmung) und schwarzen (Ablehnung) Klebepunkten und konnten sich anschließend ohne weitere Aufgabenstellung frei äußern. Dabei nahmen die wenigsten Bezug zu den Zitaten, sondern sprachen über ihr eigenes Problem mit dem Thema. Die Zitate hatten den Raum dafür geöffnet; und der Umstand, dass gerade der jeweilige Standpunkt der Schüler zu diesen Zitaten seinerseits nicht bewertet oder gar zensiert wurde, hielt diesen Raum offen. Trotzdem sah sich ein Schüler genötigt, explizit seine Befürchtung zu äußern, er könne für seine Meinung gemaßregelt werden. Fikret²⁸ fragte, ob er seine Meinung wirklich frei äußern dürfe, er sei es nämlich gewohnt, als *"Judenhasser"* zu gelten, der er

²⁶ vgl. z.B. Wolfgang Emer, Klaus-Dieter Lenzen, Methoden des Projektunterrichts, in: Johannes Bastian, Herbert Gudjons, Jochen Schnack, Martin Speth (Hg.), Theorie des Projektunterrichts, Hamburg 2004 (zweite Auflage), S. 213 - 230

²⁷ z.B. ein Ausschnitt aus der Paulskirchenrede von Martin Walser (*"Kein ernst zu nehmender Mensch leugnet Auschwitz. [...] Wenn mir aber jeden Tag in den Medien diese Vergangenheit vorgehalten wird, merke ich, dass sich in mir etwas gegen die Dauerpräsentation unserer Schande wehrt."*) oder das Diktum des israelischen Psychoanalytikers Zwi Rex (*"Die Deutschen werden den Juden Auschwitz nie verzeihen."*)

²⁸ Name geändert

eigentlich überhaupt nicht sei, und er wolle nur am Projekt teilnehmen, wenn er seine Meinung vertreten dürfe. Die Zusicherung, dass er mit seiner Meinung willkommen sei, beruhigte ihn, sodass er sich für dieses Projekt entschied.

Auf einer Vorbereitungssitzung im Juni 2007 wurde die Projektgruppe konstituiert.²⁹ Eine Vorstellungsrunde war gleichzeitig schon Projektarbeit, indem die Schüler sich durch die begründete Wahl einer Interessenkarte zum Gegenstand positionierten (vgl. Abb. 1). Diese Interessenkarten präsentierten weder die verschiedenen "Unterthemen" der Geschichte des Holocaust (Stationen der Judenverfolgung, Antisemitismus, Geschichte der deutschen Juden, Vernichtungslager, Wannseekonferenz usw.) noch vorgegebene Fragestellungen ("Wie konnte es dazu kommen?", "Wer waren die Täter?"), mit denen in der Projektdidaktik üblicherweise nach einer Mindmap die Arbeitsgebiete definiert und die Arbeitsgruppen gebildet werden, sondern waren Begriffe, die auf die Mobilisierung des persönlichen Zugangs zielten. Die Begriffe waren außerdem mehrheitlich den Zitaten aus der Vorstellungssitzung entnommen. Der Hinweis darauf bildete die Brücke zwischen Thema und Teilnehmern sowie zwischen den beiden Terminen der Initiierung und des Einstiegs.

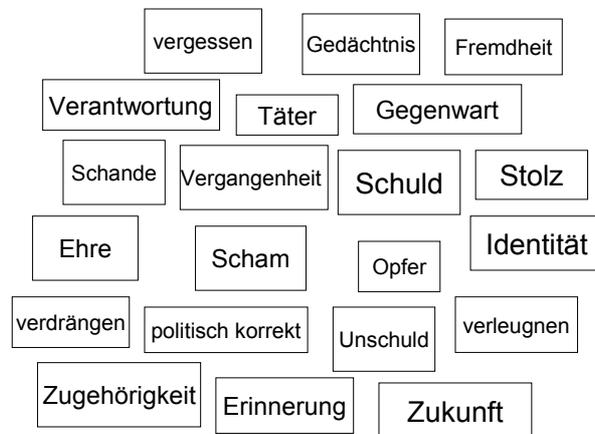


Abb. 1: Sammlung der Interessenkarten

²⁹ Zwei Schüler aus der Vorstellungssitzung waren nicht mehr dabei, dafür waren vier weitere dazu gekommen. Die Teilnehmer, die aus verschiedenen Klassen stammten und sich noch nicht alle kannten, stellten sich mir und einander vor.

Insbesondere die Karten Opfer und Täter, sowie Stolz und Scham spielten eine große Rolle, wurden mehrfach gewählt und von den Schülern selbst zu Paaren zusammengelegt. Was die Schüler zur Begründung ihrer Wahl erzählten, protokollierte ich. Es war die erste deutliche individuelle Positionierung der Projektteilnehmer und musste als Material für den Lernprozess erhalten bleiben. In der Pause baute ich einen Büchertisch mit etwa 50 Titeln auf, der Material zu unterschiedlichsten Aspekten des Holocaust und seiner "Zweiten Geschichte" enthielt. Es gab dazu keinen Arbeitsauftrag. Die Folge war, dass alle Schüler Bücher zur Hand nahmen und die meisten bald in Lektüre vertieft waren. Mehrere Schüler liehen Bücher aus, alle Bücher wurden zur Projektwoche wieder mitgebracht, einige waren genauer in Augenschein genommen oder sogar gelesen worden. Die Kartenstatements und der Umgang der Schüler mit dem Bücherangebot gaben mir wichtige Hinweise darauf, welche Interessenfelder die Schüler besetzen wollten. So wusste ich anschließend z.B., dass ich für die Vorbereitung der Lernumgebung in Berlin Gesprächspartner mit besonderer Expertise zur Geschichte und Rezeption des Holocaust-Mahnmals und zum Nahost-Konflikt finden sowie andere Ausstellungen (Haus der Wannseekonferenz, Topografie des Terrors und Gedenkstätte des deutschen Widerstands) einbeziehen musste. Die vorbereitete Lernumgebung sollte sich an den Interessen der Teilnehmer orientieren anstatt diese zu lenken.

Dafür war es nötig, eine von der üblichen Unterrichtsplanung abweichende Prozessplanung vorzunehmen. Sie folgte drei Prinzipien:

1. *Festgelegt wurden* Prozess-Strukturen (Phasenablauf, Plenumsdiskussion, Tandem- bzw. Gruppenarbeit, individuelle Reflexion) und Prozess-Instrumente (z.B. offene Listen, Kartenabfrage, Mindmap, Kartenclustern, Tischdecke, ... für Klärungsprozesse in der Gruppe). Strukturen und Instrumente waren jedoch nicht sakrosankt, sondern wurden situativ dem Prozess angepasst und standen auch zur Verhandlung.
2. *Angeboten wurden* Materialien (Bücher, Kataloge, Spezialstadtpläne, Zeitungsartikel, Videos), Werkzeuge (Digitalkameras und Aufnahmegeräte, Computer) und Kontakte mit Personen. Diese Angebote standen nicht schon am Anfang allen zur Verfügung, sondern wurden (bis auf den Büchertisch in der Einstiegsphase und einer Mappe mit einer Sammlung verschiedener Texte, Informationsblätter und einem Berlin-Stadtplan, die während der Zugfahrt ausgeteilt wurde) vorgehalten, bis sie situativ und individuell zu den explizierten Fragestellungen und Arbeitsvorhaben der Schüler zu passen schienen. Der Grund dafür bestand in der Erfahrung, dass sich Schüler – und nicht nur diese – schnell von der Konzentration auf eine Frage oder ein Arbeitsvorhaben abbringen lassen, wenn sie ein attraktiv erscheinendes Angebot bekommen – beispielsweise die Möglichkeit, mit einem Prominenten zu sprechen. Angebote können auch abgelehnt werden. In diesem Projekt musste darum die Verabredung mit einem Ge-

denkstättenexperten kurzfristig abgesagt werden, weil die Schüler, für die dieser Kontakt als Möglichkeit gedacht war, sich ihre Gesprächspartner lieber selbst unter den Besuchern des Hauses der Wannseekonferenz suchten.

Ein anderes Beispiel für situative Anpassung der Lernumgebung bestand darin, dass ein Angebot (Museum für jüdische Geschichte) zu einem ganz unvorhersehbaren Sinn und damit zu einem anderen als den üblichen passte. (Darüber mehr im Abschnitt Ergebnisse)

3. *Offen blieben* alle Fragestellungen, Inhalte, Themen, Stoffe und Ziele. Diese sollten der Selbstbestimmung der Schüler überlassen bleiben. Es gab nur die einzige allgemeine Aufgabenstellung der Begegnung mit dem Holocaust-Denkmal und der Aufforderung, sich daraus einen Sinn zu machen.

Das Projekt wurde entsprechend dieser Prinzipien in drei Phasen durchgeführt, die den drei Berlin-Tagen zugeordnet wurden:

Der erste Tag diente der Selbsterkundung der Beziehung zum Gegenstand anlässlich der Begegnung mit dem Denkmal und dem "Ort der Informationen". Die Schüler hatten eine Stunde Zeit, sich im "Stelenfeld" zu bewegen. Anschließend kamen sie in einem angrenzenden Café zusammen, wo sie sich in selbst gewählten Vierer-Gruppen dem Mittagessen widmeten und zugleich über ihre Erlebnisse mit dem Denkmal kommunizierten. Eine Papiertischdecke diente als Instrument: Auf dem Abschnitt am eigenen Platz notierten die Schüler zunächst individuell ihre Gedanken ("Was hat mich irritiert, was hat mich berührt? Was hat mich geärgert, womit habe ich Probleme?"). Danach tauschten sie ihre Gedanken aus und formulierten im Zentrum der Tischdecke, was sie abends im Plenum besprechen wollten. Von dieser Kombination des Arbeitsessens waren die Schüler sehr angetan und machten sich danach entsprechend erwartungsvoll auf den Weg in den "Ort der Informationen" (ODI). Sie gingen allein oder zu zweit; einige nutzten den Audioguide, der am Eingang angeboten wurde, andere verzichteten darauf; eine Führung hatte ich jedoch nicht für sie gebucht. Der anschließende Einsatz eines (offenen) Arbeitsbogens, den die Schüler noch im ODI in einem Seminarraum als Instrument der Gedankensammlung und –explikation ausfüllen sollten, entpuppte sich als völlig verfehlt: Mehrheitlich äußerten die Schüler am Abend in der Feedbackrunde des Plenums, dass sie vielmehr das Bedürfnis gehabt hätten, nach dem für viele schockierenden Erlebnis im ODI nichts von sich geben zu müssen, sondern erst einmal emotional für sich etwas zu tun, alleine mit ihren Gedanken zu sein und etwa im Tiergarten spazieren zu gehen und wieder zu sich zu kommen. Ganz offensichtlich war ich hier von meinen eigenen Prinzipien abgewichen, denn richtig wäre gewesen, die Schüler nach dem Besuch des ODI zu fragen, was sie jetzt tun wollten. Ich hatte nicht bedacht, dass für fast alle Schüler dies die erste Begegnung mit Dokumenten des Holocaust darstellte. Die nötige mehrstündige Pause bekamen die Schüler jedoch, bevor sie am Abend im Plenum über ihre Erfahrungen mit Stelenfeld und

ODI sprachen. Hier protokollierte die Lehrerin die Statements aller Schüler auf Karten, die anschließend von den Schülern geclustert und auf Metaplanpapier aufgeklebt wurden. Sichtbar wurden dabei die differenzierten Wahrnehmungen und Standpunkte der Einzelnen, zugleich hatten sich aber auch drei Fragenkomplexe der Gruppe herausgestellt:

- ◆ Das Problem der Ästhetisierung des Holocaust: "Geht es um Kunst oder um Erinnerung an ein Verbrechen?"
- ◆ Die Frage nach den Ursachen des Massenmords: "Wie konnte so etwas geschehen?"
- ◆ Das Problem der Angemessenheit: Wie soll man sich im Mahnmal verhalten?

Als fast genauso wichtig wie der formelle Lernzusammenhang erwies sich der informelle Teil der Projektveranstaltung: Beim gemeinsamen Kneipenbesuch erzählten die Schüler viel von sich. Hier konnte ich einiges über das außerschulische Leben und die Interessen der Schüler erfahren, was sich für die Lernberatung am folgenden Tag als sehr nützlich erwies.

Am zweiten Tag wurden individuelle Forschungsfragen generiert, die sich unter Hinweis auf die Ergebnisse des Vortages, aber auch auf die in der Vorbereitung geäußerten Interessen bilden konnten. Dieser Hinweis, dass sich die Forschungsfragen nicht auf die drei Schwerpunkte der Gruppendiskussion beschränken müssen, die ja eine unmittelbare Reaktion auf die Begegnung mit dem Mahnmal waren, wurde nötig, damit auch die aus Hamburg mitgebrachten Themenfelder wieder in den Blick genommen werden konnten.

Schüler eigene Forschungsfragen entwickeln zu lassen, die mit ihren Problemen und Interessen zu tun haben, ist nicht einfach. Die Schüler sind aus ihrer Schulsozialisation zwei voneinander getrennte Lernverhaltensweisen gewohnt: Entweder werden ihnen Aufgaben und Fragestellungen in jedem Fach genau und meist kleinschrittig vorgegeben. Oder sie (dürfen) diskutieren (meist in den sogenannten gesellschaftswissenschaftlichen Fächern über ein ethisches, politisches Problem), dann tauschen sie ihre Meinungen auf dem aktuellen Stand ihres Wissens aus und erfahren möglicherweise auch noch die Meinung des Lehrers dazu. Es bleibt dann jedoch beim Meinungsaustausch. Üblich ist dann häufig die abschließende Ansage des Lehrers, der verschiedene Meinungen entweder in einem falsch verstandenen Sinne von Pluralität als beliebig nebeneinander stehen lässt, oder – wie im Falle Nationalsozialismus und Holocaust mit der einen "richtigen" die anderen "falschen" Meinungen korrigiert. Die selbständige Bildung von Fragestellungen und Anfangshypothesen als nützliche Antwort auf eine kognitiven Differenz, die bei der Konfrontation mit anderen Meinungen oder widerspenstigen Informationen entstanden ist, sowie eine dazu passende Idee für eine Aufgabenstellung – ein Forschungsdesign also –, mit dem diese Hypothesen überprüft und in neuen Erkenntnisstand verwandelt werden können, wird – jedenfalls in den gesellschaftlichen Fächern –

nicht praktiziert. Deshalb braucht es dabei noch viel "Geburtshilfe" und Beratung durch den Projektleiter/Lehrer/Coach. Und oft gerät man dabei trotz gegenteiliger Absicht in die Falle, dass der ratlose Schüler begeistert Lehrervorschläge ("man könnte z.B.") übernimmt, und dabei den Bezug zu seiner ursprünglichen Frage verliert.

Die Bildung von Forschungsfragen und dazu passenden Arbeitsvorhaben kann daher sehr viel Zeit in Anspruch nehmen – im Projekt mit der Abendschule hatte ich einen Vormittag eingeplant, mehr Zeit wäre besser gewesen. Schließlich standen die individuellen Forschungsfragen fest und Kleingruppen und Tandems fanden zusammen, um über passende Arbeitsvorhaben zu beraten. Meine Angebote an Material, Werkzeugen und Kontakten, sowie meine Hinweise auf mögliche Lernorte wurden geprüft und erwiesen sich als nützlich. Am frühen Nachmittag konnten die Projektgruppen zu ihren Forschungsorten aufbrechen. Folgende Forschungsfragen und Arbeitsvorhaben wurden u.a. entwickelt:

- ◆ Frage: "Wie wirkt das Mahnmal auf andere, vor allem in Bezug auf die verschiedenen Generationen?" – Arbeitsvorhaben: Interviews mit Besuchern des Mahnmals, anschließend Gespräch mit einer Mitarbeiterin der Stiftung "Denkmal für die ermordeten Juden Europas" im Seminarraum des ODI;
- ◆ Frage: "Die Juden heute in Israel: Sind die Opfer Täter geworden?" - Arbeitsvorhaben: Gespräch mit einem deutschen jungen Erwachsenen, der ein freiwilliges soziales Jahr in Israel absolviert hat; anschließend Interview mit einem Politiker, der mehrere Jahre die Konrad-Adenauer-Stiftung in Ramallah vertreten hat;
- ◆ Frage: "Mahnmal / Denkmal – *oder* moderne Kunst?" – Arbeitsvorhaben: Eigene Fotos vom Stelenfeld; anschließend Gespräch mit einer Mitarbeiterin der Stiftung;
- ◆ Frage: "Warum können Deutsche nicht stolz darauf sein, Deutsche zu sein?" – Arbeitsvorhaben: Interviews mit Anwohnern und Besuchern des Mahnmals;
- ◆ Frage: "Wie konnten aus ganz normalen Menschen Täter werden?" - Arbeitsvorhaben: Besuch der "Topographie des Terrors" und des "Haus der Wannseekonferenz".

Abends wurden im Plenum Materialsammlungen und Erfahrungen vorgestellt. Alle Schüler hatten sich vier bis fünf Stunden intensiv ihren Vorhaben gewidmet, die meisten berichteten begeistert von ihren Ergebnissen, einzelne waren jedoch auch enttäuscht und hätten beratende Begleitung brauchen können, hatten jedoch die Möglichkeit, mich telefonisch zu erreichen, nicht genutzt. Für den Zusammenhang hier besonders interessant war das Lernerlebnis von Murat³⁰, einem Schüler mit türkischen Eltern, der mit Hauptschulabschluss gerade erst in die Vorbereitungs-

³⁰ Name geändert

klasse des Abendgymnasiums eingetreten war. Murat hatte mir am Vorabend von seinem Wunsch erzählt, Architekt zu werden. Ihm hatte das Stelenfeld darum sehr gut gefallen. Vom Holocaust hatte er bisher in der Schule noch nie etwas gehört und war ziemlich verstört aus dem ODI gekommen. Bei der Entwicklung einer eigenen Forschungsfrage konnte er nur sehr allgemein bleiben. Er wollte einfach nur "mehr über die Juden erfahren". Er folgte darum meinem Tipp, das Jüdische Museum im Libeskindbau zu besuchen, wo er vor allem von der Architektur hingekommen war und mit einer Mappe voller Zeichnungen, die er dort gemacht hatte, zurückkam. In der Ausstellung "Geschichte der Juden in Deutschland", die er zusammen mit der Geschichtslehrerin besucht hatte, entdeckte er für sich, dass "die Juden ja immerzu lernen und vom Lernen so viel halten." Die jüdische Kultur als "Lernkultur" verglich er mit seiner eigenen Situation, seinem niedrigen Bildungsstand und seinem Wunsch, Architekt zu werden. Noch lange nach Ende der Projektwoche arbeitete dieser Schüler an seinen Zeichnungen vom Mahnmahl und vom Libeskindbau, die er in einer Vitrine der Schule ausstellte.

Hier stellt sich die Frage, ob die Fokussierung auf den persönlichen Sinn womöglich von einer Auseinandersetzung mit dem Gegenstand des Holocaust ablenkt, denn was hat die Beschäftigung des Schülers mit Architektur mit dem Holocaust zu tun? Im traditionellen Unterricht mit seinem Lernverständnis als bloßer Aneignung von Informationen könnte man die Lerntätigkeit von Murat als Ablenkung vom Thema verstehen. Wenn wir hingegen davon ausgehen, dass es sich beim Lernen um die Entwicklung der individuellen Beziehung zum Gegenstand handelt, hat sich der Schüler jedoch gerade mit seinem Verhältnis zum Gegenstand beschäftigt, d.h. er swichtete zwischen sich selbst und dem Gegenstand hin und her. Die Spannung zwischen seiner Freude an der schönen Architektur des Stelenfelds und seiner Betroffenheit nach dem Besuch des ODI führte zu seinem Bedürfnis, "mehr über die Juden zu erfahren", d.h. die Juden als Opfer des Holocaust zunächst einmal wieder auszublenden und sie als "normale Menschen" kennen zu lernen. Dabei gewann er eine positive Beziehung zu "den Juden", indem er seine Situation und seine Kultur mit der ihren verglich.³¹ Die Brücke bildete die "schöne Architektur", die seinen Berufswunsch berührte, dessen Realisierung er wegen seines Mangels an Bildung realistisch als fraglich betrachtete. Seine vielen Zeichnungen sind Externalisierungen seiner Auseinandersetzung mit sich selbst, der jüdischen Kultur als "Lernkultur" und – sicherlich auch! – einer Identifikation mit den Juden als Opfer. Hier wird das Verhältnis zwischen persönlichem Sinn und seiner Konkretion in den gesellschaftlichen Bedeutungen am konkreten Beispiel nachvollziehbar: Der Sinn (Liebe zur Architektur) konkretisiert sich in den gesellschaftlichen Bedeutungen der Architektur der beiden "Stelenfeld-Denkmäler" als symbolische Verweise auf die

³¹ Seit einiger Zeit besteht übrigens die Forderung von jüdischen Opferorganisationen u.a. Organisationen wie der Task Force gegen Antisemitismus, im Geschichtsunterricht Juden nicht immer nur als Opfer von Verfolgung und Holocaust zu thematisieren, sondern stattdessen das Judentum auch mit seiner Kultur und Alltagsgeschichte bekannt zu machen.

Opfergeschichte der Juden (Stelenfeld des Holocaustmahnmals) und auf die jüdische Kultur (Stelenfeld im Museum für jüdische Geschichte).

Zum Ausgangspunkt dieses Aufsatzes, nämlich des Befunds zunehmenden Antisemitismus unter Jugendlichen, zurückkehrend, kann man feststellen, dass Murats neu gewonnene Blick auf "die Juden", der zu den bisherigen Perspektiven der "Juden als Opfer" bzw. der "Juden als Täter im Nahostkonflikt" hinzutritt, einen Lernzuwachs darstellt, wie er so wohl kaum in einem Setting des traditionellen Unterrichts möglich gewesen wäre.

Am dritten Tag gab es eine Zwischenbilanz und Prozessreflexion. Es wurden Verabredungen für die folgende Projektwoche in Hamburg getroffen, auf der das gesammelte Material verarbeitet und geeignete Präsentationsmöglichkeiten gefunden werden sollten.

An den Abenden der Projektwoche arbeiteten die Schüler ihr "Rohmaterial" aus: Interviews wurden transkribiert und zu einem Text mit Reflexion verarbeitet, Projektberichte geschrieben und korrigiert, Fotos ausgewählt und kommentiert. Eine Schülerin nahm sich außerdem noch einen weiteren unbezahlten Urlaubstag, um ihr Projekttagbuch zu schreiben. Zwei Schüler arbeiteten einen ganzen Tag bei mir zu Hause, weil sie weder zu Hause einen Arbeitsplatz mit Computer, noch in der Schule genügend Zeit am Computer hatten. Murat gestaltete seine Ausstellungsvitrine. Es entstand eine CD mit den gesammelten Produkten, deren Cover von Murat gezeichnet wurde. Die gemeinsame Sicht der Gruppe auf das Material und die Produkte der einzelnen Schüler und Tandems gab vielfältigen Anlass zu Diskussionen. Ein wichtiges Diskussionsthema betraf die Methodenkompetenz: Da einige Schüler von ihren Gesprächspartnern in den "Expertengesprächen" überwältigt (also "vollgequatscht") worden waren, musste besprochen werden, wie man als Interviewer "das Heft in der Hand behält". Ein Schülerinnen-Tandem hatte außerdem gelernt, ihre Interviewergebnisse mit Besuchern des Mahnmals bei der Verarbeitung zu typisieren. Sie bezeichneten dies ausdrücklich als wichtiges Lernergebnis. Die meisten Diskussionen betrafen jedoch den Gegenstand selbst. Zum Beispiel musste Murat einen zweiten Entwurf für das CD-Cover zeichnen, nachdem der erste diskutiert und als unpassend verworfen worden war. Er zeigte nämlich nicht das Stelenfeld des Mahnmals, sondern die Stelen aus dem Libeskind-Museum; auf einer Stele hatte Murat außerdem die Namen der Teilnehmer notiert und hatte aus dem Titel des Projekts die Anführungszeichen und das Fragezeichen entfernt. Über die Wirkung dieser Zeichnung musste also gesprochen werden (Abb. 2). Sein zweiter Entwurf thematisiert den Weg zwischen den Stelen in einer Perspektive "mit gesenkten Blick". Angemessen? Die Gruppe findet "ja" und segnet den Entwurf ab (Abb. 3).

Die Frage der Ästhetisierung wurde noch einmal neu aufgeworfen, als die Gruppe dabei half, Markos ungewöhnliche Fotos vom Stelenfeld zu rahmen und in einem Flur der Schule zu hängen: Hatte er nicht mit vielen Fotos der Ästhetisierung des Holocausts durch das Stelenfeld mit der Ästhetisierung des Stelenfelds in seinen

Fotos noch eins drauf gesetzt? Oder wurde gerade dadurch das Problem besonders deutlich? Das waren schwierige Fragen. Ein Foto schien die Beziehung zwischen Schülern und Stelenfeld zu reflektieren (Abb. 4). Den Vorschlag, seinen Fotos Titel zu geben, wollte Marko nicht aufgreifen (Abb. 4,5,6). Besonderen Anlass zur Diskussion gab außerdem ein Foto mit Bundeswehrsoldaten. Ob es die Besucher, die Nachfahren der Opfer sind, nicht störe, dort auf die Bundeswehr zu treffen? Ob die Soldaten zum Besuch des Mahnmals verdonnert würden? Ein Schüler, der selbst bei der Bundeswehr war, erklärte den Begriff des "Bürgers in Uniform". (Abb. 7)

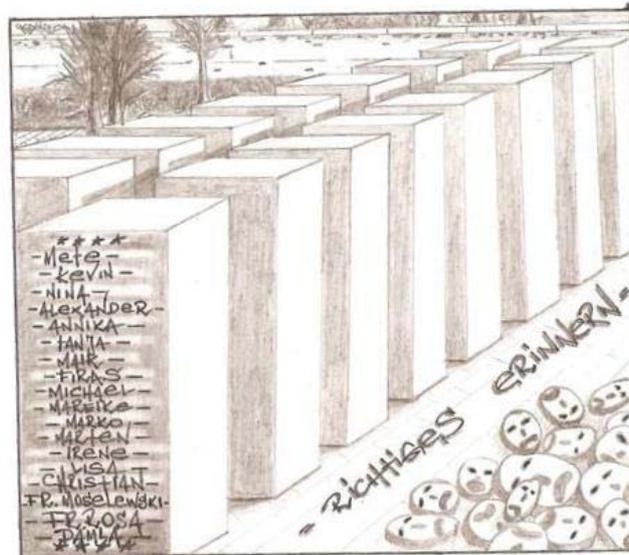


Abb. 2: Der erste Entwurf für das CD-Cover

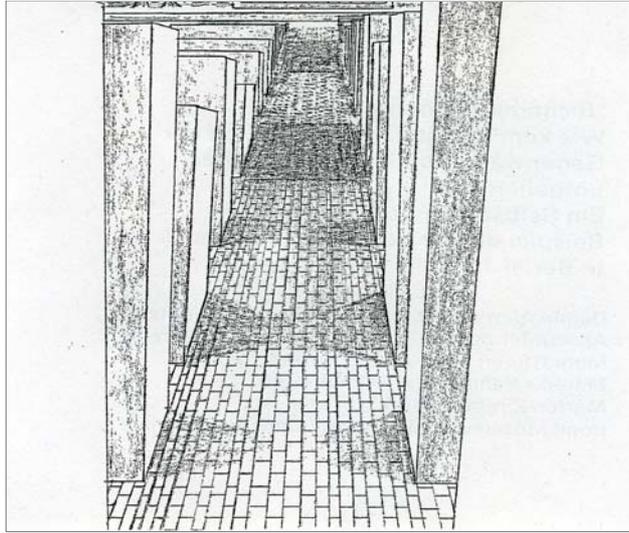


Abb. 3: Der zweite Entwurf für das CD-Cover



Abb. 4: Foto von Marko Pauleweit



Abb. 5 Foto von Marko Pauleweit



Abb. 6: Foto von Marko Pauleweit



Abb. 7: Foto von Marko Pauleweit

Auf der Abschlussitzung am letzten Tag der Projektwoche gab es von mir nur die Frage: "Was wollt ihr zum Schluss besprechen?". Eine Schülergruppe kam auf die Idee, die Zitate aus der Initiierungs-Sitzung noch einmal aufzuhängen. Alle Schüler waren neugierig, zu überprüfen, wie sie die verschiedenen Standpunkte anfangs bewertet hatten und ob sich ihr eigener Standpunkt am Ende des Projekts verändert hätte. "Wie sehe ich es jetzt?" wurde ein wichtiges Thema der Abschlussrunde. Die Reflexion eigener Standpunktveränderung hatte sich auch schon in einigen Projektberichten niedergeschlagen. Außerdem kamen die drei Fragen aus der ersten Plenumsrunde in Berlin noch einmal aufs Tapet (Ästhetisierungsproblem, angemessenes Verhalten am Gedenkort, Ursachen für die Täterschaft). Während die Schüler sich aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen kompetent fühlten, die beiden ersten Fragen nach Angemessenheit der Darstellung und Angemessenheit des Verhaltens zu beantworten und ihre Antworten argumentativ zu begründen und zu diskutieren, standen sie dem Problem der Ursachen für die Täterschaft nach wie vor ratlos gegenüber. Kein Wunder, musste ich ihnen mitteilen, denn mit diesem Problem sei auch die Fachwissenschaft noch intensiv beschäftigt. Hier baten die Schüler um Lehrervortrag. Ich fasste kurz zusammen, auf welche Erklärungsmuster sich die Fachwissenschaft aktuell stützt. Ein Schüler nahm sich Zeitungsartikel zum Thema vom Büchertisch mit nach Hause. Schließlich bewerteten die Schüler das Projekt in einer Feedbackrunde und füllten meine Fragebögen aus. Jeder Schüler erhielt die

CD mit allen digitalisierten Produkten der Projektgruppe sowie ein Zertifikat, das ihre Teilnahme und ihren individuellen Beitrag verzeichnete, jedoch keine Leistungsbewertung enthielt (Abb. 8).

	<p>"Richtiges" Erinnern? – Wie können wir angemessen mit der Gegenwart unserer Vergangenheit umgehen?</p>
	<p><i>Ein (Selbst-)Erkundungsprojekt am Beispiel des Holocaust-Mahnmals in Berlin</i></p>
	<p><i>Ein Projekt im Rahmen der Projektwoche 2007 des Staatlichen Abendgymnasiums St. Georg vom 15. – 21. 09. 2007</i></p>
<p>Bescheinigung über Projektarbeit</p>	
<p>_____XXX_____ hat im Rahmen des Projekts <i>"Richtiges" Erinnern?</i></p>	
<p>in einer Forschungsgruppe zu den FRAGEN</p>	
<p><i>"Wie wirkt das Mahnmal auf die unterschiedlichen Generationen sowie auf ausländische Touristen? Welchen Beweggrund haben sie, dieses Mahnmal zu besuchen?"</i></p>	
<p>mitgearbeitet und an dem PRODUKT Projektbericht mitgewirkt.</p>	
<p>Die Forschungsgruppe hat vom 15.-17.09.07 an einem dreitägigen Workshop in Berlin teilgenommen und in diesem Rahmen Material zu ihrer Forschungsfrage gesammelt.</p>	
<p>In der zweiten Phase in Hamburg vom 18.-21.09.07 wurde das Material ausgewertet und zu einem Gruppenprodukt verarbeitet.</p>	
<p>Die Gruppe hat ihre Arbeit in der Projektgruppe vorgestellt und diskutiert, auf der Schulhomepage und einer Sammel-CD veröffentlicht sowie in der schulischen Öffentlichkeit präsentiert.</p>	
<p>_____ (Datum)</p>	<p>_____ (Projektbetreuerin)</p>

Abb. 8: Projektzertifikat; Beispiel einer Schülerin

Die Schüler fanden es angenehm, dass ihre Arbeit nicht bewertet wurde und wollten auch nicht, dass ihre Projektleistung in die Zeugnisnote des Geschichtsunterrichts einfließen sollte. Obwohl die Geschichtsnote sich bei fast allen dadurch gebessert

hätte, fanden die Schüler es ungerecht gegenüber denjenigen Schülern, die nicht an diesem Projekt teilgenommen hatten.³²

Auswertung

In meiner Auswertung ging es mir nicht darum, abzufragen und zu bewerten, wie viele und welche Kenntnisse die Schüler nach dem Projekt über den Holocaust mehr als vorher besaßen, oder ob und wie sich ihre Einstellung zum Gegenstand verändert hätte. Dass die Schüler lernten und beim Lernen neues Wissen bildeten, mit dem sie auch ihre Einstellung überprüften, war in der Beobachtung des Prozesses deutlich und wurde vor allem an der zunehmenden Qualität der Gruppendiskussionen offensichtlich. Die Schüler werteten ihre Arbeitsergebnisse bezogen auf den Stand "vorher – nachher" selbst aus, wie an der Abschlussdiskussion zu sehen war. Jeder Schüler arbeitete dabei an einem eigenen Aspekt, den er selbst bestimmt und der für ihn selbst einen Sinn hatte, zugleich jedoch auch an gemeinsamen Gruppenfragen. Wichtig war mir, in Feedbacks zu evaluieren, wie die Schüler ihren Lernprozess selbst bewerteten und wie sie das Design, in dem sie gelernt hatten, beurteilten (vgl. Abb. 9).

In Abbildung 9 wird ersichtlich, dass die Schüler ihren Lernprozess in diesem Projekt alle insgesamt positiv bewerteten (vgl. Fragen 1-3 und 13). Was die Möglichkeiten, die eigenen Fragen zu bearbeiten und zu beantworten, betrifft, waren jedoch die Erwartungen vereinzelt größer gewesen als die Realität einlösen konnte (vgl. Frage 4). Dies betraf die Kleingruppe mit der Frage nach den Tätern. Die Gruppe war zu groß, hatte das Expertengespräch nicht wahrgenommen und sich aufgelöst. Die vier Schüler hatten sich dann einzeln in verschiedene Ausstellungen begeben und sehr unterschiedliche Ergebnisse ins Plenum zurückgebracht. Erst am Ende des Projekts hat einer der Schüler begriffen, dass er um Lektüre nicht herumkommen würde. Hier wäre eine beratende Begleitung durch die Projektbetreuung sinnvoll gewesen. Die positive Beantwortung der Fragen 6 und 7 (Entstehung neuer Fragen, Bedürfnis nach Weiterarbeit) zeigt jedoch, dass auch diese Schüler mit dem Thema nicht abgeschlossen haben. Deutlich positiv bewerteten die Schüler außerdem das Lernen in Kommunikation (vgl. Fragen 8-11). Ihren eigenen Einfluss auf das Lernen der anderen unterschätzten die Schüler jedoch gleichzeitig (vgl. Frage 12).

³² Es stellte sich heraus, dass die Schule bisher generell weder Projektergebnisse schulöffentlich präsentiert, noch die Projektleistungen in irgendeiner Weise zertifiziert oder gar bewertet.

Fragen für die Schüler	trifft vollkom-men zu	trifft über-wiegend zu	trifft zur Hälfte zu	trifft wenig zu	trifft überhaupt nicht zu
10 Rückmeldungen insgesamt; bei den Fragen 3 und 5 fehlt jeweils ein Eintrag					
1. Ich konnte in dieser Projektform sehr gut lernen.	7	3			
2. Ich konnte besonders dieses Thema im Projektlernen gut bearbeiten.	6	4			
3. Ich habe im Projekt mehr /besser / anderes lernen können als im normalen Unterricht.	5	4			
4. Ich konnte meine individuellen Fragen bearbeiten.	4	3	2	1	
5. Ich habe für mich wichtige Fragen beantworten können.	3	5		1	
6. Es sind viele neue Fragen entstanden.	7	2		1	
7. Ich möchte selbständig an diesen Fragen weiterarbeiten.	4	6			
8. Ich fand den Austausch mit der Gruppe wichtig für meine Fragen zum Thema.	6	3	1		
9. Ich hätte gerne mehr Austausch und Diskussion gehabt.	6	1	1	1	1
10. Ich hätte lieber/schneller/besser alleine gelernt.			1	4	5
11. Meine Beiträge sind akzeptiert worden.	5	4	1		
12. Meine Beiträge haben andere Teilnehmer und/oder den Lernprozess der Gruppe beeinflusst.		1	4	3	1
13. Ich könnte mir gut vorstellen, auch zu anderen Themen in dieser Projektform zu arbeiten.	8	2			

Abb. 9: Feedback der Schüler

Zusätzlich zu diesen vorgegebenen Auswertungsfragen hatten die Schüler die Möglichkeit, auf einer halben Seite frei zu schreiben. Es wurde von allen Schülern deutlich zurückgemeldet, dass sie selbstbestimmtes Lernen positiv bewerten. In Abbildung 10 sind einige dieser Rückmeldungen ausgewählt, die sich auf die für die Schüler neue Arbeitsweise beziehen:

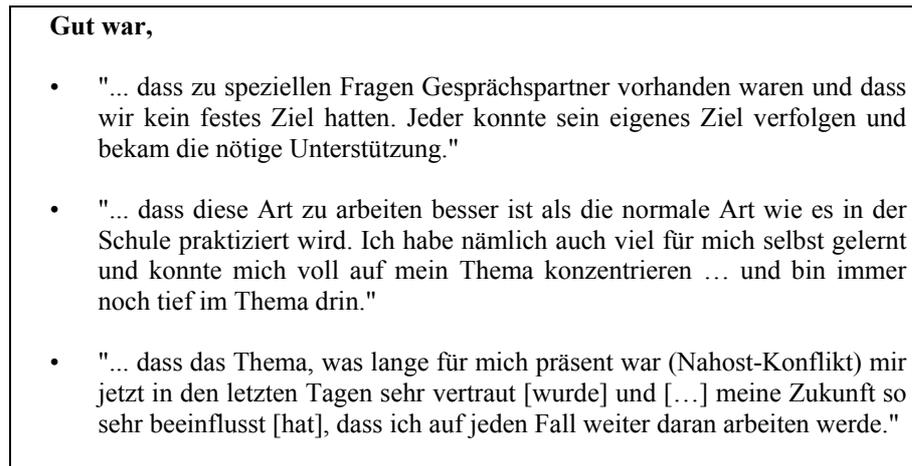


Abb. 10: Aus dem schriftlichen Feedback einiger Schüler

In der zweiten Schüleräußerung zeigt sich, dass Schüler im schulischen Lernen offenbar gar nicht davon ausgehen, dass sie hier etwas "für sich selbst lernen".

Auch die Lehrerin wurde um ein Feedback gebeten (vgl. Abb. 10). Sie hatte vorher noch kaum Projekterfahrung mit Schülern und auch keinen Unterricht zum Thema Holocaust gemacht. Sie entdeckte den Gegenstand einerseits für sich selbst neu (vgl. Fragen 5 und 6), andererseits war ihr die Projektmethode als erfolgreiche Lernorganisationsform näher gekommen (vgl. Fragen 4, 8 und 9). Obwohl sie einen neuen Blick auf die Leistungsfähigkeit ihrer Schüler bekommen hatte (vgl. Fragen 1–3), blieb sie skeptisch, was den Lernerfolg zum Thema betraf. Sie hatte deutliche Vorstellungen davon, was über den Holocaust zu lernen sei, und hätte sich mehr vorgegebene Zielsetzungen und mehr inhaltlichen "Input" von Seiten der Projektleitung gewünscht, wie sie in einer mündlichen Auswertung äußerte.

Fragen an die Lehrerin	trifft voll- kom- men zu	trifft über wie- gend zu	trifft zur Hälf- te zu	trifft we- nig zu	trifft über- haupt nicht zu
1. Ich finde, die Schüler haben sich mehr engagiert als im normalen Unterricht.		x			
2. Ich finde, die Schüler haben mehr / besser / anderes gelernt als im normalen Unterricht.		x			
3. Ich habe bei einzelnen Schülern Fähigkeiten entdeckt, die sie im normalen Unterricht bisher nicht gezeigt hatten.	x				
4. Man sollte auch andere Unterrichtsthemen in dieser Form bearbeiten lassen.		x			
5. Ich habe für mich selbst neue Fragen am Thema entdeckt.	x				
6. Ich habe selbst neue Erkenntnisse zum Thema gewonnen.	x				
7. Ich habe selbst schon mit Schülern Projekte durchgeführt.				x	
8. Ich habe in diesem Projekt neue Aspekte / Instrumente / Möglichkeiten des Lernens entdeckt.			x		
9. Ich würde gerne öfter projektartig mit meinen Schülern arbeiten.	x				
10. Ich könnte mir vorstellen, dass das Projekt Auswirkungen auf die Schulkultur bekommen könnte.					<i>ein einzelnes Projekt kann das nicht</i>

Abb. 11: Feedback der Lehrerin

Die Spannung zwischen den Vorgaben des Schulsystems und den Möglichkeiten des Lernens formulierte sie abschließend folgendermaßen:

Innerhalb des uns von der Schulbehörde (und der Gesellschaft) gesteckten Rahmens (...) sehe ich die Möglichkeiten für Projekte eher eingeschränkt (...), denn selbstgesteuertes Arbeiten führt zu unterschiedlichen Wegen und Ergebnissen und konterkariert damit das große Ziel der Vergleichbarkeit.

Interessanterweise argumentierte die Lehrerin nicht mit der widerspenstigen Schulorganisation durch festgelegte Stundentafel und Rhythmisierung in 45-Minuten-Stunden. Sie brachte mit ihrem Statement stattdessen deutlich zum Ausdruck, dass Bewertung von "Lernleistung" auf der Grundlage standardisierter Kanones der Ausgangspunkt schulischen Lernens ist, der nicht mit individuellem selbstbestimmten Lernen in Einklang gebracht werden kann. Beispielhaft äußerte sie, was viele Lehrer empfinden, die den Widerspruch zwischen ihren eigenen Lernerfahrungen und dem, was sie zu Recht als Zweck der traditionellen Schule sehen, für unaufhebbar halten.

Weiterführung

Die Auswertung der Projektergebnisse führten zu zwei Folgeprojekten: Die Lehrerin des Abendgymnasiums trat in eine Kooperation mit dem Projektausschuss des zweiten Hamburger Abendgymnasiums ein, die auf die (Weiter-) Entwicklung einer Projektkultur an beiden Schulen abzielt.

Das zweite Folgeprojekt bestand in einer Wiederholung des Pilotprojekts im Juni 2008, diesmal jedoch – anstatt mit Schülern – mit fünf Lehramtsstudenten, fünf Referendaren und fünf Lehrern. Damit wurde gleichzeitig ein neues Format phasenübergreifender Lehrerbildung ins Leben gerufen; außerdem ermöglichte dieses Format zugleich eine Generationen übergreifende Lernerfahrung, was sich beim Gegenstand "Zweite Geschichte des Holocaust" auch aus inhaltlichen Gründen anbietet. Die Teilnehmer lernten nicht nur das neue Unterrichtsmodell kennen, indem sie es an sich selbst erprobten, sondern reflektierten dabei auch die Tragfähigkeit des Ansatzes und planten erste Schritte zur Anpassung des Konzepts an ihre jeweiligen Praxiszusammenhänge. Als weiteres Anschlussprojekt hat sich aus den Teilnehmern eine verkleinerte Projektgruppe konstituiert, die sich seit November 2008 damit beschäftigt, mit Mitarbeitern der KZ-Gedenkstätte und dem Leiter des Studienzentrums Neuengamme sowie mit dem Professor für Didaktik der Geschichte an der Universität Hamburg die KZ-Gedenkstätte als Lernort für Hamburger Schulklassen zu erschließen und erstmalig ein Konzept zur Zusammenarbeit zwischen Gedenkstätte, Schule und Lehrerbildung zu entwickeln.

In allen diesen Folgeprojekten hat sich die Frage "Was hat das mit mir zu tun?" sowie der Terminus des persönlichen Sinns als roter Faden erhalten. Die Teilnehmer der Durchführung im Juni 2008 äußerten auf die Frage, was sie im Projekt gelernt hätten:

Ich habe gelernt,

- "... wie gut es sich mit persönlicher Sinnbildung lernen lässt";
- "Sinnbildung ist das A und O";
- "Planung ist nicht Zielfestlegung";
- "Prozess-Steuerung statt Ergebnissteuerung";
- "Notwendigkeit der Sinnbildung";
- "Geduld, Vertrauen, Flexibilität";
- "Zeit lassen, Zeit geben";
- "Sinnbildung viel Raum geben";
- "wie wichtig die Zusammenarbeit mit Freunden ist";
- "wie wichtig es ist, dass Lehrer sich vor der Frage, wie sie den Schülern etwas vermitteln, unbedingt selbst ausführlich zum Gegenstand in Beziehung gesetzt haben müssen".
[Ergebnisse einer Kartenabfrage]

III. Schlussfolgerungen

In Auswertung der Projekterfahrungen sowohl in der Pilotphase des Modellprojekts als auch im zweiten Projekt der Lehrerbildung hat sich praktisch bestätigt:

1. Der Gegenstand des Lehr-Lernprozesses ist das *Verhältnis* zwischen Subjekt und Gegenstand. Die Kategorie des persönlichen Sinns ist dabei der Schlüssel des Lernens. Er bestimmt den konkreten individuellen Inhalt.
2. Die gesellschaftliche Bedeutung des Holocaust ist das historische Produkt täglicher widersprüchlicher Aushandlungsprozesse zur Sinngebung und ist selbst in sich widersprüchlich. Sie geht nicht in der offiziellen Geschichtsdeutung auf. Die Aneignung kann darum nur stattfinden durch Teilnahme an dieser Aushandlung selbst, und zwar in Form der individuellen Sinnfindung und von Beginn des formellen Lernprozesses an und nicht erst, wenn vorher genügend vermeintlich "richtiges" Wissen durch Belehrung erworben wurde.
3. An den Aushandlungsprozessen kann sich kompetent nur beteiligen, wer sein eigenes Verhältnis zum Gegenstand (seinen persönlichen Sinn) klärt und in Kommunikation reflektiert. Dies gilt für alle Seiten des Lehr-Lernprozesses – nicht nur für die Schüler, sondern auch für die Lehrer und natürlich auch für die Lehrerausbilder.
4. Ein Lernen mit persönlicher Sinnbildung ist am aussichtsreichsten zu gewährleisten in Form des Projektlernens, in der individuell und in Kommunikation gelernt werden kann. Der "Lehrer" verlässt hier die traditionelle

- Rolle des Wissenden und Beliehenden und begibt sich stattdessen in die Rolle desjenigen, der selbstbestimmte Lernprozesse organisiert und coacht.
5. Der Stellenwert der klassischen Unterrichtsformen – Lehrgang, Training und Projekt – muss neu bestimmt werden. Lehrgang und Training bilden in der Regelschule immer noch die Regel-Organisationsformen des Lernens, während ein Projekt die seltene Ausnahme ist.
 6. Die (nicht neue) Forderung nach mehr Projekten und einer anderen quantitativen Gewichtung der Lernformen ist vielleicht nützlich, reicht für eine Neubestimmung jedoch nicht aus. Stattdessen muss das strukturelle Verhältnis dieser Lernorganisations-Formen zueinander in einem Gesamtblick des Lernprozesses neu bestimmt werden.
 7. Mir scheint, dass vor allem in einer Projektorganisation des Lernens der Zugang zum persönlichen Sinn leichter gefunden werden kann, als in Training und Lehrgang. Training und Lehrgang müssen einem festgelegten Ablauf mit entsprechenden Zielen und Handlungen sowie bestimmten Inhalten folgen, während ein Projekt offen für verschiedene Ziele und Inhalte sein kann. Form und Inhalt eines Lauftrainings etwa sind völlig unterschiedlich, je nachdem ob das Projekt "Marathon gewinnen" oder "Gesundheit fördern" heißt. Ein Lehrgang zum Erwerb einer Fremdsprache nimmt verschiedene Formen an, je nachdem, ob das Projekt "Alltags-Unterhaltung im Auslandsurlaub" oder "Aneignung fremdsprachiger Fachliteratur" heißt. Im Projektrahmen sind also die Motive enthalten, und sie bestimmen Ablauf, Inhalt und den Platz von Lehrgang oder Training im Lernprozess. Lehrgang und Training ordnen sich also immer einem Projekt unter.³³
 8. Zu diskutieren wäre, ob und inwiefern ein solches Projektverständnis nützlich für das Verständnis von Lernen mit Blick auf Leont'evs Kategorie des persönlichen Sinns sein könnte. Mit einer Grafik kann meine Idee visualisiert werden, die probeweise die drei Formen der Lernorganisation mit Leont'evs Kategorien verknüpft:

³³ Unter Projekt wird hier nicht verstanden, was die Schule üblicherweise in einer "Projektwoche" an Sammelsurium von Kursen und Trainings anbietet. Unter Projekt verstehe ich die Organisation eines Vorhabens nach der Projektmethode, wie sie von Dewey und Kilpatrick beschrieben wurde. Wer seinen Garten erfreulich gestalten, ein Weblog erfolgreich betreiben oder eingeschliffene Lebensgewohnheiten dauerhaft verändern möchte, tut gut daran, dies als Projekt aufzufassen und nach den oben beschriebenen Projektphasen vorzugehen, bevor er seinen Garten ruiniert hat, das Weblog auf dem WWW-Friedhof gelandet und zum wiederholten Male die Raucherentwöhnung gescheitert ist. In diesem Sinne kann die Projektform als Rahmen jedes größeren Entwicklungs- bzw. Lernvorhabens gesehen werden, auch dann, wenn nicht immer alle Phasen durchlaufen werden, und auch dann, wenn dieser Projektrahmen nicht bewusst ist.

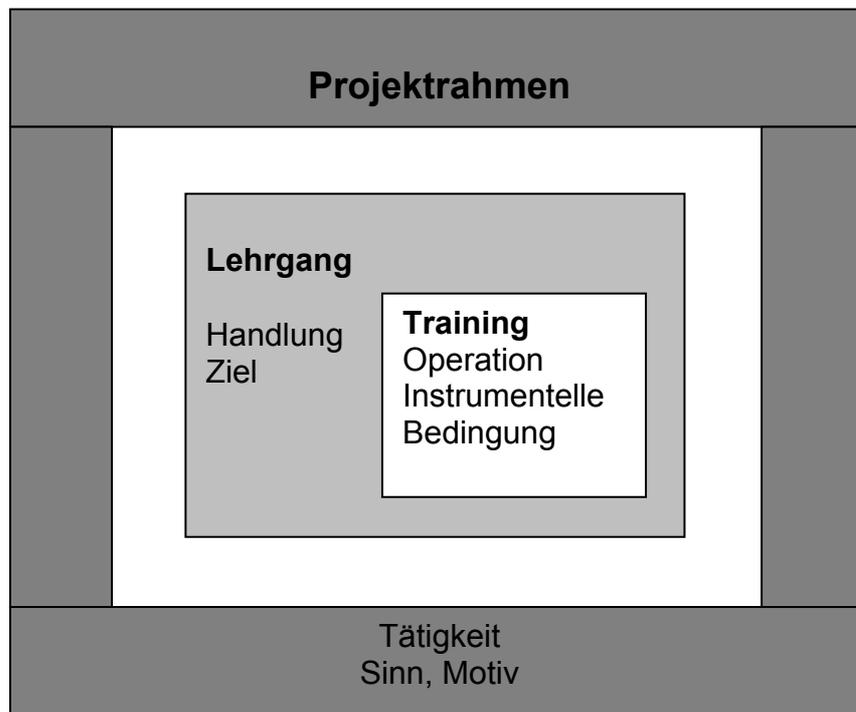


Abb. 12: Verhältnis der Lernorganisationsformen und probeweise Zuordnung von Lerntätigkeit, Lernhandlung, Lernoperation

9. Es liegt nahe, dass die Schlussfolgerungen aus den beschriebenen Projektergebnissen nicht nur für das Thema Holocaust oder auch nur für den historisch-politischen Unterricht gelten. Ich vermute sogar, dass sie auch für Lernen generell – also auch für das schulische Lernen in allen Fächern – Bedeutung haben.³⁴

LR 2008

³⁴ In einem Lehrerbildungsprojekt 2009 plane ich daher, diese Vermutung am Beispiel eines anderen Gegenstands, nämlich des Lernens mit Neuen Medien, zu überprüfen: Anstatt den Lehramtsanwärtern und Lehrern, wie es in der Lehrerbildung üblich ist, fertige didaktisch-methodische Konzepte für eine Stoffvermittlung mit Hilfe von Internettools vorzustellen, werde ich ihnen die Möglichkeit geben, in einer Weblogwerkstatt selbst mit einem Web 2.0-Medium zu experimentieren, um zunächst herauszufinden, was sie für sich selbst damit anfangen können, und dann in einem zweiten Schritt die Möglichkeiten des Einsatzes in ihrer Unterrichtspraxis zu erforschen.

