

Ulrike Senger, Yvonne Robel, Thorsten Logge

Projektlehre im Geschichtsstudium

Verortungen, Praxisberichte und Perspektiven

DOKTORANDENBILDUNG NEU GESTALTEN

Ulrike Senger, Yvonne Robel, Thorsten Logge

Projektlehre im Geschichtsstudium

Verortungen, Praxisberichte und Perspektiven

Die zehnbändige Buchreihe „Doktorandenbildung neu gestalten“ stellt Modellprojekte zur wissenschaftlichen Nachwuchsförderung vor. Diese nahmen ihren Ausgang in dem von der Stiftung Mercator geförderten Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum an der TU Kaiserslautern (2005–2008) und setzen didaktische Impulse für das Forschen, Lehren und Führen in der Promotionsphase. Die Projektergebnisse werden bundesweit aufgegriffen und diskutiert.

Herausgeberin der Reihe:

PD Dr. Ulrike Senger

Geschäftsführerin des Zentrums für Wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW)
der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg (HSU/UniBw H),
Privatdozentin für Hochschulbildung an der Technischen Universität (TU) Dortmund.

Bisher sind in der Reihe „Doktorandenbildung neu gestalten“ erschienen:

Band 1

Ulrike Senger

Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum

Erster Meilenstein hochschuldidaktischer Personal-, Organisations- und Hochschulentwicklung
Bielefeld 2010, Best.-Nr.: 6001930, ISBN 978-3-7639-3669-4

Band 2

Ulrike Senger, Christian Vollmer

International promovieren in Deutschland

Studienergebnisse einer an 20 Universitäten durchgeführten Online-Befragung
Bielefeld 2010, Best.-Nr.: 6001931, ISBN 978-3-7639-3670-0

Band 3

Ulrike Senger, Christian Vollmer

Innovationsfeld Promovierendenerfassung an deutschen Universitäten

Exemplarische Erfahrungsberichte aus „International promovieren in Deutschland“
Bielefeld 2011, Best.-Nr.: 6001933, ISBN 978-3-7639-3672-4

Band 4

Ulrike Senger

Von der Doktorandenausbildung zur Personalentwicklung junger Forschender

Innovative Konzepte an deutschen Universitäten

Bielefeld 2011, Best.-Nr.: 6001934, ISBN 978-3-7639-3673-1

Band 5

Ulrike Senger, Yvonne Robel, Thorsten Logge

Projektlehre im Geschichtsstudium

Verortungen, Praxisberichte und Perspektiven

Bielefeld 2015, Best.-Nr.: 6001935, ISBN 978-3-7639-3674-8

Ulrike Senger, Yvonne Robel, Thorsten Logge

Projektlehre im Geschichtsstudium

Verortungen, Praxisberichte und Perspektiven

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© **W. Bertelsmann Verlag
GmbH & Co. KG, Bielefeld 2015**

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
wbv.de

Umschlag:
Christiane Zay, Bielefeld

Bestell-Nr. 6001935
ISBN 978-3-7639-3674-8 (Print)
ISBN 978-3-7639-3676-2 (E-Book)

Printed in Germany



Mix

Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten
Wäldern und anderen kontrollierten Herksinfen
www.fsc.org Zert.-Nr. GFA-COC-001454
© 1996 Forest Stewardship Council

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgend einer Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Inhalt

Vorwort von Prof. Dr. Holger Fischer <i>Vizepräsident für Studium und Lehre der Universität Hamburg, 2003–2014</i>	9
Vorwort von PD Dr. Ulrike Senger, Dr. Yvonne Robel und Dr. Thorsten Logge	11
1. Projektlehre im Geschichtsstudium – Humboldt unter Bologna-Bedingungen? <i>Ulrike Senger, Yvonne Robel und Thorsten Logge</i>	14
2. Historische Verortungen der Projektlehre <i>herausgegeben von Thorsten Logge</i>	
2.1 Vergessene Lehren? Ansätze zur Projektarbeit in der Geschichtswissenschaft an der Universität Hamburg in den 1970er Jahren <i>Thorsten Logge</i>	32
2.2 Projektlehre am Historischen Seminar der Universität Heidelberg von 1945 bis 2010 <i>Carlos A. Haas</i>	48
2.3 Ein Blick zurück nach vorn: <i>Forschendes Lernen in Praxisstudien</i> als hochschuldidaktisches Leitkonzept <i>Johannes Wildt</i>	65
3. Praxisberichte zur institutionellen und organisatorischen Rahmung von Projektlehre <i>herausgegeben von Yvonne Robel</i>	
Geschichtswissenschaftliche Studiengänge als Verstetigung von Projektlehre	
3.1 Public History an der Freien Universität Berlin <i>Irmgard Zündorf</i>	94
3.2 Historisch Forschen – Professionell Vermitteln. Ziele und Herausforderungen einer universitären Public History in Heidelberg <i>Cord Arendes und Angela Siebold</i>	105

3.3	Historische Bildung, wissenschaftliches Arbeiten und Medienpraxis. Das Studienfach <i>Fachjournalistik Geschichte</i> an der Justus-Liebig-Universität Gießen	117
	<i>Eva Maria Gajek und Ulrike Weckel</i>	

Modellprojekte im Alltagsbetrieb geschichtswissenschaftlicher Lehre

3.4	„Am Anfang habe ich schon nach Luft geschnappt!“ – Das Projekt <i>Aus den Akten auf die Bühne</i> an der Universität Bremen	130
	<i>Eva Schöck-Quinteros und Sigrid Dauks</i>	
3.5	<i>kudamm'31</i> – Ein Audiowalk zwischen Klangkunst und Geschichtswissenschaft	143
	<i>Christine Bartlitz und Sebastian Brünger</i>	
3.6	<i>Memory Loops</i> in Oldenburg – Zur Verknüpfung von Archiv- und Radioarbeit	156
	<i>Yvonne Robel</i>	
3.7	Theater als Methode einer geschichtlichen Erinnerungskultur – Erfahrungen aus Lehre und Weiterbildung	167
	<i>Beatrix Wildt</i>	
3.8	<i>Bin ich ein Editor?</i> – Ein Selbsterfahrungskurs an der Humboldt-Universität zu Berlin	182
	<i>Tillmann Lohse</i>	
3.9	<i>75 Jahre in einem Semester</i> – Studierende begleiten ein Unternehmensjubiläum	194
	<i>Rainer Pöppinghege</i>	
3.10	„Employability“ unterrichten für Brotgelehrte	203
	<i>Mareike Menne</i>	

**4. Perspektiven – Kompetenzorientierte Verortung der Projektlehre
im Geschichtsstudium im Zugehen auf eine geschichtswissenschaftliche
Hochschuldidaktik**

herausgegeben von Ulrike Senger

4.1	Von der Projektlehre im Geschichtsstudium zur geschichtswissenschaftlichen Hochschuldidaktik	216
	<i>Ulrike Senger</i>	
4.2	Der Erste Weltkrieg im Seminarkontext – Praxisbezüge im Geschichtsstudium durch Projektlehre	237
	<i>Lena Krull</i>	

4.3	Hamburger Modell geschichtswissenschaftlicher Projektlehre: Allgemeine Berufsqualifizierende Kompetenzen (ABK) – <i>Geschichtsbureau – Public History</i>	260
	<i>Thorsten Logge, Jörn Lindner und Ulrike Senger</i>	
4.4	Interdisziplinarität – Didaktischer Königsweg oder Chronologie des Scheiterns?	304
	<i>Jörn Lindner</i>	
4.5	Lehre interdisziplinär – Ein Projektseminar zur geschichts- wissenschaftlichen und soziologischen Erforschung von Gedenkstätten	321
	<i>Yvonne Kalinna, Marija Stanisavljevic und Björn Bergold</i>	
5.	Synopse der Fallbeispiele in Hinführung zu einem hochschuldidaktischen Qualitätsrahmen geschichtswissenschaftlicher Projektlehre <i>herausgegeben von Ulrike Senger</i>	
5.1	Vom Selbstverständnis der Projektlehre zur möglichen Institutionalisierung	344
5.2	Von der Produktorientierung zur Lernprozessorientierung in der Projektlehre	352
5.3	Von der Theorie-Praxis-Verzahnung zu den Prüfungsformaten und ihrer Bewertung	359
	Autorinnen- und Autorenverzeichnis	364

Vorwort

PROF. DR. HOLGER FISCHER

Die zunehmende Diversität der Studierenden konfrontiert die Hochschullehrenden mit dem Anspruch der Individualisierung der akademischen Bildung. Hierzu bedarf es eines kulturellen Wandels von der Instruktionsorientierung und Dozierendenzentrierung der Lehre hin zur Kompetenzentwicklung der Studierenden. Der Qualitätspakt Lehre bietet den Universitäten hierfür zwar Anreize, das Innovationspotenzial und die Veränderungsbereitschaft einer Universität als „lernender Organisation“ hängen aber maßgeblich von der persönlichen Haltung wie Einsatzbereitschaft der Hochschullehrenden ab.

Dass sich insbesondere Nachwuchswissenschaftlerinnen und -nachwuchswissenschaftler für „ihre“ Studierenden und „ihre“ Universität engagieren möchten, davon zeugt die beeindruckende Vielfalt des vorliegenden Bandes, die verdeutlicht, wie das Geschichtsstudium als Projektlehre gestaltet werden kann. Die zentrale Botschaft dieser Publikation besteht darin, dass die didaktische Kreativität von Einzelpersonlichkeiten oder Lehrendenteams nur dann eine nachhaltige Wirkung entfalten kann, wenn disziplinäre und interdisziplinäre Professionalisierungs- und Organisationsstrukturen in der Wissenschaftsdisziplin „integrativ“ in einem zentral-dezentralen Modell institutionalisiert werden. Einen Meilenstein auf diesem Weg bildet die Entwicklung einer geschichtswissenschaftlichen Hochschuldidaktik.

Eine solche Professionalisierung innerhalb einer Fachdisziplin muss sich der Herausforderung stellen, fachkulturelle Charakteristika in Studium und Lehre hochschuldidaktisch auszudeuten und zu fundieren. Wie der vorliegende Band eindrücklich zeigt, bieten die von den Autorinnen und Autoren praktizierten innovativen Formate die Chance, die Erstellung geschichtswissenschaftlicher Print- und Digitalprodukte als Prozess kompetenzorientierten Lernens, Lehrens, Prüfens und Beratens auszulegen und konsequent zu didaktisieren.

Ich freue mich, dass diese zukunftsweisende Entwicklung im Jahre 2011 durch die Kooperation einer Gruppe engagierter Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wis-

senschaftler des Historischen Seminars mit Ulrike Senger, Vertretungsprofessorin in Allgemeiner Hochschuldidaktik an der Universität Hamburg von Sommersemester 2011 bis Wintersemester 2011/12, ihren Ausgang genommen hat und durch die sukzessive Einbeziehung weiterer Hochschulstandorte ihren Aktionsradius bis heute erweitert.

Dem Band wünsche ich eine breite Wahrnehmung und Diskussion in den Geschichtswissenschaften und darüber hinaus vielfältige Ausstrahlungseffekte in der Hochschulpolitik im Zugehen auf Bologna 2020.

Prof. Dr. Holger Fischer

Vizepräsident für Studium und Lehre
der Universität Hamburg, 2003–2014

Vorwort

PD DR. ULRIKE SENGER, DR. YVONNE ROBEL UND DR. THORSTEN LOGGE

Die Projektlehre im Geschichtsstudium im Spannungsfeld von Wissenschaft und Berufspraxis hochschuldidaktisch zu fundieren und auf diese Weise nachhaltig in geschichtswissenschaftlichen Curricula zu verankern, ist Ziel des vorliegenden Bandes. Hierfür wurden in einem ersten Schritt innovative Modellprojekte und Praxisbeispiele – häufig auch mit Bezügen zur Public History – in der deutschen Hochschullandschaft identifiziert und auf einer vom Institut für Geschichte der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und vom Fachbereich Geschichte der Universität Hamburg ausgerichteten Tagung zur geschichtswissenschaftlichen Projektlehre präsentiert. Aus der engagierten Diskussion der Teilnehmenden, die sich vorrangig aus Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern zusammensetzten, ergab sich das Desiderat eines hochschulübergreifenden Qualitätsrahmens der Projektlehre im Geschichtsstudium. Dieser sollte sich sowohl durch hochschuldidaktische Professionalität als auch durch tragfähige und damit langfristige Studien- und Personalstrukturen auszeichnen. Nicht zuletzt ging es den Anwesenden um den sichtbaren Qualitätsausweis ihres Engagements in der Lehre für ihre weitere Karriereentwicklung inner- und außerhalb der Universität.

Aus diesen Desideraten erwuchs in einem zweiten Schritt die Initiative zu dem vorliegenden Band, der in gemeinsamer Verantwortung der Geschichtswissenschaften und der Allgemeinen Hochschuldidaktik auf die Lehrqualitätsentwicklung und -sicherung der Projektlehre im Geschichtsstudium zielt. Im Zugehen auf eine geschichtswissenschaftliche Hochschuldidaktik, die insbesondere in Lehr- und Curricularbezügen der vielerorts entstehenden Studienangebote in Public History vollumfänglich umgesetzt werden könnte, werden drei Phasen durchlaufen und beschrieben. Im ersten Teil *Historische **Verortungen** der Projektlehre* werden innovative Ansätze historisch unterlegt und begründet. Der zweite Teil ***Praxisberichte** zur institutionellen und organisatorischen Rahmung von Projektlehre* dokumentiert und reflektiert Fallbeispiele im möglichen Widerstreiten zwischen wissenschaftlichem Anspruch und Anforderungen der „Employability“. Die systematische hochschuldidaktische Durchdringung wie Fundierung erfolgt im dritten

Teil **Perspektiven** – *Kompetenzorientierte Verortung der Projektlehre im Geschichtsstudium im Zugehen auf eine geschichtswissenschaftliche Hochschuldidaktik*. In diesem Teil wird zum einen die Programmatik hochschuldidaktischer Professionalisierung in der Projektlehre im Geschichtsstudium dargelegt und an die Personalentwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses rückgebunden. Zum anderen führen exemplarische Fallstudien schrittweise professionelle Lehrentwicklungs-, Umsetzungs- und Evaluationsprozesse in disziplinären und interdisziplinären Bezügen mit dem Ziel der universitären Institutionalisierung vor Augen.

Angesichts dieses Anspruchs bei der Erstellung des Tagungsbands wurde den Autorinnen und Autoren ein Engagement abverlangt, das über das übliche Maß im Zuge der Erstellung einer Tagungsdokumentation hinausgeht. In diesem Sinne bedanken wir uns bei allen beteiligten Autorinnen und Autoren vielmals dafür, dass sie sich auf den „arbeitsintensiven“ Ansatz eingelassen und mitgewirkt haben.

PD Dr. Ulrike Senger
HSU/UniBw Hamburg

Dr. Yvonne Robel
Universität Bremen

Dr. Thorsten Logge
Universität Hamburg

1.

Projektlehre im Geschichtsstudium – Humboldt unter Bologna-Bedingungen?

ULRIKE SENGER, YVONNE ROBEL UND THORSTEN LOGGE

1.1 Geschichtswissenschaftliche Einordnung des Formats – Vom Seminar zur Public History

Projektarbeit und Forschendes Lernen sind in der Geschichtswissenschaft im Grunde „ein alter Hut“: Schon in den „*Exercitationes historicae*“, die Leopold von Ranke in den 1820er Jahren in seiner Berliner Privatwohnung veranstaltete, bemühte sich eine noch in den Kinderschuhen steckende Geschichtswissenschaft darum, Studierende in der Praxis der Quellenkritik zu schulen. Aufbauend auf den humanistischen Bildungsideen Humboldts, entwickelte sich hier eines der ersten Historischen Seminare in den deutschen Staaten – nicht als universitäre Institution, sondern als (privat organisierter) kooperativer und kollaborativer Lernort. Auf diese Weise konnten die Studierenden schon während des Studiums die für eine spätere Berufstätigkeit in der Forschung oder für den Schuldienst notwendigen Kompetenzen durch eine angeleitete wissenschaftliche Behandlung exemplarischer Gegenstände erwerben (Jaeger/Rüsen 1992, S. 67–68). Als der Begriff des Seminars im Verlauf des 19. Jahrhunderts zunehmend den universitären Ort der Geschichtswissenschaft und seine Organisation bezeichnete, blieb es als Lehr- und Lernort im akademischen Ausbildungsbetrieb erhalten, auch wenn die pädagogische und didaktische Qualifizierung für den Schuldienst schließlich hinter dem Ziel der Professionalisierung zurücktrat (ebd.). Im deutschen Nationsbildungsprozess des 19. Jahrhunderts stellte die historistische Geschichtsschreibung einen wesentlichen gesellschaftlichen Faktor dar. In diesem Kontext wurde auch der Vermittlung historischer Erkenntnisse an ein breiteres Publikum in Deutschland schon früh große Aufmerksamkeit geschenkt (White 1994).

Mehr als ein Jahrhundert später sind Projektlehre, Forschendes Lernen und der Transfer universitär hervorgebrachten Wissens in eine gesellschaftliche Öffentlichkeit gleichsam zu fachübergreifenden Idealen in der Hochschullehre geraten. Ähnlich wie in anderen Disziplinen wurden Fragen eines erhöhten Praxisbezugs auch in der Geschichtswissenschaft bereits in den 1960er und 70er Jahren verstärkt diskutiert. Allerdings erfahren sie unter dem Schlagwort der Public History seit der Jahrtausendwende eine neue Aufmerksamkeit.

Während die US-amerikanische Public History in den 1970er Jahren vor dem Hintergrund einer grassierenden Job-Krise für Akademikerinnen und Akademiker entstand und auch als eine Art „Ermächtigungsprogramm“ zur Erschließung und Gestaltung neuer Berufsfelder verstanden werden kann, das historisches Denken und Arbeiten in allen Teilen der Gesellschaft – und ganz besonders in Firmen und Behörden, die als potenzielle Arbeitgeber für Historikerinnen und Historiker in Frage kamen (Kelley 1978; siehe auch Rauthe 2001) – verankern wollte,

verfolgte die britische Public History keinen ausgeprägten Dienstleistungsgedanken, hatte dafür aber eine unzweifelhaft gesellschaftspolitische Bedeutung, insbesondere da, wo sie als *history from below* konzipiert und realisiert wurde (Kean/Ashton 2009).

In Deutschland befindet sich Public History noch immer in der Findungsphase, wobei ein direkter Anschluss an die beiden Hauptströmungen aus den USA und Großbritannien aus unterschiedlichen Gründen nicht möglich scheint.¹ Seit 2012 verständigen sich Geschichtsentwicklerinnen und universitäre Akteurinnen bzw. Akteure in der Arbeitsgemeinschaft *Angewandte Geschichte/Public History* des Verbandes der Historiker und Historikerinnen Deutschlands jedoch intensiv zu dem Verhältnis von universitärer, populärer und Dienstleistungs-Geschichtsschreibung. Ein hierbei zugrundeliegender expliziter Praxisbezug bietet weitreichende Anschlussstellen für eine Stärkung von Projektlehre im Geschichtsstudium. Ob sich Public History in Deutschland allerdings vorrangig als Form der historischen Dienstleistung entwickelt (Zündorf 2010) oder ob sie in der Lage sein wird, vor allem Praktiken der Geschichtsvermittlung sowie die Medialität und Performativität von Geschichte als Gegenstand einer kooperativen und kollaborativen Forschung zwischen Fachwissenschaft und Geschichtsdidaktik zu etablieren, wird sich in den kommenden Jahren zeigen. Public History – in Deutschland auch unter dem etwas unglücklichen Begriff der „Angewandten Geschichte“ diskutiert – ist, soweit lässt sich durchaus festhalten, ein Trend in der deutschen Geschichtswissenschaft, der sich in Forschung und Lehre zugleich bemerkbar macht und von gegenwärtigen Forderungen nach mehr Praxisbezug im Geschichtsstudium profitieren kann und bereits profitiert (Hardtwig/Schug 2009; Nießer/Tomann 2014).

1.2 Projektlehre – Institutioneller Ort zwischen den Welten?

Innovativ können Ideale des Praxisbezugs – ob im Format einer Public History oder nicht – besonders da wirken, wo Lehre und Forschung integriert gedacht und realisiert werden. Die durch den Bologna-Prozess verstärkte Forderung nach mehr Praxisbezügen auch in den geisteswissenschaftlichen Studiengängen hat in den vergangenen Jahren nicht nur in den Lehrangeboten Historischer Seminare zur Stärkung von Projektlehrveranstaltungen an den Universitäten geführt. Oft-

1 Vor allem gibt es hierzulande ein seit langem etabliertes Ausbildungssystem für einschlägige Berufsfelder von Historikerinnen und Historikern abseits der freien Berufstätigkeit. Der Zugang zu einer beruflichen Tätigkeit etwa in Archiven oder Bibliotheken ist über Referendariate und die Archiv- bzw. Bibliotheksschulen geregelt. Der Weg in die Museen führt in der Regel über Volontariate; Journalistinnen und Journalisten finden über viel Praxiserfahrung, Journalistenschulen oder ebenfalls Volontariate in die Berufstätigkeit.

mals flankierend zum curricularen Kernangebot und über Lehrbeauftragte realisiert, platzieren sich an vielen Orten Projektseminare an der Schnittstelle von „Employability“ und universitärer Fachwissenschaft.

Die Projektlehre erscheint hierfür besonders vorteilhaft, da sie unterschiedliche Problemstellungen in der universitären Lehre vereinend adressiert. Der zunehmend als notwendig erachtete Erwerb von Schlüsselkompetenzen für die berufliche Praxis, vorrangig in Dienstleistungsberufen, soll hier in einer integrativen Form realisiert werden. Idealerweise wird Studierenden die unmittelbare Anforderung des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen dann besonders klar, wenn diese zur Lösung der real im Projektverlauf entstehenden Probleme beitragen. Ziel der Projektlehre ist es somit vor allem, wissenschaftsbasierte Handlungskompetenzen der angehenden Historikerinnen und Historiker in potenziell unterschiedlichen, diffusen und vielfältigen Tätigkeitsfeldern herauszubilden und zu stärken.

Projektlehrveranstaltungen öffnen damit nicht zuletzt auch den Blick dafür, dass es neben dem geschriebenen Text in Form von Fachbüchern oder Fachartikeln eine Vielzahl weiterer medialer Repräsentationsformen von Geschichte im öffentlichen Raum gibt, die von der Fachwissenschaft oft genug nicht bedient werden – zum Teil wegen der mangelnden technischen Kompetenz, die für die Produktion etwa medialer oder crossmedialer Inhalte benötigt wird, zum Teil wegen einer mehr oder weniger unverhohlenen Abneigung gegen populäre Darstellungsmodi und -notwendigkeiten, die besonders dann zum Tragen kommt, wenn unter einem historisch interessierten Publikum nicht nur die verstanden werden, die gemeinhin unter dem Begriff des Bildungsbürgertums gefasst werden. So macht die auf dem 46. Historikertag 2006 von Wulf Kansteiner vorgenommene und von Norbert Frei zugespitzte Klassifizierung der populären Geschichtsproduktionen der ZDF-Redaktion *Zeitgeschichte* unter Guido Knopp als „Geschichtspornografie“ zwar die fachwissenschaftliche Ablehnung besonders anschaulich, trägt aber nichts zum Verständnis der spezifischen Medialität und adressatenbezogenen Gestalt dieses Geschichtsformates bei.

Übersetzungsleistungen zwischen „verschiedenen Welten“ sind in Projektlehrveranstaltungen demnach nicht nur zu leisten, weil die Geschichtswissenschaft die Öffentlichkeit als Rezipientin einer auch und vor allem in Projekten mitproduzierten Geschichte „entdeckt“ hat und damit auf Dienstleistungs- und Marktlogiken trifft. Da Projektarbeit häufig im Grenzbereich zwischen universitärer Geschichtsschreibung und ihrer (medialen) Vermittlung an die Öffentlichkeit stattfindet, muss sie sich in besonderem Maße mit adressatengerechter Aufarbeitung fachwissenschaftlicher Inhalte befassen und die hiermit verbundenen Spannungen

zwischen wissenschaftlichem Anspruch und Vermittelbarkeit reflektieren. Eine Übersetzung sollte auch zwischen dem konkreten Projekt als Ereignis und der universitären wie fachspezifischen Struktur geleistet werden. Hierfür ist jedoch eine grundlegende Verständigung erforderlich: Welche Qualitätsparameter kennzeichnen Projektlehre? Welcher Stellenwert wird ihr in der Studienstruktur zugemessen? Wie kann der Begriff der Projektlehre oder der der projektorientierten Lehre angesichts allgemeiner Tendenzen der hochschuldidaktischen Diskussionen gefüllt werden? Bekanntermaßen herrscht fächerübergreifend eine große Uneinigkeit über die Frage, was ein Projekt ist. Auch innerhalb der Geisteswissenschaften und unter Historikerinnen und Historikern besteht bei weitem keine Einigkeit über das Format und den Stellenwert von Projekten.²

Wenn neuere Ansätze zur Projektlehre einerseits Praxisbezüge im Geschichtsstudium stärken möchten, andererseits Vermittlungsfragen zum Thema machen, können sie an unterschiedlichen Stellen Anschlüsse suchen und finden. Sie vermögen es dabei, eine vermittelnde Position zwischen Fachwissenschaft und einer bereits weit über die schulischen Kontexte hinausweisenden Geschichtsdidaktik einzunehmen. Letztere hat sich schon seit langem mit außerschulischen Lehr- und Lernorten befasst und wesentliche Erkenntnisse etwa zu Geschichtskulturen (z. B. bei Füßmann/Grütter/Rüsen 1994), Geschichtsbewusstsein (etwa Schneider 1988) oder Geschichtskompetenzen (Körper 2007) hervorgebracht. Auch die Medialität der unterschiedlichen Repräsentationsformen von Geschichte im öffentlichen Raum wurde von der Geschichtsdidaktik diskutiert (etwa Comics bei Gundermann 2007; siehe auch Hardtwig 2013). Allerdings ist das Verhältnis zwischen einer solchen (schulbezogenen) Fachdidaktik und der Fachwissenschaft in der alltagspraktischen Hochschularbeit sehr unterschiedlich ausgeprägt. So ist etwa in Oldenburg oder auch in Köln die Geschichtsdidaktik Teil des Historischen Instituts, in Hamburg jedoch nicht nur außerhalb des Faches, sondern in der Nachbarfakultät bei den Erziehungswissenschaften angesiedelt. Während somit an einigen Standorten ein alltägliches Miteinander bereits fest etabliert und selbstverständlich ist, müssen andernorts noch Barrieren überwunden werden, um einen fortlaufenden Austausch zu initiieren und zu verstetigen.

Darüber hinaus sind die Qualitätsentwicklung und die Qualitätssicherung der Projektlehre rückzubinden an die Allgemeine Hochschuldidaktik, zu der zumeist nur lose und mehr oder weniger zufällige Kontakte bestehen. Der vorliegende Band nimmt daher eine systematische Einordnung der geschichtswissenschaftli-

2 Zu den Potenzialen, aber zugleich der Uneindeutigkeit des Begriffes und dessen inflationärer Verwendung siehe auch Lässig/Pohl 2007.

chen Lehrinnovationen in hochschuldidaktische Bezüge vor und zeigt entsprechende qualitative Weiterentwicklungen auf.

1.3 Brückenschlag zur Hochschuldidaktik – Vom Forschenden Lernen zur Kompetenzentwicklung durch Projektlehre

Die Lehrenden, die die verschiedenen projektbezogenen Lehrinnovationen in ihren universitären Handlungsfeldern initiiert haben und im vorliegenden Band in der Entwicklung und schrittweisen Umsetzung beschreiben, haben die Projektlehre gewählt, um ihre Studierenden zu einem aktiven, experimentellen, selbstbestimmten und produktiven Lernen zu führen. Damit setzen sie einen Kontrapunkt zu den üblichen Frontalveranstaltungen und Referateseminaren, in denen die Studierenden großenteils in rezeptiven Rollen verharren. Diese Passivität soll mit dem Format einer wissenschaftsbasierten und handlungsorientierten Projektlehre aufgebrochen werden, nicht zuletzt um entsprechend den Vorgaben von Bologna auf eine verbesserte Beschäftigungsfähigkeit („Employability“) der – auf dem Arbeitsmarkt als wenig aussichtsreich erachteten – geschichtswissenschaftlichen Studierenden hinzuwirken.

Diese Herausforderung der Handlungsorientierung trifft gerade auch Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler in ihrer eigenen Qualifikationsphase – in Vorbereitung einer universitären oder auch außeruniversitären Laufbahn. Die Frage der „Employability“ stellt sich für den wissenschaftlichen Nachwuchs in (fast) derselben Weise zu einem späteren Zeitpunkt in ihrer Bildungs- und Berufsbiografie. Daher geht es um eine Kompetenzentwicklung in der Projektlehre auf zwei Ebenen: zum einen für die Zielgruppe der Studierenden als Adressatinnen und Adressaten der Projektlehre und zum anderen für die Zielgruppe des wissenschaftlichen Nachwuchses, der die Formate der Projektlehre entwickelt und in der Umsetzung begleitet. Hierin besteht das Proprium wie der Anspruch des vorliegenden Bandes in der Reihe *Doktorandenbildung neu gestalten*. Dieser ordnet sich somit in einen Qualifizierungsrahmen des Lehren Lehrens des wissenschaftlichen Nachwuchses ein und bietet vielfältige Anknüpfungspunkte zum Forschen Lehren (siehe dazu den Beitrag von Ulrike Senger im Band). Darüber hinaus bieten die Beiträge innovative Ansätze zur Theorie-Praxis-Verzahnung, einem weiter auszubauenden Bildungsfeld in der deutschen Hochschul Landschaft.

Denn die Professionalisierung in der Hochschullehre gehört zunehmend zum Anforderungs- und Kompetenzprofil von Nachwuchsforschenden und kann

durchaus für die Positionierung auf dem außeruniversitären Arbeitsmarkt dienlich sein. Vor diesem Hintergrund haben mehrere der beteiligten Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler hochschuldidaktische Lehrveranstaltungen und Workshops besucht. Sie zeichnen sich durch eine hohe Experimentierfreudigkeit sowie durch ein hohes Engagement für ihre Studierenden aus, was in den einzelnen Projektdarstellungen durchgehend sichtbar wird. Die aufgezeigten Lehrformate lassen sich durch aktivierende und entdeckende Lernformen mit einer erweiterten Lernfreiheit charakterisieren und machen den Rollenwechsel von Lehrenden zu Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern bzw. Coaches deutlich. In der Regel geht es um die strukturierte und demnach schrittweise Anwendung des Instrumentariums des Projektmanagements, das auf die Erarbeitung eines (cross-)medialen „Produkts“ für außeruniversitäre Kooperationspartnerinnen und -partner oder in Zusammenarbeit mit denselben zielt, was wiederum die methodische bzw. methodologische Nähe zum Aktionsfeld der Public History bedingt. Dies legt zugleich eine kritische Hinterfragung geschichtswissenschaftlicher „Produkte“ als Auftragsarbeiten oder Dienstleistungen im deutschen Hochschulraum nahe.

Die Lehrqualitätsentwicklung der Projektlehre beruht zunächst auf der bildungstheoretischen Fundierung, die den Fokus von der handlungsorientierten – vorrangig handwerklichen – Projektarbeit in Ausrichtung auf die Erzielung eines „verwertbaren“ Produkts auf den Prozess der Kompetenzentwicklung der Beteiligten – der Lernenden und der Lehrenden – verlagert. Richtungsweisend und ausschlaggebend für eine universitären Ansprüchen genügende Lehrqualität ist die Theorie-Praxis-Verzahnung in Einordnung in eine Hochschuldidaktik des Forschenden Lehrens und Lernens, darüber hinaus in eine Hochschuldidaktik des Lernen Lehrens und Lernens, die das Humboldtsche Bildungskonzept von Forschung und Lehre bzw. Projektlehre in die Gegenwart der Bologna-Reformen transferiert. Die Kompetenzentwicklung der Studierenden zielt auf die „Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit“ (EQR 2008) im Humboldtschen Sinne, so dass die Projektlehre als Format biografischen Erfahrungslernens (Senger 2008a) – in wissenschaftsbasierter Reflexion auf die Verhaltensanker (für das Studium vgl. Senger 2008b, S. 14; für die Promotionsphase vgl. Senger 2009, S. 38 ff.; für den gesamten Academic Life Cycle vgl. Senger 2012, S. 20 ff.) der Erschließung („Selbstkompetenzen“) und der Bearbeitung der wissenschaftlichen Arbeitsfelder und -etappen („Fach- und Methodenkompetenzen“), aber auch der intersubjektiven Verständigung mit Kommilitoninnen und Kommilitonen, mit hochschulischen Lehrenden und außerhochschulischen Kooperationspartnerinnen und -partnern („Selbst- und Sozialkompetenzen“) – ausgestaltet werden muss, sofern diese eine Professionalität im Zeichen des Forschenden Lehrens

und Lernens erlangen soll. Aus dieser Haltung ergibt sich folgerichtig die kompetenzorientierte, auf die Entwicklung der Selbstständigkeit und die Verantwortungsbildung der Studierenden zielende Erschließung der Lehr- und Prüfungsformate (vgl. Senger 2011/2012a). Denn ein ganzheitlich aufzufassendes Qualitätsverständnis der Hochschulbildung fokussiert auf die Persönlichkeitsbildung der Studierenden wie der Lehrenden (ebd.), die wissenschaftliche Handlungskompetenz bzw. Handlungsorientierung wird demnach als integratives Konstrukt der Fach-, Methoden, Selbst- und Sozialkompetenzen verstanden und didaktisch umgesetzt (Wildt 2004, S. 174; Senger 2008a, S. 12).

Damit rücken kompetenzorientierte Lehr- und Prüfungsformate – in der Passung zu den Kompetenzzieldefinitionen im Sinne eines „Constructive Alignments“ (Biggs 2003) – in den Vordergrund und begründen hochschuldidaktische Qualität bzw. sichern diese ab. Dass hierbei die didaktischen Formate dem Hochschulmanagement neue Maßstäbe und Rahmenbedingungen abverlangen, ist unabdingbar. Auf diese Weise motiviert der didaktische Ansatz die Formate der Projektlehre in der Gegenwart des deutschen Hochschulraums mit dem Anspruch der wissenschaftlichen Reflexion auf die Forschungsgegenstände und auf die persönliche Entwicklung der Studierenden – wie der Lehrenden – als Forscherinnen- und Forscherpersönlichkeiten gleichermaßen. Nicht zuletzt lässt sich auf diesem Wege eine vom Dienstleistungsgedanken abzugrenzende Ausrichtung geschichtswissenschaftlicher Projektlehre und Hochschuldidaktik – und damit etwa auch ein Arbeitsfeld der Public History Humboldtscher Prägung – in der Tradition der deutschen Universität begründen und aufrechterhalten.

Die innovativen Praxisformate in der Lehre bildungstheoretisch auszulegen, hochschuldidaktisch zu fundieren und weiterzuentwickeln und damit für die Kompetenzentwicklung der Studierenden wie der Hochschullehrenden fruchtbar zu machen, ist das Ziel des vorliegenden Tagungsbandes. Dieser soll eine qualitative Grundlage wie Referenz für die geschichtswissenschaftliche Hochschulbildung und die daraus resultierende hochschuldidaktische Professionalisierung des geschichtswissenschaftlichen Nachwuchses schaffen. Nicht zuletzt leistet der Band auf diese Weise einen Beitrag zur exemplarischen Ausbildung einer fachbezogenen Hochschuldidaktik am Beispiel der Herausbildung einer geschichtswissenschaftlichen Hochschuldidaktik, die auch auf den Qualitätspakt Lehre ausstrahlen könnte, und gibt wertvolle Impulse zur wissenschaftlichen Nachwuchsförderung sowie zur kriteriengeleiteten Würdigung wissenschaftlicher Lehrleistungen (junger) Historikerinnen und Historiker, woraus sich langfristig (neue) Karriereentwicklungsmöglichkeiten an Hochschulen eröffnen sollten.

1.4 Tagung zur Projektlehre im Geschichtsstudium

Ein erster Schritt in diese Richtung war die Tagung *Projektlehre im Geschichtsstudium*, die im Februar 2013 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg stattfand und die Basis für den vorliegenden Band legte.³ Initiiert wurde sie in Kooperation zwischen dem Fachbereich Geschichte der Universität Hamburg (vgl. dazu die Initiative des *Geschichtsbureaus* in Franzke/Kemper/Laczny/Lindner/Logge/Siessegger/Zimmermann 2011/2012) und dem Institut für Geschichte der Universität Oldenburg.⁴ Zentrales Anliegen des Organisationsteams war es, die fächerübergreifenden hochschuldidaktischen Diskussionen über Kompetenz-, Berufs- und Anwendungsorientierung mittels eines fachbezogenen Fokus gleichsam zu „erden“ und wissenschaftlich zu beleuchten. Dementsprechend wagte die Tagung einen Brückenschlag zwischen allgemeinen und fachspezifischen Diskussionen bzw. zwischen allgemeinen und fach- wie projektspezifischen hochschuldidaktischen Fragen. Die anwendungsbezogene Ausrichtung der Tagung und die hochschuldidaktischen Impulse führten zu einer durchweg engagiert geführten Diskussion über die im Lehralltag oft von befristet beschäftigten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Mittelbaus oder von prekär beschäftigten Lehrbeauftragten getragene Projektlehre. Die auf der Tagung vorgestellten Praxisbeispiele zeigten unter anderem die verwaltungstechnischen Grenzen der gegenwärtigen universitären Lehrorganisation auf. Interdisziplinarität, offene Zeit- und Organisationsformen, räumliche Entgrenzung und eingeschränkte Planbarkeit erwiesen sich als typische Merkmale der Projektlehre, die von den Lehrenden und Lernenden ein hohes Maß an Einsatzbereitschaft erfordert, zugleich aber auch geeignet scheint, die Motivation der Teilnehmenden zu steigern. Insbesondere wurde in den Tagungsdiskussionen auch die Frage des qualitativen Anspruchs der Projektlehre – und damit die erforderliche Professionalisierung in der Hochschuldidaktik – spürbar. Insbesondere die hochschuldidaktische Spiegelung wie Hinterfragung der fachwissenschaftlichen Lehrinnovationen zeigte einen deutlichen Bedarf auf. Als zukunftsweisendes Alleinstellungsmerkmal für die mögliche Überzeugungskraft des persönlichen Engagements der Nachwuchslehrenden – und damit für eine angemessene Würdigung und Schaffung adäquater Arbeitsbedingungen mit Perspektiven – wurde die hochschuldidaktische Professionalisierung im Fach Geschichtswissenschaft thematisiert.

3 Vgl. auch den Tagungsbericht von Katerina Matasova in H-Soz-u-Kult vom 17.06.2013 unter: <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/tagungsberichte/id=4863>, 01.09.2014.

4 Wir danken dem Institut für Geschichte und dem Präsidium der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und dem Präsidium der Universität Hamburg für die Unterstützung der Tagung.

1.5 Von der Tagung zum Tagungsband

Die Tagung verfolgte entsprechend das grundsätzliche Anliegen, eine gegenseitige Bereicherung zwischen geschichtswissenschaftlicher Lehrpraxis und allgemeiner Hochschuldidaktik zu initiieren und dabei zugleich mögliche herausfordernde und problembehaftete „Praxisrealitäten“ zu thematisieren. Der Tagungsband geht noch einen Schritt weiter, indem er – mit dem Ziel der weiteren Optimierung der Projektlehrpraxis und der damit verbundenen Institutionalisierung – auf der Grundlage der Oldenburger Veranstaltung die Zusammenarbeit zwischen Geschichtswissenschaft und Hochschuldidaktik (vgl. die schrittweise Ausbildung fachbezogener Hochschuldidaktiken in Senger 2011/2012b) intensiviert und systematisiert. Er zielt auf eine innovative und kompetenzorientierte Lehr- und Curricularentwicklung im Geschichtsstudium und vermittelt in einer dreigliedrigen Konzeption Impulse für die zukunftsweisende Gestaltung der Hochschullehre in Studiengängen der Geschichte.

Wie bereits angemerkt, fällt auf, dass die neuen Lehrformate vor allem von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern verantwortet und kreativ ausgestaltet werden. Durch eine zunehmende wissenschaftliche Auseinandersetzung in der Verzahnung geschichtswissenschaftlicher und hochschuldidaktischer Ansätze und Perspektiven zeichnet sich dabei nicht nur eine wissenschaftsbasierte Begründung und Substanziierung der Public History in Deutschland ab. Darüber hinaus erfolgt die Professionalisierung einer hochschulbezogenen Geschichtsdidaktik oder einer geschichtswissenschaftlichen Hochschuldidaktik. Diesem Ziel nähert sich der vorliegende Band in dem Dreierschritt – Verortungen, Praxisberichte und Perspektiven – an.

Im ersten Teil des Bandes *Historische Verortungen der Projektlehre* zeigt die historische Analyse der didaktischen Ansätze der Fachdisziplin „Geschichtswissenschaft“ auf, inwiefern aktuelle Ansätze der Projektlehre im Fach selber – aber auch bereits in der Hochschuldidaktik – zu verankern sind und an frühere Lehrtraditionen anknüpfen können. Die Beiträge des zweiten Teils *Praxisberichte zur institutionellen und organisatorischen Rahmung von Projektlehre* lassen das Innovationspotenzial der Projektformate an der Schnittstelle von Wissenschaft und Berufspraxis erkennen. Hierbei handelt es sich zum einen um in Studiengängen institutionalisierte Lehr- und Lernorte der Public History, zum anderen um Modellprojekte geschichtswissenschaftlicher Lehre, deren Verstetigung noch angestrebt wird. Der dritte Teil *Perspektiven – Kompetenzorientierte Verortung der Projektlehre im Geschichtsstudium im Zugehen auf eine geschichtswissenschaftliche Hochschuldidaktik* verfolgt die nachhaltige Lehrqualitätsentwicklung der Geschichtswissenschaften

im Sinne der Projektlehre, indem ausgewählte Fallstudien eine hochschuldidaktische Fundierung und Weiterentwicklung erfahren. Nicht zuletzt wird auf diese Weise die Anschlussfähigkeit an aktuelle Diskussionen über Kompetenzorientierung und Professionalisierung in der Hochschullehre unter Bologna-Bedingungen ermöglicht.

Historische Verortungen der Projektlehre

Der Tagungsband spiegelt deutschlandweit eine Vielfalt an Initiativen zur Projektlehre wider. Die Grundlage hierfür bildet im ersten Großteil des Bandes die historische Rückführung der aktuellen Projektlehre auf frühere didaktische Ansätze, Formate und Kontextualisierungen. Die drei unterschiedlich angelegten Beiträge in diesem Themenblock widmen sich je spezifischen Wissenschaftsfeldern wie -methodiken zur Erforschung der historischen Wurzeln der Projektlehre im deutschsprachigen Hochschulraum.

Der erste Beitrag *Vergessene Lehren? Ansätze zur Projektarbeit in der Geschichtswissenschaft an der Universität Hamburg in den 1970er Jahren* von Thorsten Logge bedient sich der traditionellen historischen Forschung durch Quellenstudien und Dokumentenanalyse, um Peter Borowsky als Gründungsvater der Projektlehre in den Geschichtswissenschaften an der Universität Hamburg und darüber hinaus zu würdigen und um seine projektbezogenen Lehrexperimente hinsichtlich der Reformkraft und hochschul- wie soziopolitischen Brisanz zu charakterisieren. Der zweite Beitrag *Projektlehre am Historischen Seminar der Universität Heidelberg von 1945 bis 2010* von Carlo Haas ist dem Genre einer geschichtswissenschaftlichen Hochschulforschung zur Projektlehre in den Geschichtswissenschaften zuzuordnen. In einer eigens für den Forschungsgegenstand entwickelten Datenbank werden Daten aus Personal- und Vorlesungsverzeichnissen zur geschichtswissenschaftlichen Projektlehre an der Universität Heidelberg eingespeist und in ihren wechselseitigen Bezügen gedeutet. Projektlehrveranstaltungen stellen einen verschwindend geringen Anteil der universitären Lehrveranstaltungen dar. Der Heidelberger Lehrkörper stand – in einem ähnlichen Zeitraum wie Hamburg – der Projektlehre ebenfalls kritisch gegenüber und klammerte diese weitestgehend aus. Im dritten Beitrag *Ein Blick zurück nach vorn: „Forschendes Lernen in Praxisstudien“ als hochschuldidaktisches Leitkonzept* von Johannes Wildt steht die hochschuldidaktische Aktionsforschung im Zentrum der historischen Nachzeichnung der geschichtswissenschaftlichen Projektlehre. Wildts hochschuldidaktische und -politische Auseinandersetzung mit Forschendem Lernen und Projektlehre seit den 1970er Jahren und insbesondere die Analyse des Scheiterns des Stadtteil- und

Studienreformprojekts *Osdorfer Born* führen zu grundsätzlichen Lehren für die Gestaltung Forschenden Lernens in Praxisstudien und schrittweise zur aktuellen Projektlehre.

Praxisberichte zur institutionellen und organisatorischen Rahmung von Projektlehre

Vor allem in den vergangenen Jahren findet die Projektpraxis zunehmend Eingang in geschichtswissenschaftliche Curricula. Daher widmet sich der zweite Großteil des Bandes der Dokumentation wie der Reflexion bisheriger – standort-spezifisch geprägter – Erfahrungen mit der Implementierung, der Umsetzung und idealiter Verstetigung universitärer Projektlehre. Zunächst werden die universitären Standorte herausgehoben, die sich durch die Einführung und Etablierung von Studiengängen mit integrativen Bestandteilen der Projektlehre profilbildend auszeichnen. Ein Charakteristikum dieser Initiativen ist die curriculare Einbettung praktischer Studienanteile und führt zu dem Anspruch einer wissenschaftsbasierten Didaktisierung der Theorie-Praxis-Verzahnung.

In diesem Sinne kommt leitmotivisch das Spannungsfeld zwischen Wissenschaft mit Praxisbezug und der Einforderung der Studierenden nach mehr *Praxiseinbezug* zum Tragen, das Irmgard Zündorf für den Master-Studiengang *Public History an der Freien Universität Berlin* (seit 2008) als Dualität zwischen Theorie und Praxis charakterisiert. Während der Berliner Studiengang von der Lehre in die Forschung führt, d. h. aufgrund des Bedarfs der zukunftsversprechenden Arbeitsfelder Rückschlüsse auf attraktive Studienangebote zieht und darauf abzielend eine entsprechende Forschungsbasierung herbeiführt, rührt die institutionelle Entscheidung der Universität Heidelberg, 2012 eine Professur für Angewandte Geschichtswissenschaft/Public History einzuführen, daher, eine vermittlungsorientierte Forschung der Konzeption und Gestaltung universitärer Projektlehre zugrundezulegen, d. h. die Didaktisierung der Projektpraxis von der Forschung zur Lehre zu führen. Unter diesem Vorzeichen entwickeln Angela Siebold und Cord Arendes in ihrem Beitrag *Historisch Forschen – Professionell Vermitteln. Ziele und Herausforderungen einer universitären Public History in Heidelberg* das Heidelberger Modell *Projektlehre Wissenschaft +*. Der Bachelor-Studiengang *Fachjournalistik Geschichte* (als Magister seit 1984) der Justus-Liebig-Universität Gießen wiederum, dessen Alleinstellungsmerkmale bereits im Titel des Beitrags *Historische Bildung, wissenschaftliches Arbeiten und Medienpraxis. Das Studienfach „Fachjournalistik Geschichte“ an der Justus-Liebig-Universität Gießen* von Ulrike Weckel und Eva Maria Gajek anklingen, positioniert sich deutlich zu seinem wissenschaftlichen

Anspruch und dem Mehrwert, der daraus für die Medienpraxis erwächst. Die mediale Präsentation geschichtswissenschaftlicher Ereignisse erlaubt darüber hinaus – wie auch in den anderen beiden Studiengängen – das Experimentieren mit künstlerischen Medienprodukten.

Die Verknüpfung universitärer Projektlehre mit künstlerischen Ausdrucksformen, verbunden mit der Explizierung verschiedener Reflexionsebenen, bildet die thematische Klammer der ersten vier Praxisberichte. Es eröffnet sich ein Handlungs- und Reflexionsfeld im Dreieck von Wissenschaft, Praxis und (medialer) Kunst. Die verschiedenen Modellprojekte prägen je nach Konzeption und Ausgestaltung einen dieser drei Pole besonders stark aus. Das im Beitrag *„Am Anfang habe ich schon nach Luft geschnappt!“ – Das Projekt „Aus den Akten auf die Bühne“ an der Universität Bremen* von Eva Schöck-Quinteros und Sigrid Dauks beschriebene Modellprojekt führt die Verschränkung von wissenschafts- und praxisorientierten Tätigkeiten aus. In der Vorbereitung der Inszenierung *Sprechende Akten* im Bremer Dokumentartheater sind die Projektgruppen der Studierenden im Changieren zwischen Archivrecherche, Publikationstätigkeit, Öffentlichkeitsorientierung und Kooperation mit Theaterschaffenden vielfach gefordert. Die Entwicklung des dramaturgischen Konzeptes *„kudamm’31“ – Ein Audiowalk zwischen Klangkunst und Geschichtswissenschaft* von Christine Bartlitz und Sebastian Brünger zeigt ein Widerstreiten zwischen einer Ethik der Wissenschaft und einer Ästhetik der Kunst und damit zwischen Fakten und Fiktionen auf. Die Studierenden werden bewusst oder unbewusst Rollenkonflikten ausgesetzt, so dass für sie zum einen subjektive Theorien erfahrbar werden und sie zum anderen für die Narrative der Geschichte wie der Kunst sensibilisiert werden. Die Problematisierung der Widersprüche zwischen den wissenschaftlichen Anforderungen der Archivarbeit und einer adressatengerechten Audio-Inszenierung greift Yvonne Robel in ihrem Beitrag *„Memory Loops“ in Oldenburg – Zur Verknüpfung von Archiv- und Radioarbeit* auf. Diese erfährt eine didaktische Erschließung eines Reflexionsraums zwischen Wissenschaft und Kunst, indem reflexive Formate wie Zwischenbilanzen, Lernjournale und Peer Feedback an die Studierenden herangeführt und von diesen eingeübt werden. Die mögliche Antagonie zwischen Wissenschaft und Kunst überwindet Beatrix Wildt in ihrem Beitrag *Theater als Methode einer geschichtlichen Erinnerungskultur – Erfahrungen aus Lehre und Weiterbildung*, indem sie sich theatraler Ansätze mit dem Ziel intersubjektiver Perspektivwechsel im Sinne ethnografischer Forschungs- und Lehrprozesse bedient. Forschendes Lernen wird in der Inszenierung erfahrbar und expliziert auf diese Weise einen wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn.

Die weiteren drei Praxisberichte widmen sich der Beschreibung von Modellprojekten zwischen den Polen Wissenschaft und „Employability“. Das sich an den Pol

Wissenschaft am stärksten anlehrende Projekt ist der Beitrag „*Bin ich ein Editor?*“ – *Ein Selbsterfahrungskurs an der Humboldt-Universität zu Berlin* von Tillmann Lohse, der aus dem „Employability“-Anspruch des Bologna-Prozesses ein originär wissenschaftliches Lehrformat ableitet, nämlich die wissenschaftliche Edition spätmittelalterlicher Urkunden durch die Studierenden im Zeichen des Entdeckenden und Forschenden Lernens. Auf diese Weise rehabilitiert er die historischen Hilfswissenschaften als institutionellen Ort des wissenschaftlichen Handlungskompetenzerwerbs. Der Didaktisierung des Spannungsbogens zwischen wissenschaftlicher Unternehmensgeschichte und History Marketing bzw. Service widmet sich der Beitrag „*75 Jahre in einem Semester*“ – *Studierende begleiten ein Unternehmensjubiläum* von Rainer Pöppinghege, der nicht zuletzt die unterschiedlichen Kompetenzanforderungen in wissenschaftlichen und/oder organisatorischen Projektstätigkeiten und die damit verbundenen Bewertungskriterien für Prüfungsleistungen hinterfragt. Den Pol „Employability“ selber zum Gegenstand der Lehre – im Sinne einer „Employability“-Lehre – zu machen, bildet die Innovation des Beitrags „*Employability*“ *unterrichten für Brotgelehrte* von Mareike Menne. Diese Idee erwuchs aus der Erkenntnis, dass traditionelle Formate am Bedarf der Studierenden vorbeigehen und daher eine individuelle Kompetenzdiagnostik und -entwicklung der Studierenden – unter Berücksichtigung von Vorerfahrungen, Wünschen usw. – in Entsprechung zu den Erfordernissen des Arbeitsmarktes, insbesondere auch der Privatwirtschaft, erfolgen muss, um die Studierenden in der individuellen Gestaltung ihres Studiums und einer entsprechenden Schwerpunktsetzung zu fördern und zu begleiten.

Hochschuldidaktische Perspektiven der Projektlehre

Der dritte Großteil führt die eruierten Leitbilder und Erfahrungen mit der Projektlehre im Rahmen der historischen Verankerung des ersten Großteils sowie die im zweiten Großteil beschriebenen Formate und Potenziale der aktuellen Projektlehre dadurch weiter, dass dieser hochschuldidaktische Ansätze und Perspektiven in drei ausgewählten Fallstudien systematisch erschließt und zur Entfaltung bringt. In diesem Sinne legt der Einführungsbeitrag *Von der Projektlehre im Geschichtsstudium zur geschichtswissenschaftlichen Hochschuldidaktik* von Ulrike Senger hierfür das hochschuldidaktische Fundament der kompetenzorientierten Lehr- und Curricularentwicklung, rückgebunden an die Personalentwicklung junger Forschender (Senger 2009), wobei die Kompetenzentwicklung entsprechend dem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR 2008) als Forschendes und Lehrendes Verantwortungslernen im Zuge der Theorie-Praxis-Verzahnung ausgestaltet wird. Folgerichtig lassen sich aus dieser didaktischen

Haltung und den daraus erwachsenden – didaktisch begründeten – Formaten nachhaltige Maßnahmen der Struktur- und Organisationsentwicklung in fachbezogenen oder fachübergreifenden Handlungsfeldern der Universität ableiten. Exemplarisch werden Grundzüge einer geschichtswissenschaftlichen Hochschuldidaktik entwickelt und in der Umsetzungspraxis vor Augen geführt. Diese reichen von der systemischen Entfaltung bis hin zu Professionalisierungskonzepten, um dem Anspruch einer wissenschaftlichen Projektlehre in Praxisbezügen gerecht zu werden.

Die erste Fallstudie *Der Erste Weltkrieg im Seminarkontext – Praxisbezüge im Geschichtsstudium durch Projektlehre* von Lena Krull erarbeitet im Dreierschritt von Kompetenzzieldefinitionen, „passfähiger“ Prüfungsformate und hochschuldidaktischer Lern- und Lehrarrangements eine Systematik der Förderung historischer Methodenkompetenzen in einem aufeinander aufbauenden Stufenkonzept Forschenden Lernens. Dieses hat die Autorin insbesondere in zwei Projektkontexten an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster erprobt und evaluiert. Die in diesem Rahmen anklingenden Desiderate erforderlicher Strukturreformen zur adäquaten Realisierung kompetenzorientierter Projektlehre im Geschichtsstudium werden im zweiten Beitrag *Hamburger Modell geschichtswissenschaftlicher Projektlehre: Allgemeine Berufsqualifizierende Kompetenzen (ABK) – „Geschichtsbureau“ – Public History* von Thorsten Logge, Jörn Lindner und Ulrike Senger im Sinne einer sukzessiven Struktur- und Organisationsentwicklung, die systematisch hochschuldidaktisch hergeleitet wird, aufgegriffen. Dazu wird eine wissenschaftsbasierte Didaktisierung der Projektlehre in drei institutionellen Entwicklungsstufen herausgearbeitet, die mit dem jeweiligen Anspruch an die Projektlehre entsprechende curriculare Transformationen erfordern und somit neue institutionelle Orte didaktisch und organisatorisch begründen. Einen Schwerpunkt bildet die hochschuldidaktische Professionalisierung im geschichtswissenschaftlichen Aktionsradius.

Aufgrund der vielfältigen und über die traditionellen Handlungsfelder der Geschichtswissenschaften hinauswachsenden Projektlehre gilt ein besonderes Augenmerk dieses letzten Großteils der hochschulbezogenen Didaktisierung von Inter- und Transdisziplinarität in geschichtswissenschaftlichen Bezügen und über diese hinaus. Hierfür bildet die bildungs- und organisationstheoretisch fundierte Problemanalyse zur Interdisziplinarität im Beitrag *Interdisziplinarität – Didaktischer Königsweg oder Chronologie des Scheiterns?* von Jörn Lindner den Auftakt. Dieser führt in der Auseinandersetzung mit konstruktiven Irritationen eines breit gefächerten Erfahrungsschatzes des Prozessmanagements in der Projektlehre hin zur dritten hochschuldidaktischen Fallstudie *Lehre interdisziplinär – Ein Projekt-*

seminar zur geschichtswissenschaftlichen und soziologischen Erforschung von Gedenkstätten von Björn Bergold, Yvonne Kalinna und Marija Stanisavljevic. Dieser Beitrag zeichnet sich durch die systematische Entwicklung und Didaktisierung eines Forschungskonzepts problemorientierter Inter- und Transdisziplinarität der Geschichtswissenschaft und der Soziologie in exemplarischer Anwendung auf die Gedenkstätte *Deutsche Teilung* Marienborn aus. Die forschungsbezogene Kompetenzentwicklung durch die Projektlehre wird systematisch für die Verständigung zum einen innerhalb der Studierendentandems der Geschichtswissenschaft und der Soziologie („Interdisziplinarität“) und zum anderen mit der außeruniversitären Kooperationspartnerin bzw. dem außeruniversitären Kooperationspartner („Transdisziplinarität“) entwickelt und schrittweise bis zum Abfassen und Kommunizieren des studentischen Forschungsberichts in Praxisbezügen realisiert. Die abschließende Reflexion der Zusammenhänge von Forschungsbasierung, Hochschuldidaktik und Institutionalisierung mündet in die Erörterung der Sinnfrage und der hochschulpolitischen Legitimation der Projektlehre zwischen wissenschaftlichem Anspruch und institutionellen Rahmenbedingungen.

Hier schließt sich der Kreis zurück zu den in der Historie der deutschen Hochschullandschaft nachgezeichneten „vergessenen Lehren“ der geschichtswissenschaftlichen Projektlehre: In der sinnstiftenden, weil fachkulturellen Dimension begründet, bietet sich mit diesem Band die Chance der Herleitung einer geschichtswissenschaftlichen Hochschuldidaktik, die zum einen auf ihre historischen Wurzeln rückgeführt und zum anderen in der didaktischen Auswertung, Bündelung und Systematisierung der verschiedenen – standortspezifisch geprägten – Lehrinnovationen in der deutschen Hochschullandschaft zukunftsweisend ist. Darüber hinaus möchte der Band Impulse für die Herausbildung anderer fachbezogener oder fachgruppenbezogener Hochschuldidaktiken setzen.

Literaturangaben

Biggs, John B. (2003): *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: The Open University Press.

Europäischer Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR) (http://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_de.pdf, 25.01.2015)

Franzke, Cordula/Kemper, Claudia/Laczny, Joachim/Lindner, Jörn/Logge, Thorsten/Siessegger, Nina/Zimmermann, Gunnar B. (2011/2012): *Das Geschichtsbureau – Kompetenzwerkstatt für das Historische Seminar der Universität Hamburg*. In: Senger, Ulrike (Hg.) (2011/2012): *Kompetenzorientierung in der Hochschullehre. Fachbezogene und interdisziplinäre Lehrinnovationen*. PAradigma-Doppelausgabe 2011/2012. Universität Passau: Zentrum für

- Lehrerbildung und Fachdidaktik, vormals für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik. S. 272–293.
- Fußmann, Klaus/Grütter, Heinrich Theodor/Rüsen, Jörn** (1994): Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Gundermann, Christine** (2007): Jenseits von Asterix. Comics im Geschichtsunterricht. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Hardtwig, Wolfgang** (2013): Deutsche Geschichtskultur im 19. und 20. Jahrhundert. München: Oldenbourg.
- Hardtwig, Wolfgang/Schug, Alexander (Hg.)** (2009): History sells! Angewandte Geschichte als Wissenschaft und Markt. Stuttgart: Steiner.
- Jaeger, Friedrich/Rüsen, Jörn** (1992): Geschichte des Historismus. München: Beck.
- Keane, Hilda/Asthor, Paul** (2009): Introduction: People and their Pasts and Public History Today. In: Dies. (Hg.) (2009): People and their Pasts. Public History Today. Basingstoke: Palgrave Macmillan. S. 1–20.
- Kelley, Robert** (1978): Public History. Its Origins, Nature, and Prospects. In: The Public Historian Vol. 1 (Fall 1978). S. 16–28.
- Körber, Andreas (Hg.)** (2007): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: ars una.
- Lässig, Simone/Pohl, Karl Heinrich** (2007): Projekt statt Paukerei. Historisches Lernen im 21. Jahrhundert. In: Dies. (Hg.) (2007): Projekte im Fach Geschichte. Historisches Forschen und Entdecken in Schulen und Hochschulen. Schwalbach: Wochenschau Verlag. S. 5–17.
- Matasova, Katerina** (2013): Tagungsbericht Projektlehre im Geschichtsstudium. 15.02.2013–16.02.2013, Oldenburg. In: H-Soz-Kult, 17.06.2013, (<http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/tagungsberichte/id=4863>, 24.01.2014).
- Nießer, Jacqueline/Tomann, Juliane (Hg.)** (2014): Angewandte Geschichte. Neue Perspektiven auf Geschichte in der Öffentlichkeit. Paderborn: Schöningh.
- Rauthe, Simone** (2001): Public History in den USA und der Bundesrepublik Deutschland. Essen: Klartext-Verlag.
- Schneider, Gerhard (Hg.)** (1988): Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen. Paffensweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft. (Jahrbuch für Geschichtsdidaktik, Bd. 1)
- Senger, Ulrike** (2008a): Biografisches Erfahrungslernen junger Forschender. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.) (2002 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. F 5.6. S. 1–30.
- Senger, Ulrike** (2008b): Personal-, Organisations- und Hochschulentwicklung im Zeichen der Hochschuldidaktik. Vorschlag einer Programmatik zur Weiterentwicklung der professionellen Identität und Gestaltungskompetenz der Hochschuldidaktik am Beispiel der Doktorandenausbildung. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.) (2002 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. L 2.4. S. 1–54.

- Senger, Ulrike** (2009): Personalentwicklung junger Forschender – Doktoranden und Postdoktoranden. In: Schlüter, Andreas/Winde, Mathias (Hg.) (2009): Akademische Personalentwicklung. Eine strategische Perspektive. Essen. S. 30-65. (Reihe Positionen des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft) (http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/akademische_personalentwicklung/akademische_personalentwicklung_2009.pdf, 25.01.2015)
- Senger, Ulrike** (2011/2012a): Kompetenzorientierung in der Hochschuldidaktik: Von neuen Formaten hochschuldidaktischer Professionalisierung zur kompetenzorientierten Lehrqualitäts- und Hochschulentwicklung. In: Dies. (Hg.) (2011/2012): Kompetenzorientierung in der Hochschullehre. Fachbezogene und interdisziplinäre Lehrinnovationen. PARadigma-Doppelausgabe 2011/2012. Universität Passau: Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, vormals für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik. (http://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/paradigma/SengerPARadigma2011_2012.pdf, 09.01.2015)
- Senger, Ulrike** (Hg.) (2011/2012b): Kompetenzorientierung in der Hochschullehre. Fachbezogene und interdisziplinäre Lehrinnovationen. PARadigma-Doppelausgabe 2011/2012. Universität Passau: Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, vormals für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik. (http://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/paradigma/SengerPARadigma2011_2012.pdf, 09.01.2015)
- Senger, Ulrike** (2012): Neuberufene Professorinnen und Professoren. Anspruch und Gestaltungschancen hochschuldidaktischer Professionalisierung im „Academic Life Cycle“. In: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hg.) (2004 ff.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. E 2.9. S. 1–47.
- Wildt, Johannes** (2004): „The Shift from Teaching to Learning“ – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Ehlert, Holger/Welbers, Ulrich (Hg.) (2004): Qualitätssicherung und Studienreform. S. 168–178.
- White, Hayden** (1994): Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert. Frankfurt am Main: Fischer.
- Zündorf, Irmgard** (2010): Zeitgeschichte und Public History. Version 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 11.2.2010. (http://docupedia.de/zg/Public_History, 10.7.2014)

2.

Historische Verortungen der Projektlehre

2.1 Vergessene Lehren? Ansätze zur Projektarbeit in der Geschichtswissenschaft an der Universität Hamburg in den 1970er Jahren

THORSTEN LOGGE

Abstract

Mit dem Hamburger Universitätsgesetz von 1969 wurde die Universität Hamburg als Gremienuniversität neu geordnet. Der neu geschaffene Fachbereichsrat am Fachbereich Geschichte richtete Anfang 1970 einen Studienreformausschuss ein, der unter dem Vorsitz von Peter Borowsky bis zum Januar 1972 einen Entwurf für ein Projektstudium für das Fach Geschichte entwickelte. Trotz erheblicher politischer und ideologischer Widerstände konnte das Projektstudium am Historischen Seminar ab dem Sommersemester 1972 zumindest zeitweise als Lehrexperiment realisiert werden. Das Geschichtsstudium als Projektstudium zielte auf die Implementierung Forschenden Lernens als didaktische Methode, eine Stärkung von Theorie und Methode in der Geschichtswissenschaft sowie einen kritischen Gesellschafts- und Praxisbezug, der die Studierenden mit den notwendigen Techniken für die eigenständige Erschließung neuer Wissensbestände ausstatten und ihnen zugleich den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten zur kritischen Reflexion wissenschaftlichen Arbeitens und dessen Bedeutung für die Praxis ermöglichen sollte. Der Beitrag wirft einen Blick auf die erste Konzeption von Projektlehre am Fachbereich Geschichte, die in den 1970er Jahren zwar nicht dauerhaft implementiert werden konnte, sich für die heutige Studienreformdiskussion und die Gestaltung von Projektarbeit im geschichtswissenschaftlichen Studium jedoch fruchtbar nutzen lässt.

2.1.1 Gegen alle Widerstände

Am 26. Januar 1972 beschloss der Fachbereichsrat Geschichte der Universität Hamburg die Einführung eines Projektstudiums als Experiment. Dieser Beschluss und der Start des ersten Projekts „Revolution“ im Sommersemester 1972 markierten einen vorläufigen Höhepunkt in der Diskussion um Studienorganisation und Studienreform im Fach Geschichte an der Universität Hamburg. Für einige Semester wurde nun eine Form des Forschenden Lernens in der Projektlehre am Historischen Seminar installiert, die als Idee für eine Neustrukturierung des Studiums gedacht war, nach einigen Semestern jedoch wieder eingestellt werden musste, als zunehmend klar wurde, dass eine Implementierung und Institutionalisierung des Projektstudiums nicht zu realisieren war.

Auch wenn die Idee und die Umsetzung des Projektstudiums eng mit den gesellschaftlichen und politischen Debatten und Kontroversen der späten 1960er und 1970er Jahre zusammenhing, möchte ich mich in diesem Beitrag vorwiegend auf die innere Struktur des Modells im Fach Geschichte konzentrieren. Dabei beziehe ich mich vornehmlich auf die 1972 von Peter Borowsky zusammengestellte Dokumentation *Projektstudium im Fach Geschichte. Ein Modell wird auf die Probe gestellt*, die als eine Art Gründungsdokument für die Konzeption von Projektlehre in der Geschichtswissenschaft von herausragender Bedeutung ist (Pressestelle 1972). Eine umfassende geschichtswissenschaftliche Aufarbeitung der Studienreform am Historischen Seminar zur Zeit der Hamburger Reformuniversität steht noch aus und kann an dieser Stelle nicht geleistet, sondern lediglich dringend empfohlen werden. Kommentare von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen wie Barbara Vogel (2003, 2011) oder Heide Wunder (2003) liegen bereits vor. Zudem bietet das Archiv der Hamburger Arbeitsstelle für Universitätsgeschichte große Mengen ertragreichen Materials für eine Archäologie des Projektstudiums nicht nur am Fachbereich Geschichte (siehe etwa auch das zeitgleich laufende Projekt *Osdorfer Born* im Beitrag von Johannes Wildt in diesem Band). Doch auch wenn im Kontext dieses Bandes nachfolgend der Blick vor allem auf die innere Konzeption des damaligen Entwurfs eines Projektstudiums gerichtet werden soll, ist es kaum möglich, diesen Bericht ausschließlich auf die internen Entwicklungen zu beschränken, denn die Auseinandersetzungen um das Projektstudium blieben nicht auf den Fachbereich Geschichte und die Universität Hamburg beschränkt.

Am 16. Dezember 1971 veröffentlichte *Die Welt* einen offenen Brief von 28 Professoren der Universität Hamburg an ihren Universitätspräsidenten Peter Fischer-Appelt. Die Unterzeichnenden warnten, die „Unterwanderung der Universität“ durch linksextreme Kräfte sei eine „konkrete Gefahr“ (*Die Welt*, 16.12.1971, S. 18).

Der Brief basierte auf einer Expertise, die Horst Schröder, Vorsitzender des Bildungspolitischen Arbeitskreises der Hamburger CDU-Bürgerschaftsfraktion, zusammengestellt und in der er warnend vom „Linksextremismus an der Hamburger Universität“ berichtet hatte (Schröder 1971). Die Professoren bestätigten in ihrem offenen Schreiben die Tendenz der Schröder-Expertise und beklagten sich insbesondere über den hohen Anteil „linksradikaler Studentengruppen“ in den Fachschaften, dem Studierendenparlament, im Allgemeinen Studierenden-ausschuss der Universität und in den noch jungen Gremien der universitären Selbstverwaltung. Diese Gruppen hielten, so die Professoren weiter, „mit einer pausenlosen Propaganda (...) unsere Fachbereiche in einem permanenten Fieberzustand“. Weitere Probleme entstünden durch Störungen des Lehrbetriebs, das Aufdrängen von „kollektivistischen Arbeitsmethoden“ – gemeint ist hier Gruppenarbeit – oder die Politisierung von Personalbesetzungen in den akademischen Gremien. In seiner Expertise hatte Horst Schröder unter anderem ausgeführt, dass es an der Universität Hamburg „Versuche zur Umfunktionierung der Studiengänge und Studieninhalte“ gebe (Schröder 1971, S. 38–43). Auf diesen Punkt bezogen sich die Professoren in ihrem offenen Brief direkt und identifizierten die Diskussionen am Fachbereich Geschichte über das Projektstudium als ein praktisches Beispiel für diese Umfunktionierung:

„Der 6. Punkt der Dokumentation wird u. a. bestätigt in der Diskussion um die Einführung des sogenannten Projektstudiums im Fachbereich Geschichte. Für die linksradikalen Gruppen haben die didaktisch begründeten Forderungen nach Umgestaltung der Lehrformen vornehmlich den Zweck, ihre dogmatischen Überzeugungen zu Lehrinhalten zu machen. Diese Frage wird noch verhandelt, aber es ist wiederum ungewiss, ob sich innerhalb der Neuordnung die freiheitlichen Prinzipien behaupten können.“ (Die Welt, 16.12.1971, S. 18)

Zu den Unterzeichnern des offenen Briefes gehörten auch fünf Mitglieder des Fachbereichs Geschichte: Der klassische Philologe Winfried Bühler⁵ (1929–2010) und die Historiker Ludwig Buisson (1918–1992), Günter Moltmann (1926–1994), Rolf Sprandel (*1931), und Fritz Fischer (1908–1999). Der Eindruck der Unterwanderung wurde an den betroffenen Fachbereichen offenbar nicht geteilt: In schriftlichen Stellungnahmen wiesen der Studienreformausschuss, Unterausschuss Geschichte, und der Fachbereichsrat die Vorwürfe des offenen Briefes der 28 sowie die Tendenz der Schröder-Expertise zurück.⁶ Eine vom Akade-

5 In *Die Welt* wird fälschlich „Manfred Bühler“ als Unterzeichner aufgeführt.

6 Vgl. das Protokoll der Sondersitzung des Fachbereichsrats 08 – Geschichtswissenschaft am 5.1.1972. Die zu den Unterzeichnenden des Offenen Briefes gehörigen Winfried Bühler, Ludwig Buisson, Fritz Fischer, Günter Moltmann und Rolf Sprandel fühlten sich zu einem Sondervotum veranlasst, in dem sie sich von dem Beschluss des Gremiums distanzieren. Ebd., S. 8. Vgl. auch Pressestelle 1972, S. 31.

mischen Senat der Universität Hamburg eingesetzte Untersuchungskommission konnte die Vorwürfe ebenfalls nicht bestätigen (hierzu und allgemein zur Geschichte der Universität Hamburg im „roten Jahrzehnt“ s. Jaeger 2013).

Das Projektstudium war somit schon vor seinem eigentlichen Start unter Beschuss und eingebettet in Diskussionen und Kontroversen, die weit über den Fachbereich hinausgingen. In der Frage, wie Universität und universitäre Lehre gestaltet werden könnten und sollten, prallten von Beginn an auch weltanschauliche und politische Haltungen aufeinander. Mit der Frage des Lehrens und Lernens waren auch erkenntnistheoretische und geschichtsphilosophische Fragen verknüpft, die Frage nach Wesen und Sinn der Geschichte war in großem Maße gesellschaftspolitisch und zuweilen auch identitär relevant. Dies sorgte für scharfe Konfrontationen zwischen den Beteiligten, die zum Teil noch lange Zeit nachhallen sollten.

2.1.2 Projektstudium und Studienreform

Innerhalb der Universität war die im offenen Brief enthaltene Kritik am Projektstudium eingebettet in eine intensiv geführte Debatte um die Reform des Geschichtsstudiums seit 1970. Diese Diskussion hatte am Fachbereich Geschichte unmittelbar nach der Neugründung der Universität Hamburg als Gremienuniversität durch das Gesetz für die Universität Hamburg von 1969 begonnen und wurde gleichermaßen von Lehrenden wie Studierenden geführt.

Eine Besonderheit des Hamburger Universitätsgesetzes war die Einführung von Mitbestimmungsrechten in der akademischen Selbstverwaltung für alle Statusgruppen. In den Gremien der akademischen Selbstverwaltung hatten die Professorinnen und Professoren dabei zunächst keine strukturelle Mehrheit. Gemäß Universitätsgesetz bildeten sie gemeinsam mit den Dozentinnen und Dozenten die Gruppe der Hochschullehrenden, im universitären und vor allem im Gremienalltag waren sie jedoch keineswegs eine Einheit. Immer wieder kam es in den Gremien der akademischen Selbstverwaltung zu Abstimmungsmehrheiten gegen die Professorenschaft, wenn Dozentinnen und Dozenten, wissenschaftliche Assistentinnen und Assistenten sowie die Gruppe der Studierenden gemeinsam abstimmten (Vogel 2003, S. 31) – ein Umstand, der durch ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts 1976 beendet wurde: Unter Verweis auf die grundgesetzlich garantierte Freiheit von Forschung und Lehre entschied das Gericht, dass der Gruppe der Professorinnen und Professoren bei Fachbereichsratsentscheidungen insbesondere zu Fragen von Forschung und Lehre stets eine Mehrheit der Stimmen zuzusprechen sei (BVerfGE 43, 242).

Zur Zeit der Reformdiskussion um die Einführung des Projektstudiums im Fach Geschichte spielte diese juristische Frage noch keine Rolle. Als die 28 Professoren eine vermeintliche Unterwanderung der Universität Hamburg und die Gefahr des Projektstudiums in der Presse beklagten, war die Diskussion um die Reform des Geschichtsstudiums in Hamburg bereits weit gediehen und stand kurz davor, in die zuständigen Gremien eingebracht zu werden. Ziel war es, Forschendes Lernen zur Grundlage eines Curriculums zu machen, das die Arbeit in Projekten als Kern des geschichtswissenschaftlichen Studiums an der Universität Hamburg verankerte. Ort der Diskussion war der Fachbereichsrat Geschichte sowie der von ihm eingesetzte Studienreformausschuss unter der Leitung von Peter Borowsky.

Gemäß § 43 des Gesetzes für die Universität Hamburg von 1969 hatte sich im Wintersemester 1969/70 auch am Fachbereich 08 Geschichtswissenschaft – bestehend aus dem Seminar für Klassische Philologie, dem Seminar für Alte Geschichte und dem Historischen Seminar – ein Fachbereichsrat konstituiert. Ihm stand als zweites Organ ein für zwei Jahre aus dem Kreis der Professorinnen und Professoren gewählter Sprecher als Geschäftsführer des Fachbereichs vor. Unmittelbar nach seiner Konstituierung setzte der Fachbereichsrat einen Studienreformausschuss ein, der sich in zwei Unterausschüsse für Klassische Philologie und Geschichte aufteilte. Diese Unterausschüsse erhielten unter anderem den Auftrag, Möglichkeiten der Studienreform zu prüfen und konkrete Vorschläge für eine Neuregelung des Geschichtsstudiums zu unterbreiten.

Die Diskussionen im Unterausschuss Geschichte waren grundlegend: Ausgehend von der Frage, welche Aufgabe und Funktion die Geschichtswissenschaft in der Gesellschaft und innerhalb der Sozialwissenschaften gegenwärtig habe, wurden die Rolle des Faches in der Lehrerausbildung sowie Form und Inhalt des Geschichtsstudiums insgesamt ausführlich besprochen. Im Verlauf des Jahres 1970 wurden vier Arbeitsgruppen gebildet, um die verschiedenen Dimensionen einer möglichen Studienreform im Fach Geschichte zu verhandeln. Die vorläufigen Arbeitsergebnisse dieser Gruppen wurden in einer Klausurtagung im Januar 1971 zusammengetragen und zum Ende des Sommersemesters 1971 den Mitgliedern des Fachbereichs zur weiteren Befassung vorgelegt. Anschließend wurde der überarbeitete Entwurf des Reformpapiers am 17. Dezember 1971 in den Studienreformausschuss, Unterausschuss Geschichte, eingebracht, also unmittelbar nach der Veröffentlichung des offenen Briefes der 28 in *Die Welt*. Die Beratungen über das Projektstudium im Studienreformausschuss mündeten in einem Beschlussantrag zur Einführung des Projektstudiums an den Fachbereichsrat, der die Durchführung des Projektstudiums schließlich in seiner Sitzung am 26. Januar

1972 als Experiment im fortlaufenden Lehrbetrieb beschloss. Das Gremium legte allerdings großen Wert auf die Feststellung, dass sich aus dem Beschluss keinerlei Präjudiz für die künftige Gestalt des Geschichtsstudiums ableiten lasse, und betonte ausdrücklich den Experimentalcharakter des Unternehmens, das mit geeigneten Begleituntersuchungen flankiert werden sollte.

2.1.3 Geschichte und Gesellschaft

Dem Antrag auf Einführung des Projektstudiums war eine umfängliche inhaltliche Begründung beigelegt, die den fast zweijährigen Diskussionsprozess bis zur Beschlussfassung abbildete und aus einem Dreischritt bestand. Ausgehend von einer kritischen Analyse des gegenwärtigen Standes und der Funktion von Geschichtswissenschaft in Gesellschaft und Sozialwissenschaften sowie in der Lehrerausbildung, wurden Form und Inhalt des Geschichtsstudiums neu begründet. Der Diskussion um die konkrete Gestalt künftiger Studienreformen ging also eine Selbstverortung der Profession im gesellschaftlichen wie universitären Kontext und eine Selbstvergewisserung des Faches durch seine Akteurinnen und Akteure in Forschung, Studium und Lehre voraus.

Ausgangspunkt war die Feststellung, dass die Geschichtswissenschaft ihre gesellschaftliche Bedeutung verloren und „aufgrund des Kontinuitätsproblems in der deutschen Geschichte weitgehend ihre ehemalige Legitimationsfunktion für die gegenwärtige Gesellschaftsordnung an die Sozialwissenschaften abgegeben“ habe (Pressestelle 1972, S. 2). Dabei wurde zugleich die Leistungsfähigkeit der Geschichtswissenschaften bei der Herausbildung einer kritisch-kreativen Haltung in der Gegenwart hervorgehoben. Die Geschichtswissenschaft wurde dabei als bedeutsam für eine positive und wissenschaftliche Welterschließung und -aneignung angesehen. „Ihr Gegenstand ist die auf die Gegenwart wirkende Vergangenheit“, fasste der Unterausschuss Geschichte zusammen. „Aus der Gegenwart gewinnt sie ihre Fragestellungen und eröffnet die für das Verständnis und die Veränderung der heutigen natürlichen und besonders der sozialen Welt absolut notwendigen historischen Perspektiven, ohne deren Berücksichtigung gegenwarts- und zukunftsbezogene Sozialwissenschaften Gefahr laufen, [...] die gegenwärtigen Verhältnisse unreflektiert in die Zukunft zu verlängern“ (Pressestelle 1972, S. 2). Diese Gefahr wurde auch für den Bereich der Lehrerausbildung festgehalten, insbesondere bei einer Fächerentwicklung hin zum Unterrichtsfach Gesellschaftskunde. Das Reformpapier konstituierte die Geschichtswissenschaft als eine handlungsorientierende und handlungsleitende Emanzipationswissenschaft für die Gesellschaft insgesamt. Die Autorinnen und Autoren der Analyse

bezogen dieses emanzipatorische Selbstverständnis der Geschichtswissenschaft unmittelbar auf den universitären Kontext und formulierten es als Anspruch an Forschung und Lehre:

„Das so erkannte Selbstverständnis der Geschichtswissenschaft setzt voraus, dass jeder sich mit Geschichte wissenschaftlich Befassende dieses Selbstverständnis reflektiert und für seine Arbeit in Forschung und Lehre, wie in der Berufspraxis überhaupt, fruchtbar macht. Danach kann die Geschichtswissenschaft nicht ein antiquarisches bzw. privatisches Interesse verfolgen, sondern jede der Gesellschaft gegenüber verantwortliche geschichtswissenschaftliche Arbeit versteht sich im Rahmen dieser Funktion.“
(Pressestelle 1972, S. 3)

Im Bereich der Lehrerbildung zielte der Ausschuss unter anderem auf eine Integration von Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik. Gefordert wurde hier eine institutionalisierte Zusammenarbeit „unter wissenschaftstheoretischen, geschichtswissenschaftlichen, geschichtsdidaktischen und hochschuldidaktischen Gesichtspunkten“ (ebd.) und die hierfür nötige gemeinsame Vorbereitung von Studierenden und Dozierenden.

Als Grundlage für die Neugestaltung von Form und Inhalt des Geschichtsstudiums setzte das Reformkonzept auf das Prinzip des Forschenden Lernens, wie es von der Bundesassistentenkonferenz 1970 konzipiert worden war (BAK 1970). Zudem sollte das Geschichtsstudium stärker „mit der Berufspraxis des Historikers“ verbunden werden. Als geeignete Form hierfür galt das „Projektstudium“, das sich „an bestimmten gesellschaftlichen Problemen der Gegenwart“ zu orientieren habe und sich daher besonders gut im „Sozialisationssektor“, etwa bei einer Tätigkeit als Lehrer, ansiedeln lasse (Pressestelle 1972, S. 7). Das Geschichtsstudium solle die Studierenden „zu einer kritischen Auseinandersetzung und Einschätzung der eigenen Gesellschaftsordnung“ befähigen, basierend auf „der Erkenntnis von der historischen Bedingtheit unserer Gesellschaftsordnung“, die Einsicht in Voraussetzungen und Möglichkeiten für eine Veränderung der Gesellschaft ermögliche. Das Geschichtsstudium solle den Studierenden „Einsicht in die Notwendigkeit gesellschaftlichen Engagements“ ermöglichen und die wechselseitige Beziehung zwischen Wissenschaft und Gesellschaft herausarbeiten, die Grundlage für Kritikfähigkeit der Wissenschaft gegenüber der Gesellschaft sei (Pressestelle 1972, S. 14). Dabei legten die Autorinnen und Autoren Wert auf eine starke Handlungsorientierung im Studium, das sich stärker auf Methoden und Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens ausrichten sollte. Der Vermittlung deklaratorischen Wissens wurde der Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten zur grundsätzlichen Reflexion der gesellschaftlichen Bezüge wissen-

schaftlicher Theorie und Praxis entgegengestellt. Zudem sollte die Motivation zu ständigem Nachforschen und Befragen gestärkt werden ebenso wie die „Fähigkeit, Vorgegebenes in Frage zu stellen, zu variieren und zu überschreiten“ – hier bezeichnet als „Kreativität“ (Pressestelle 1972, S. 15). Die Fähigkeit zur angemessenen sprachlichen und symbolischen Darstellung, zur Kooperation in Teams und zur Arbeitsökonomie im Sinne von Arbeitsteilung, die Beherrschung von Arbeitstechniken und Ressourcenmanagement sowie zur Organisation von Wissenschaft als dynamischem Prozess sollten ausgebildet und gefestigt werden. Dabei wurde auch die Rückwirkung von Wissenschaft auf Meinungen und Haltungen der Beteiligten hervorgehoben. Um diese im heutigen Verständnis kompetenzorientierten Studienziele zu erreichen, sollte die Methode des Forschenden Lernens möglichst vom Beginn des Studiums an herangezogen werden. Technisches Handwerkszeug, methodologische Voraussetzungen und systematische Kenntnisse sollten in gemeinsam von Lehrenden und Studierenden vorbereitete, problemorientierte Lehrveranstaltungen integriert werden. Wegen der nicht zu bewältigenden Fülle des Stoffes wurde zudem ein exemplarisches Studium vorgeschlagen, das als Gegenentwurf zum vorherrschenden enzyklopädischen Ansatz der Geschichtswissenschaft verstanden wurde, der auf die Vermittlung deklaratorischen Überblickswissens zielte (vgl. Pressestelle 1972, S. 24).

Das hier skizzierte Projektstudium erscheint als ein Ermächtigungs- und Emanziationsprogramm, das den Studierenden den Erwerb von notwendigen Kompetenzen ermöglichen sollte, um eigenständig potenziell jedes nur denkbare Thema geschichtswissenschaftlich erschließen, aufbereiten und vermitteln zu können – ein Gedanke, der bis heute die Einführungsphase des Geschichtsstudiums am Historischen Seminar der Universität Hamburg prägt. Die zu erlernenden Wissensbestände bezogen sich dabei nicht auf „historische Fakten“ oder die umfassende Kenntnis davon, „wie es eigentlich gewesen“ sei, sondern auf Techniken und Praktiken der Wissensermittlung, -erschließung, -aufbereitung und -präsentation und damit auf den Erwerb von Handlungskompetenzen für geschichtswissenschaftliche Tätigkeitsfelder innerhalb wie außerhalb der Universität.

2.1.4 Das Projektstudium im Fach Geschichte

Zur Realisierung eines nach diesen Maßstäben organisierten Studiums schlugen die Reformerrinnen und Reformer die Einführung eines „Projektstudiums“ vor:

„Das Projektstudium ist ein Versuch, Lehre und Forschung neu zu strukturieren, indem es dem Studenten intensive Arbeitsformen bietet,

- a) durch die Zusammenarbeit der Dozenten einerseits Probleme der Lehre rationalisiert und andererseits Anstöße für weiterführende Forschungen bietet,
- b) Arbeitsweisen der Nachbarwissenschaften in den Erkenntnisprozess einbezieht,
- c) Geschichtstheorie als integralen Bestandteil der historischen Arbeit einplant,
- d) berufs- bzw. gesellschaftsbezogene Praxis in den Studienverlauf integrieren lässt.“

(Pressestelle 1972, S. 16–17)

Als „Projekt“ wurde „die organisatorische und inhaltliche Zusammenfassung einer Reihe von Lehrveranstaltungen unter einem gemeinsamen Erkenntnisziel“ verstanden. Dabei sollte jedes Projekt „dem Anspruch genügen, durch das spezielle Thema, das in ihm behandelt wird, gleichzeitig allgemeine Grundstrukturen historischer Prozesse zu erhellen“ (Pressestelle 1972, S. 17). An dieser Stelle wird deutlich, dass die in den 1970er Jahren diskutierten Ideen zum Projektstudium nicht allein aus Gründen der disziplinären Folklore zu betrachten sind. Wenn die Hochschulrektorenkonferenz heute Module als „Bündel von Lehrveranstaltungen und Lernzeiten“ definiert, „die inhaltlich und/oder methodisch zusammengehören und zeitlich begrenzt sind“ und dabei verschiedene Lehr- und Lernformen umfassen können⁷, dann lassen sich durchaus Anschlussstellen beim Konzept des Projektstudiums aus den 1970er Jahren auch für heutige Reformdiskussionen finden (siehe hierzu auch den Beitrag von Johannes Wildt in diesem Band).

Der Entwurf des Projektstudiums für das Fach Geschichte von 1972 sah vor, dass am Ende eines Projekts die Arbeitsergebnisse in Form eines anwendbaren Produkts für die Praxis zusammengeführt werden sollten, etwa für den Schulunterricht oder eine Verwendung in den Medien. So sollte durch den Praxisbezug und eine Ergebnis- oder Produktorientierung auch eine ständige Beschäftigung mit den Möglichkeiten und Problemen einer späteren Berufstätigkeit in den außeruniversitären Tätigkeitsfeldern von Historikerinnen und Historikern gefördert werden (Pressestelle 1972, S. 18, 22).

2.1.5 Geschichtsstudium als Projektstudium

Das ursprüngliche Reformkonzept sah die Einführung des Projektstudiums für das gesamte Geschichtsstudium vor. Eröffnet wurde das insgesamt achtsemestriges Studium dem Konzept nach mit einer Einführungsveranstaltung, der zwei je

7 Siehe <http://www.hrk-nexus.de/meta/glossar/quelle/default/eintrag/modul-174/>, 10.07.2014.

dreisemestrige Projekte folgten. Abschließend war ein Kurs „Theorie der Geschichtswissenschaft“ vorgesehen (siehe Tabelle 2.1.5|1).

Semester	Veranstaltung	SWS
1	Einführungskurs	6
2	Vorbereitung 1. Projekt	6
3/4	1. Projekt	12
5	Vorbereitung 2. Projekt	6
6/7	2. Projekt	12
8	Kurs „Theorie der Geschichtswissenschaft“	2

Tabelle 2.1.5|1: Entwurf für ein Projektstudium im Fach Geschichte (Pressestelle 1972, S. 23)

Während der Fachbereichsrat nach Beratungen im Studienreformausschuss und im Lehrplanausschuss ein Jahr im voraus die Projektthemen festzulegen hatte, sollte die Vorbereitung der Projektkurse unter Beteiligung der Studierenden stattfinden, so dass in einem kooperativen Lehr-Lern-Szenario Lehrende und Lernende gemeinsam Lernziele, thematische Schwerpunkte, theoretische Ausrichtungen usw. aushandeln und festlegen konnten, um die Projektarbeit der nachfolgenden zwei Semester zu strukturieren (Pressestelle 1972, S. 20). Diese Form der Lehre erforderte allerdings ein anderes Lehrverständnis von den Lehrenden, die hier die Rolle des Coachs oder der Moderatorin bzw. des Moderators zugewiesen bekamen und die Studierenden nicht mehr instruieren, sondern mit ihnen gemeinsam den Lernprozess gestalten und koordinieren sollten.

Für die Projekte standen zwei verschiedene Projekttypen zur Verfügung: Projekttyp A, der mindestens zwei der historischen Epochen Alte Geschichte, Mittelalter und Neuzeit berücksichtigen und transepoche Vergleiche zu bestimmten Themen ermöglichen sollte. Projekttyp B hingegen zielte auf eine vertiefte Analyse ökonomischer, sozialer, politischer und ideologischer Verhältnisse in einem begrenzten Zeitraum und ging vergleichend in die Breite (Pressestelle 1972, S. 19–20). Epochen Tiefe und geografische Breite kennzeichneten dann auch die Projektthemen etwa zum Thema „Revolution“ oder „Demokratie“, die zu den ersten Themen im Modellversuch gehörten.

Die Position des Theoriekurses im achten Semester mag zunächst überraschen – warum so spät? Gerade vor dem Hintergrund der viel kritisierten „Theoriefeindlichkeit“ der Geschichtswissenschaft zur Zeit der Studienreformediskussion

in den 1970ern wäre eine viel frühere und intensivere Beschäftigung mit Theorien durchaus erwartbar. Schließlich war auch in Hamburg von den Lehrenden insbesondere des akademischen Mittelbaus ein Defizit der Geschichtswissenschaft auf dem Gebiet der Theorie erkannt worden. Theoriendebatten zogen in die Seminare ein, an Theoriefragen interessierte Studierende forderten die Lehrenden in den Veranstaltungen zunehmend heraus, sich zu theoretischen Fragen zu informieren und zu positionieren. Teile des Lehrkörpers reagierten darauf mit einem Anfang der 1970er Jahre gestarteten regelmäßigen Kolloquium und intensiver Textarbeit, auch um mit den theoretisch informierten Studierenden in den Seminaren mithalten zu können. Diskutiert wurden hier ganz grundsätzliche Fragen zum Wesen und der gesellschaftlichen Funktion von Geschichte, Texte zur Erkenntnistheorie und Geschichtsphilosophie (Vogel 2003, S. 33–34). Tatsächlich ging es bei dem im Projektstudium angelegten Theoriekurs allerdings um eine andere Dimension der Theoriearbeit. Hier sollte die Selbstreflexion des eigenen Lernens und Arbeitens in den vorausgehenden Projekten im Mittelpunkt stehen, die Erfahrungen der Projektarbeit im interdisziplinären Austausch sollten unter anderem mit Vertreterinnen und Vertretern der Philosophie, Psychologie und Sozialwissenschaften reflektiert werden (Pressestelle 1972, S. 22).

Im ersten Projekt wurde vom Sommersemester 1972 bis zum Sommersemester 1973 das Thema „Revolution“ behandelt. 25 Studierende und vier Dozierende beteiligten sich an diesem Experiment, darunter auch ausgewiesene Kritikerinnen und Kritiker des Projektstudiums. Nach der Vorbereitungs- und Einführungsphase waren für das Wintersemester 1972/73 Veranstaltungen zum „Übergang von der römischen Republik zum Prinzipat“ bei Joachim Molthagen und zur „Amerikanischen Revolution“ bei Günter Moltmann vorgesehen. Im Sommersemester folgten dann Veranstaltungen zur französischen Revolution bei Inge Wolff (später Buisson) und zur russischen Revolution bei Klaus-Detlev Grothusen (Pressestelle 1972, S. 12). Aus dem Projekt und der Reformdiskussion hervorgegangen sind die von Imanuel Geiss und Rainer Tamchina herausgegebenen *Ansichten einer künftigen Geschichtswissenschaft*, die im ersten Band eine Bestandsaufnahme der Krise der Geschichtswissenschaft vornehmen und theoretisch-methodische Perspektiven entwickeln und im zweiten Band eine Längsschnitt-Analyse zum Thema Revolution vornehmen (Geiss/Tamchina 1974a/b).

Die Planung für das zweite Projekt startete noch während des Verlaufs des ersten Projekts im Wintersemester 1972/73. Beteiligte Lehrende waren Barbara Vogel, Heide Wunder, der Politikwissenschaftler Udo Bernbach und der Wirtschaftshistoriker Günther Jantzen. Martha Meyer Althoff, die sich später wesent-

lich um die Erforschung und Erschließung von Berufsfeldern für Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftler verdient gemacht hat, übernahm als Mitarbeiterin des Interdisziplinären Zentrums für Hochschuldidaktik (IZHD) die Supervision und hochschuldidaktische Begleitung des Projekts (Vogel 2003, S. 34–35).

Während der Produktbezug des Projektstudiums durch die Veröffentlichung der *Ansichten eines künftigen Geschichtsstudiums* erfüllt wurde, fielen die Bereitstellung von verwendbaren Materialien für die Praxis in späteren Projekten sowie die abschließende Selbstreflexion vor allem aus arbeitspragmatischen Gründen aus. Als zunehmend deutlich wurde, dass das Projektstudium sich wahrscheinlich nicht würde verstetigen lassen, ließ zudem die Motivation bei allen Beteiligten deutlich nach (Jäger 2014).

Das Projektstudium im Fach Geschichte war keine Massenveranstaltung. Es wurde getragen von einer kleineren Gruppe hochmotivierter Studierender, die spätestens in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre in die Endphase ihres Studiums kamen und denen der interessierte Nachwuchs unter den nachfolgenden Studienanfängerinnen und -anfängern fehlte (Jäger 2014). Die tragenden Kräfte innovativer Lehre im Projektstudium, aber auch im Kerncurriculum brachen nun auf allen Seiten weg: bei den Studierenden unter anderem wegen der bevorstehenden Abschlussphase ihres Studiums, bei den Lehrenden, weil sie sich im Interesse ihrer akademischen Laufbahn auf die Habilitation als nächsten Karriereschritt konzentrieren mussten oder, wie Heide Wunder 1977 nach Kassel, einen Ruf an eine andere Universität erhielten.

Peter Borowsky hat sich als Vorsitzender des Studienreformausschusses in besonderer Weise um die Einführung des Projektstudiums im Fach Geschichte bemüht. Als Mitglied der Bundesassistentenkonferenz war er zudem in die überregionalen Debatten über Forschendes Lernen und hochschuldidaktische Reformen eingebunden. Neben seinen hochschulpolitischen Aktivitäten zeichnete sich der unter den Studierenden beliebte Borowsky vor allem durch sein herausragendes Engagement in der Lehre aus – ein Engagement, das sich angesichts mangelnder Anerkennung von Leistungen im Bereich der Lehre für eine akademische Karriere für Borowsky nicht auszahlen sollte. So wurde seine Überleitung zum Professor unter anderem mit Verweis auf unzureichende wissenschaftliche Leistungen behindert. Borowsky galt vor allem für Günter Moltmann als „Inkarnation der Reformuniversität“ (Vogel 2011, S. 325) und wurde von ihm energisch zurückgewiesen. Die dabei verursachten Verletzungen besonders im menschlichen Bereich wogen schwer und konnten auch durch Borowskys Habilitation 1991 und

die Verleihung einer so genannten § 17-Professur⁸ fünf Jahre später nicht vollends geheilt werden (Vogel 2011; Krause 2003).

Heide Wunder sieht zurückblickend den hohen Innovationsgrad und die enorme Arbeitsbelastung als schwere Bürden für das Projektstudium, ein „Mammutunternehmen, das unter den Bedingungen des Hochschulstudiums nicht zu realisieren war“ (Wunder 2003, S. 47). Neben der hohen Arbeitslast auch und gerade für die Studierenden habe das Projektstudium zudem in seiner Anlage schon zu einem frühen Zeitpunkt des Studiums dessen weiteren Verlauf verplant, so dass eine Verlagerung der Interessenschwerpunkte im Studienverlauf grundsätzlich nicht möglich oder nur schwer realisierbar war (ebd.). Ein bleibender Erfolg jedenfalls blieb dem Projektstudium in Hamburg versagt.

2.1.6 Was blieb vom Projektstudium in Hamburg?

Spuren des Projektstudiums und der Studienreformdiskussionen der 1970er Jahre finden sich in der bis heute im Kerncurriculum des Geschichtsstudiums in Hamburg erhaltenen zweisemestrigen Einführung in die Geschichtswissenschaft. Auch die von Peter Borowsky, Barbara Vogel und Heide Wunder in den 1970er Jahren konzipierte und ab Mitte des Jahrzehnts herausgegebene *Einführung in das Geschichtsstudium*, bekannt auch als „Borowsky-Vogel-Wunder“, zeugt bis heute von den Studienreformbemühungen der 1970er Jahre (Borowsky/Vogel/ Wunder 1975a, 1975b, 1976). Besonders erfolgreich wurde der erste Band der Reihe, der bis 1989 insgesamt fünf Auflagen erfuhr und mehrfach überarbeitet wurde. Der zu wenig beachtete (und in der Seminarbibliothek des Fachbereichs Geschichte bis heute nicht eingestellte) dritte Band bezog sich dabei explizit auf die Vermittlung von Geschichte im öffentlichen Raum – ein Gedanke, der in der heutigen Konzeption des Arbeitsfeldes Public History am Fachbereich wieder eine zentrale Rolle spielt: „Geschichte ist nicht nur vergangenes Geschehen“, schrieben die Herausgeberinnen und Herausgeber dort, „sondern auch ihre Weitervermittlung, nicht nur die Erinnerung an einzelne Vorkommnisse, sondern auch ihre Überlieferung“ (Borowsky/Vogel/Wunder 1976, S. 7; zur Entstehung der Einführung aus dem Kontext der Studienreform und des Projektstudiums s. Vogel 2003).

Projekte fanden im Rahmen universitärer Lehre auch nach dem Ende des Experiments „Projektstudium“ statt, beruhten aber auf der Initiative einzelner Lehrender.

8 Der § 17 des Hamburgischen Hochschulgesetzes erlaubt die Verleihung einer Professur für hervorragende wissenschaftliche Leistungen.

Eine curriculare Implementierung von Projektlehrveranstaltungen blieb bis 2013 aus. Erst mit dem Start des neuen Bachelor-Studiums Geschichte zum Wintersemester 2013/14 fand die Projektlehre in Hamburg wieder Eingang in das Geschichtsstudium.

2.1.7 Kein Fazit: Public History als Ort des Projektstudiums

Zwischen 2011 und 2013 wurde der Arbeitsbereich „Allgemeine Berufsqualifizierende Kompetenzen“ („ABK“) am Fachbereich Geschichte der Universität Hamburg reformiert. Entstanden und eingeführt im Zuge der Bachelor-/Master-Reformen in den 2000er Jahren, waren die von zentraler Stelle für die Gesamtuniversität Hamburg geforderten ABK-Bereiche dezentral an den Fachbereichen strukturiert und realisiert worden und dienten auf unterschiedliche Weise der Vermittlung praxisrelevanter Kompetenzen auch und gerade in den Geisteswissenschaften. Am Fachbereich Geschichte entstanden im ABK-Bereich Veranstaltungsformate, die neben der Berufsfelderkundung in den besonders für Historikerinnen und Historiker sehr breiten, zuweilen auch diffusen Tätigkeitsfeldern (Menne 2010; Rühl 2004) vor allem dem Erwerb allgemeiner Schlüsselkompetenzen für die berufliche Praxis zuträglich sein sollten, wie EDV für Historikerinnen und Historiker, Kommunikations- und Medienkompetenz oder Projektmanagement. Aus diesem zum Teil stark kritisierten Konzept des additiven Schlüsselkompetenzerwerbs entstand im Zuge der Bachelor-Reform im Fach Geschichte mit Start zum Wintersemester 2013/14 ein integratives Modell mit Elementen des Forschenden Lernens, das die Vermittlung geschichtswissenschaftlicher Inhalte an außeruniversitäre Öffentlichkeiten in den Mittelpunkt stellt (Franzke/Kemper/Laczny/Lindner/Logge/Siessegger/Zimmermann 2011/2012). Zugleich wurde der Bereich in Public History umbenannt, womit der Anspruch verbunden wird, dass die Produktion und Rezeption von Geschichte im öffentlichen Raum nicht nur aus einer (medien-)technischen Perspektive betrachtet und betrieben werden sollen, sondern die Geschichtsvermittlung selbst Gegenstand auch geschichtswissenschaftlicher (und nicht nur geschichtsdidaktischer) Forschung sein kann und sollte (vgl. dazu die Darstellung des Hamburger Modells von Logge/Lindner/Senger in diesem Band).

Durch die Reform, die konzeptionell im Spätsommer 2011 begann und mit der Verabschiedung der neuen Fachspezifischen Bestimmungen im Sommer 2013 zu einem vorläufigen Abschluss kam, gelang eine erhebliche Stärkung und damit die curriculare Verankerung der Projektarbeit im Geschichtsstudium, die an der Schnittstelle von Geschichte als universitärer Wissenschaft, Geschichtsdidaktik

und einer historisch interessierten Öffentlichkeit angesiedelt wurde. Bei der Weiterentwicklung der Projektlehre und bei der inhaltlichen und didaktischen Gestaltung der Public-History-Lehrveranstaltungen orientieren wir uns auch am Modell des Projektstudiums der 1970er Jahre. Wenn es gelingt, die verwaltungstechnische Moduldefinition der 2000er Jahre mit der inhaltlich-wissenschaftlichen Projektdefinition der 1970er Jahre zu verflechten, dann besteht durchaus die Möglichkeit, den oft als technokratisch wahrgenommenen Bologna-Reformen Leben einzuhauchen. Die Umsetzung muss jedoch durch die Lehrenden erfolgen, von den Studierenden gewollt sein und institutionell gefördert werden. Gute Lehre und insbesondere Projektlehre ist zeit- und ressourcenaufwendig. Wer die Einheit von Forschung und Lehre behaupten möchte, muss beide Seiten gleichermaßen wertschätzen.

Literaturangaben

- Borowsky, Peter/Vogel, Barbara/Wunder, Heide (Hg.)** (1975a): Einführung in die Geschichtswissenschaft. Bd. 1: Grundprobleme, Arbeitsorganisation, Hilfsmittel. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Borowsky, Peter/Vogel, Barbara/Wunder, Heide (Hg.)** (1975b): Einführung in die Geschichtswissenschaft. Bd. 2: Materialien zu Theorie und Methode. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Borowsky, Peter/Vogel, Barbara/Wunder, Heide (Hg.)** (1976): Einführung in die Geschichtswissenschaft. Bd. 3: Geschichte in Presse, Funk und Fernsehen. Berichte aus der Praxis. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bundesassistentenkonferenz (BAK) (Hg.)** (1970): Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen. Bonn: BAK. (Schriften der Bundesassistentenkonferenz, Bd. 5)
- BVerfGE 43, 242** (1976): Urteil des Ersten Senats vom 8. Februar 1977 auf die mündliche Verhandlung vom 9. November 1976. I BvR 79/70.
- Franzke, Cordula/Kemper, Claudia/Laczny, Joachim/Lindner, Jörn/Logge, Thorsten/Siessegger, Nina/Zimmermann, Gunnar B.** (2011/2012): Das Geschichtsbureau – Kompetenzwerkstatt für das Historische Seminar der Universität Hamburg. In: Senger, Ulrike (Hg.) (2011/2012): Kompetenzorientierung in der Hochschullehre. Fachbezogene und interdisziplinäre Lehrinnovationen. PAradigma-Doppelausgabe 2011/2012. Universität Passau: Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, vormals für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik. S. 272–293. (http://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/paradigma/SengerPAradigma2011_2012.pdf; 12.01.2015)
- Geiss, Imanuel/Tamchina, Rainer (Hg.)** (1974a): Ansichten einer künftigen Geschichtswissenschaft. Bd. 1: Kritik – Theorie – Methode. München: Hanser.
- Geiss, Imanuel/Tamchina, Rainer (Hg.)** (1974b): Ansichten einer künftigen Geschichtswissenschaft. Bd. 2: Revolution – Ein historischer Längsschnitt. München: Hanser.

- Hochschulrektorenkonferenz:** Projekt nexus. Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern. Glossar. (<http://www.hrk-nexus.de/meta/glossar/quelle/default/eintrag/modul-174/10.07.2014>).
- Jaeger, Alexandra** (2013): „Fachbereiche im Fieberzustand?“ Konflikte an der Universität Hamburg im „roten Jahrzehnt“ (1967–1977). In: Guhl, Anton F./Habscheidt, Malte/Jaeger, Alexandra (Hg.) (2013): Gelebte Universitätsgeschichte. Berlin/Hamburg: Reimer. S. 41–59.
- Jäger, Andreas** (2014) – Interview mit Thorsten Logge vom 2. Juli 2014. (Unveröffentlichtes Interview)
- Krause, Eckart** (2003): „Man kann sich hier zu Tode lehren, das bringt nichts ein“. Persönliche Erinnerungen an die gescheiterte Überleitung von „Boro zum Prof“ – zugleich ein Stimmungsbild aus dreißig Jahren Universität Hamburg. In: Hering, Rainer/Nicolaysen, Rainer (Hg.) (2003): Lebendige Sozialgeschichte. Gedenkschrift für Peter Borowsky. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 49–76.
- Menne, Mareike** (2010): Berufe für Historiker. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pressestelle der Universität Hamburg/Müller, Barbara (Hg.)** (1972): Projektstudium im Fach Geschichte. Ein Modell wird auf die Probe gestellt. Hamburg: Pressestelle der Universität. (Uni-HH-Reform. Dokumente zur Studien- und Prüfungsreform aus der Universität Hamburg, Bd. 2)
- Rühl, Margot (Hg.)** (2004): Berufe für Historiker. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schröder, Horst** (1971): Der Linksextremismus an der Hamburger Universität. Expertise, erstellt durch den Vorsitzenden des Bildungspolitischen Arbeitskreises der CDU-Bürgerschaftsfraktion Horst Schröder und den Wissenschaftlichen Dienst der CDU-Fraktion unter Federführung von Wolfgang Kramer. Hamburg.
- Vogel, Barbara** (2003): „Projektstudium“ und „Wunderkränzchen“. Über die Entstehung der Einführung in die Geschichtswissenschaft. In: Hering, Rainer/Nicolaysen, Rainer (Hg.) (2003): Lebendige Sozialgeschichte. Gedenkschrift für Peter Borowsky. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 28–40.
- Vogel, Barbara** (2011): Geschichtswissenschaft in Hamburg seit 1970. In: Nicolaysen, Rainer/Schildt, Axel (Hg.) (2011): 100 Jahre Geschichtswissenschaft in Hamburg. Berlin und Hamburg: Reimer S. 295–330. (Hamburger Beiträge zur Wissenschaftsgeschichte, Bd. 18)
- Die Welt** (1978): 28 Professoren warnen: Unterwanderung der Universität ist eine konkrete Gefahr. 16. Dezember 1971. S. 18.
- Wunder, Heide** (2003): Hochschulreform: Persönliche Erfahrungen. In: Hering, Rainer/Nicolaysen, Rainer (Hg.) (2003): Lebendige Sozialgeschichte. Gedenkschrift für Peter Borowsky. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 41–48.

2.2 Projektlehre am Historischen Seminar der Universität Heidelberg 1945 bis 2010⁹

CARLOS HAAS

Abstract

Der Beitrag untersucht die Entwicklungsmechanismen, denen das Format der Projektlehre am Historischen Seminar der Universität Heidelberg in der Zeit von 1945 bis 2010 unterlag. Ausgehend von Überlegungen zur Projektlehre als idealtypischer Konstruktion, geht es in einem ersten Schritt um die Kenntnisnahme von Quantitäten und somit darum, die Entwicklung und den Stellenwert des Formats innerhalb des gesamten Lehrangebots nachzuzeichnen. Grundlage hierfür sind Daten aus den Personal- und Vorlesungsverzeichnissen, die mithilfe einer relationalen Datenbank erfasst wurden und in verschiedenen Kombinationen abfragbar sind. Lediglich 46 der insgesamt 6.124 im Betrachtungszeitraum angebotenen Lehrveranstaltungen lassen sich als Projektlehre beschreiben, wobei sich der Großteil dieses Angebots auf die Zeit nach 2003 beschränkte. Dieser Befund korreliert mit dem allgemeinen exponentiellen Wachstum des Lehrangebots nach 2000, das mit einem Generationswechsel auf Ordinarienebene zusammenfiel. Dass sich Projektlehre in Heidelberg deutlich später etablierte als an anderen Hochschulstandorten, ist vermutlich auch verknüpft mit der Wahrnehmung politischer Implikationen des Lehrformats in den universitären Reformdiskussionen der 1960er und 1970er Jahre.

2014 wurde das Historische Seminar der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg 125 Jahre alt. Reichlich Zeit, um verschiedene Formen der universitären Lehre zu praktizieren. Doch wie war es um das Innovationspotenzial dieses Standortes tatsächlich bestellt? Kaum etwas eignet sich besser als Gradmesser für die Dynamik und Flexi-

⁹ Der vorliegende Aufsatz verarbeitet Ergebnisse der Magisterarbeit des Autors, die im Juli 2011 an der Philosophischen Fakultät der Universität Heidelberg mit dem Titel *Die Lehre am Historischen Seminar der Universität Heidelberg 1945 bis 2010* eingereicht wurde.

bilität eines Seminars als der Stellenwert, den die sogenannte Projektlehre genießt. In der Haltung gegenüber diesem Format manifestieren sich nämlich oftmals grundsätzliche Positionen in Bezug auf die angemessenen Inhalte und Formen universitärer Lehre im Fach Geschichte. Die Untersuchung der Entwicklung von Projektlehre am Historischen Seminar in Heidelberg für den Zeitraum von 1945 bis 2010, wie sie im Folgenden vorgenommen werden soll, kann darüber hinaus jedoch noch einen anderen, vielleicht nachhaltigeren Zweck erfüllen als die Bewertung der Innovationsfreudigkeit, eine Größe, die sich letzten Endes einer objektiven Analyse entzieht. Ein besseres Verständnis der Entwicklungsmechanismen, denen Projektlehre in bestimmten Kontexten unterliegt, ist hier sicher ein lohnenderes Ziel. Von welchen historischen Bedingungen war die Etablierung des Formats „Projektlehre“ an speziellen Standorten abhängig? Welche Bedeutung hatten konkrete personelle Konstellationen bzw. generell die vor Ort praktizierte Lehrkultur? Wie fällt ein Vergleich mit Formen, Themen und Methoden aus, die sich auch nicht ohne weiteres mit den gängigen Rahmenbedingungen vereinbaren ließen? Es geht also darum, aus dem Fallbeispiel Heidelberg zu allgemeinen Erkenntnissen über die Projektlehre zu gelangen. In einer Mischung aus quantitativem und qualitativem Ansatz sollen deshalb die drei folgenden Teilfragen beantwortet werden:

- Was sind Spezifika des Projektlehre-Formats in Heidelberg? Wie passten sich entsprechende Veranstaltungen in das übrige Lehrangebot ein?
- Wie lassen sich die Dozentinnen und Dozenten beschreiben, die Projektlehre anboten? Welche Qualifikationsstufe wiesen sie auf? Welcher Statusgruppe innerhalb des Seminars gehörten sie an? Wie häufig handelte es sich um Expertinnen und Experten von außen? Welche Geschlechterverteilung liegt vor?
- Inwiefern lassen sich die angebotenen Projektlehre-Veranstaltungen bestimmten Themenfeldern zuordnen? Gab es so etwas wie einen Projektlehre-Kanon? Gab es Epochen, die besonders dominierten? Welche Themen schienen überhaupt nicht auf? Was könnten Ursachen hierfür gewesen sein?

Bevor es an die Bearbeitung dieser Fragen geht, folgen zunächst einige allgemeine Bemerkungen zur Projektlehre als idealtypischer Konstruktion. Hieran schließen sich Ausführungen zu den ausgewählten Quellen sowie allgemein zum Forschungsdesign an, wozu auch Überlegungen zur Auswahl des hier behandelten Standortes zählen. Zentrales Hilfsmittel für die Bearbeitung der aufgeführten Fragen ist eine relationale Datenbank, die sämtliche seit 1945 am Historischen Seminar in Heidelberg angebotenen Lehrveranstaltungen erfasst.¹⁰ Die Funktionsweise

10 Verwendet wurde das Programm Microsoft Office Access 2010. Die Datenbank befindet sich im Besitz des Autors, Erläuterungen zum Design unter dem Punkt „Relationale Datenbank“, S. 55 f.

der Datenbank und deren Auswirkungen auf die Validität der Ergebnisse werden ebenfalls als Teil des Forschungsdesigns näher erläutert. Schlussendlich sollen im Ergebnisteil der Begriff „Projektlehre“ auf einer empirischen Grundlage geschärft und die Basis für weiterführende Vergleiche geschaffen werden.

2.2.1 Projektlehre als idealtypische Konstruktion

„Projektlehre“ ist generell ein sehr offener Begriff. Bezogen auf die Geschichtswissenschaft, gibt es jedoch eine Reihe von Kriterien, die sich idealtypisch dieser Form der universitären Lehre zuordnen lassen. So greift sie etwa Inhalte aus Berufsfeldern auf, die außerhalb des akademischen Bereichs im engeren Sinne liegen. Museen und Gedenkstätten bzw. allgemeiner das Ausstellungs- und Dokumentationswesen, Archive oder das weite Feld der Medienarbeit sind hierfür sicherlich die markantesten, aber bei weitem nicht die einzigen Beispiele. In der Projektlehre geht es darum, wissenschaftliches mit praktischem Arbeiten in diesen Feldern zu verbinden. Deshalb steht am Ende einer Lehrveranstaltung im Projektformat oftmals nicht wie sonst allgemein üblich die klassische Hausarbeit oder die Klausur in ihren Doppelfunktionen als Kenntnissnachweis bzw. als Nachweis, wissenschaftliches Arbeiten zu beherrschen. Vielmehr geht es in der Projektlehre um „handfestere“ Ergebnisse wie Ausstellungstexte oder journalistische Beiträge zu kleineren „populären“ Veröffentlichungen. Die Ausrichtung an außeruniversitären Strukturen und Inhalten macht jedoch nicht nur besondere Prüfungsmodalitäten erforderlich, sondern hat auch Auswirkungen auf die äußere Form von Lehrveranstaltungen im Projektformat, zuallererst auf deren zeitlichen Ablauf. Nicht selten erstrecken sie sich über mehrere Semester und lassen sich häufig nur schwer mit universitären bzw. hochschulpolitischen Vorgaben zur Semesterwochenstundenzahl in Einklang bringen. Die klassischen Lehrformen der Übung, des Seminars oder der Vorlesung und deren jeweiligen formalen Charakteristika, die sich parallel zu der Etablierung der Geschichtswissenschaft als universitäres Fach entwickelt haben, sind nicht ohne weiteres mit den spezifischen Notwendigkeiten des Projektformats vereinbar (vgl. Eckert/Lingelbach 2006). Neben Inhalt und äußerer Form ist es auch die didaktische Methode, die den Unterschied zu traditionelleren Formen der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden ausmacht (die freilich ebenfalls nur als idealtypisches Konstrukt zu fassen wären und stark von der jeweiligen Personenkonstellation abhängen). Das Schlagwort „Shift from Teaching to Learning“ verdeutlicht, was gemeint ist: Das weitgehend selbstständige Erarbeiten der Inhalte an sich ist für die Projektlehre zentral. Teamarbeit, Zusammenarbeit von Dozentinnen oder Dozenten und Lernenden sowie das spezifische Selbstverständnis der Dozentinnen und Dozenten,

die sich eher als Coaches oder Moderatorinnen bzw. Moderatoren begreifen, zählen ebenfalls in den Bereich der didaktischen Besonderheiten von Projektlehre.

Diese drei sehr allgemeinen Charakteristika der Projektlehre – Inhalt, äußere Form, Didaktik – mögen an dieser Stelle als Beschreibung genügen. Die skizzenhaften Überlegungen sind als Arbeitshypothese für die entsprechenden Abfragen der Datenbank gedacht und nicht als allgemeingültige Definition. Trotz aller gebotenen Kürze wären diese Überlegungen unvollständig, wenn sie nicht auch auf die Zusammenhänge zwischen Projektlehre und bestimmten (hochschul-)politischen Ausrichtungen verwiesen. Inhalt, Form und Didaktik bieten immer wieder ausreichende Berührungspunkte zu Grundsatzfragen des Wissenschaftsbetriebes, weshalb sich Auseinandersetzungen über diese Fragen leicht zu grundsätzlichen Konflikten auswachsen. So korreliert häufig nicht weniger als das grundlegende Wissenschaftsverständnis mit den behandelten Inhalten bzw. allgemein der Frage, was angemessene Gegenstände der universitären Geschichtswissenschaft seien und welcher Rezipientinnen- und Rezipientenkreis erreicht werden soll. Der Teil der Projektlehre, der den inneruniversitären Bereich bewusst verlässt und die Beschäftigung mit außeruniversitären Inhalten fördert, wird hier schnell Gegenstand von Kritik: Aufweichung des Wissenschaftsideals, Verrat des Objektivitätsideals, Verkauf der wissenschaftlichen Unabhängigkeit sind nur einige der häufig geäußerten Vorwürfe. Doch auch in der Gegenrichtung sind schnell Anschuldigungen formuliert. So ist es dann eben das verstockte Beharren auf elitären Diskursen, Selbstreferenzialität bzw. Selbstreproduktion ohne Rücksichtnahme auf gesellschaftliche Verantwortung, kurz: die selbstgewählte Isolation im Elfenbeinturm, die den Gegnern der Projektlehre oder zumindest denjenigen, die sie nicht unbedingt fördern, zum Vorwurf gemacht wird.

Unterschiedliche Ansichten über die angemessene äußere Form von Lehrveranstaltungen und über geeignete Modi der Hochschuldidaktik treffen schließlich ebenfalls in diesem Diskursfeld aufeinander. Es sind vor allem die Zusammenhänge zwischen bestimmten Veranstaltungsformen und den hierarchischen Strukturen innerhalb eines Lehrkörpers, zwischen einem speziellen soziokulturellen Habitus und bestimmten Formen des Unterrichtens, um die gestritten wird. Nicht zuletzt der jeweilige Anspruch auf die Deutungshoheit über die drei zentralen Punkte Inhalt, äußere Form und Didaktik macht den Konflikt aus. So nimmt es nicht Wunder, dass insbesondere im Umfeld der bundesdeutschen Hochschulreform, der Gründung von Reformuniversitäten bzw. der Studentenbewegung in den 1960er und 1970er Jahren Versuche gestartet wurden, Projektlehre als Teil des Geschichtsstudiums zu etablieren, bzw. erbitterter Widerstand gegen dieses Ansinnen geleistet wurde.

2.2.2 Forschungsdesign

Wahl des Standortes

Heidelberg war eines der Zentren der Studentenbewegung (Wolgast 1986). Die Frage nach dem Stellenwert von Projektlehre am dortigen Historischen Seminar im entsprechenden Zeitraum verspricht demzufolge, besonders aufschlussreich zu werden, lässt sich hier doch eine verdichtete Konfliktbereitschaft in Sachen Projektlehre vermuten. Doch auch sonst sprechen einige Gründe für die Wahl des 1889 gegründeten Historischen Seminars mit seinem Lehrangebot in Mittlerer und Neuerer Geschichte (Miethke 1992). Sie folgte zunächst der Annahme, dass es sich um eine traditionsreiche Einrichtung handle, die in der Forschungslandschaft weithin Beachtung findet. Die seit Anfang der 1960er Jahre das Lehrangebot des Seminars ergänzenden Institutionen wie die Abteilung bzw. das Seminar für Osteuropäische Geschichte, der Lehrstuhl für Neuere Geschichte Südasiens am Südasieninstitut, die Fachrichtung Geschichte des Jüdischen Volkes an der Hochschule für Jüdische Studien und das Institut für Geschichte der Medizin wurden ebenfalls berücksichtigt. Außen vor hingegen blieben das Seminar für Alte Geschichte und das Institut für Ur- und Frühgeschichte, die zwar zusammen mit dem Historischen Seminar das Fach Geschichte an der Universität Heidelberg konstituieren, aber bereits im 19. Jahrhundert als eigenständige Institutionen gegründet worden waren und seither in einer eigenen Tradition standen.

Den Beginn des Untersuchungszeitraums markiert das Ende des Zweiten Weltkriegs im Jahr 1945. Die Auswirkungen auf deutsche Universitäten und deren Forschung und Lehre im Allgemeinen bzw. auf den Standort Heidelberg im Besonderen lassen sich bereits an der Tatsache ablesen, dass der Universitätsbetrieb nach Kriegsende vollständig zum Erliegen kam. Am Historischen Seminar wurde wie in der ganzen Philosophischen Fakultät der Lehrbetrieb gar erst im Sommersemester 1946 wieder aufgenommen, ein Semester später als in der Medizinischen und der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät. Die schwierige personelle, materielle und natürlich politische Situation lassen das Jahr 1945 auch für die Universität Heidelberg als Zäsur erscheinen, von der aus Aufbau- und Erneuerungsarbeit zu leisten war (Classen/Wolgast 1983; Wolgast 1986; Cser 2007).

Das Jahr 2010 wurde als Endpunkt der Untersuchung ausgewählt, weil bis zu diesem Zeitpunkt die Einführung modularisierter Studiengänge abgeschlossen sein sollte, wie sie von der Hochschulpolitik im Rahmen des sog. Bologna-Prozesses

eingefordert worden war.¹¹ Es handelt sich also um eine dezidiert universitätsbezogene Zäsur, die aber letzten Endes in einem gesamteuropäischen Kontext zu verorten und somit über den Standort Heidelberg hinaus von Bedeutung ist. Die 65 Jahre von 1945 bis 2010 umfassen eine historische Phase, in der die politischen Bedingungen für den Standort Heidelberg als Teil des Landes Württemberg-Baden bzw. seit 1952 Baden-Württemberg sowie seit 1949 der Bundesrepublik Deutschland grundsätzlich stabil waren.

Quellenkorpus

Ein Blick in die universitäts- und hochschulgeschichtliche Forschungsliteratur zeigt, dass die Beschäftigung mit der Lehre lange Zeit ein Desiderat blieb. Erst in den letzten Jahren ist im Zuge einer Neuausrichtung dieses Forschungsbereichs, die vor allem eine Loslösung aus dem Entstehungskontext von Jubiläums- und Festschriften bedeutete, auch die universitäre Lehre Gegenstand entsprechender Untersuchungen geworden (Paletschek 2011). Hierbei hat sich eine Mischung aus quantitativem und qualitativem Zugriff auf das Phänomen Lehre bewährt.

Oftmals ist bereits die Anzahl an Lehrveranstaltungen, die in einem Fach an einem Ort angeboten wurden, eine Unbekannte. Ein erster Schritt auf dem Weg zur empirischen Verifizierung oder eben auch Falsifizierung gängiger Hypothesen über das Lehrangebot im Fach Geschichte (freilich auch in anderen Disziplinen) ist deshalb die Kenntnisnahme von Quantitäten und die Beobachtung ihrer Entwicklung im Zeitverlauf. Eine Quellengattung kommt hier in das Blickfeld, die ansonsten wenig Beachtung findet: Personal- und Vorlesungsverzeichnisse. Sie sind nicht selten die einzige Möglichkeit, Aussagen über Quantitäten zu treffen, und eignen sich gleichzeitig als Ausgangspunkt für qualitative Fragestellungen. Nachdem der Rechtshistoriker Jan Schröder sie schon zu Beginn der 1990er Jahre als „kultur-, universitäts- und wissenschaftsgeschichtliche Quelle ersten Ranges“ (Schröder 1991, S. 386) erkannt und empfohlen hatte, waren es erst Peer Pasternack und Felix Brahm, die diese Quellengattung in ihren Arbeiten umfassend nutzten (Pasternack 2001; Brahm 2010). In ihrer Nachfolge entstand eine ganze Reihe von Veröffentlichungen, die die Verzeichnisse in ihr Forschungsdesign einbezogen.

11 Vgl. Zweites Gesetz zur Änderung hochschulrechtlicher Vorschriften (Zweites Hochschulrechtsänderungsgesetz – 2. HRÄG) vom 1. Januar 2005; Gesetz über die Hochschulen und Berufsakademien in Baden-Württemberg (Landeshochschulgesetz – LHG), § 29 (3): Mit Inkrafttreten dieses Gesetzes werden keine Diplom- und Magisterstudiengänge mehr eingerichtet; spätestens mit Beginn des Wintersemesters 2009/2010 werden in solche Studiengänge keine Studienanfängerinnen bzw. Studienanfänger mehr aufgenommen. In: Gesetzblatt für Baden-Württemberg, ausgegeben am Mittwoch, dem 5. Januar 2005. Stuttgart.

Mithilfe der Verzeichnisse lässt sich im Gegensatz zur reinen Historiographiegeschichte ein viel dichteres Bild der Fachentwicklung zeichnen. Denn vergehen zwischen dem Erstellen eines Manuskripts, dessen Drucklegung und schließlich der Veröffentlichung bisweilen sogar mehrere Jahre, so sind die in den Vorlesungsverzeichnissen angekündigten Lehrveranstaltungen in der Regel im entsprechenden Semester gehalten worden. Hinzu kommt der rein quantitative Aspekt, den Schröder zuspitzt, indem er schreibt: „Es werden mehr Vorlesungen gehalten, als Bücher geschrieben“ (Schröder 1991, S. 338).

Die Verzeichnisse liefern als Präzisionsinstrument genaue, quantitativ vergleichbare Ergebnisse, denen außerdem Auskünfte über Entwicklungen der Universität und ihrer Institutionen entnehmbar sind. Sie sind über einen längeren Zeitraum und somit vor allem in ihrer Eigenschaft als serielle Quellen von Nutzen. Sicherlich geschieht es, dass in einigen Semestern angekündigte Veranstaltungen ausfallen oder nicht angekündigte hinzukommen. Genau genommen können die Verzeichnisse mit ihrem dezidierten Ankündigungscharakter nicht gewährleisten, dass die Veranstaltungen tatsächlich gehalten wurden. Allerdings ist die Annahme plausibel, dass bei der Erstellung der Verzeichnisse vor allem die Gruppe der Studierenden adressiert wurde, die mit deren Hilfe den Stundenplan des jeweils nächsten Semesters entwirft und sich somit generell auf die Realisierung der Veranstaltungen verlassen können muss.¹²

Kommentierte Vorlesungsverzeichnisse konnten aufgrund der schlechten Überlieferungssituation in Heidelberg leider nicht durchgängig herangezogen werden. Lediglich für die späteren Jahre ab 2000 war ein gezieltes Einbeziehen möglich. Weitere relevante Quellen sind biografische Angaben zu einzelnen Dozentinnen oder Dozenten bzw. deren historiographische Veröffentlichungen, Ego-Dokumente sowohl von Studierenden als auch von Dozierenden, die in Zusammenhang mit Lehrveranstaltungen entstanden, wie z. B. Seminarpläne, Referatslisten oder Vorlesungsmitschriften bzw. generell Notizen zu bestimmten Veranstaltungen, die bisweilen in Nachlässen überliefert wurden. Freilich handelt es sich hierbei um Quellen, die nur vereinzelt aufzufinden waren und entsprechend nur punktuell hinzugezogen werden konnten. Ein deutlicher Schwerpunkt liegt demzufolge auf der relationalen Datenbank, mit deren Hilfe die Lehrveranstaltungen und ihre verschiedenen Komponenten erfasst wurden.

12 Auf jeden Fall handelt es sich bei dem aufgeführten Lehrangebot um diejenigen Veranstaltungen, die offensichtlich an der jeweiligen Institution als solche angenommen wurden. In der Literatur werden bisweilen aus der Betrachtung der Verzeichnisse keine Schlüsse über faktisch gehaltene Veranstaltungen abgeleitet, sondern über das Potenzial eines Faches zum Zeitpunkt der jeweiligen Drucklegung von Vorlesungs- und Personalverzeichnissen (Brahm/Meissner 2004, S. 78).

Relationale Datenbank

Folgende Informationen aus den Personal- und Vorlesungsverzeichnissen wurden in die relationale Datenverwaltung eingegeben: Semester (Semester- und Vorlesungsdauer), veranstaltende Institution, Veranstaltungsform, Vor- und Nachname der Dozierenden, Geschlecht, Statusfunktion der Dozierenden und deren Titel zum Zeitpunkt der Ankündigung, Stundenumfang der Veranstaltung, Termin (Tag und Uhrzeit), Veranstaltungstitel und Belegungsmodus.¹³ Diese Informationen wurden in einem Datensatz zusammengeführt, dessen kleinste Bezugseinheit die konkrete, für ein Semester angekündigte Lehrveranstaltung ist. In einem zweiten Schritt wurden den jeweiligen Veranstaltungen Schlagworte zugeordnet, die das Lehrangebot nach historisch-geografischen und systematischen Aspekten erfassen. Das folgende Beispiel verdeutlicht die Schlagwortvergabe: Der (fiktiven) Veranstaltung „Die Arbeiterklasse im Deutschen Kaiserreich. Soziale Frage und Marxismus“ wird der historisch-geografische Schlagwortpfad „Europa – Moderne – Liberalismus, Nationalstaaten, Imperialismus 1789–1914 – Deutsche Staaten, Deutsches Reich, Deutschland – 1871–1914“ zugewiesen. Weiterhin ergeben sich aus dem Veranstaltungstitel spezifischere Hinweise auf die methodischen Schwerpunkte, weshalb diesem Datum auch die systematischen Schlagworte Sozialgeschichte und Arbeitergeschichte sowie Geistes- und Ideengeschichte zugeteilt werden.¹⁴

Da die Komponenten jeweils einzeln abgespeichert wurden, sind beliebige Abfragekombinationen möglich. So können etwa alle Proseminare angezeigt werden, die in einem bestimmten Zeitraum von promovierten Dozierenden zu einem bestimmten Thema angeboten wurden, oder bestimmte Veranstaltungsformen, die von habilitierten Dozierenden kaum oder gar nicht unterrichtet wurden usw. Auf diese Art lassen sich Aussagen über bestimmte Zusammenhänge generieren, die dann wiederum als Ausgangspunkt für weiterführende Fragen dienen. In diesem Sinne lassen sich auch die beiden aufgeführten Beispiele für mögliche Abfragen weiterdenken. Zunächst erschließen sich die verschiedenen Veranstaltungsformen, d. h. ob eine Vorlesung, ein Pro-, Mittel- oder Hauptseminar, eine Übung oder ein Kolloquium angeboten wurde, um nur die gängigsten Formen zu nennen. Im Zeitverlauf lassen sich neben der quantitativen Entwicklung auch Zusam-

13 Ebenfalls erfasst wurden Daten zu weiteren Dozentinnen und Dozenten einer Veranstaltung, Besonderheiten des zeitlichen Ablaufs wie etwa Unterricht in 14-tägigen Intervallen und Informationen über ausgefallene Veranstaltungen, die aus anderen Quellen erschlossen wurden.

14 Die Schlagwortlisten wurden in Anlehnung an die jährlich erscheinende Historische Bibliografie bzw. an das Schema des Internetportals HSozKult entworfen.

menhänge zwischen einzelnen Veranstaltungsformen und der Qualifikationsstufe bzw. der Statusgruppe der Dozierenden nachzeichnen. So waren in Heidelberg in den ersten Jahrzehnten nach 1945 Formen wie das Hauptseminar oder die Vorlesung keineswegs habilitierten Dozentinnen oder Dozenten bzw. Ordinarien vorbehalten, was unter anderem sicherlich an der generell schwierigen Personalsituation lag. Als sich hochschulpolitische Reformversuche mit Einführung einer neuen Grundordnung im Jahr 1969 auch in Heidelberg bemerkbar machten, kam am dortigen Historischen Seminar eine restriktivere Praxis auf, die nicht habilitierte Dozierende nur für grundständigere Lehrformen zuließ. Lehre und Lehrbefugnis waren seitdem in hohem Maße Mittel zur Hierarchisierung innerhalb des Lehrkörpers, eine Tendenz, die sich Ende der 1970er Jahre anbahnte und sich in den 1980er und 1990er Jahren schließlich verfestigt hatte.

2.2.3 Ergebnisse

Grundergebnisse

Um die Entwicklung des Formats „Projektlehre“ angemessen einordnen zu können, seien die Eckdaten der allgemeinen Ergebnisse kurz skizziert. Zunächst die quantitativen Fakten: Im angegebenen Zeitraum von Sommersemester (SoSe) 1946 (Vorlesungsbeginn: 2. Mai 1946) bis SoSe 2010 (Vorlesungsende: 23. Juli 2010) wurden am Historischen Seminar und den kooperierenden Institutionen insgesamt 6.124 Lehrveranstaltungen von 413 Dozentinnen und Dozenten angeboten. Den Tiefpunkt markiert hierbei das Wintersemester (WiSe) 1946/47, in dem nur vier Lehrveranstaltungen angeboten wurden, die noch dazu von einem Dozenten alleine zu unterrichten waren (Prof. Dr. Fritz Ernst, seit 1937 Ordinarius für Mittlere und Neuere Geschichte). Den Höhepunkt kennzeichnet das letzte Semester des Untersuchungszeitraums (Sommersemester 2010), in dem 79 Dozentinnen und Dozenten in 139 Veranstaltungen lehrten.

Die 1940er Jahre lassen sich in quantitativer Hinsicht als Aufbau- und Expansionsphase des Lehrangebots interpretieren. Die überkommene Struktur mit zwei Lehrstühlen, beide für Mittlere und Neuere Geschichte denominiert, de facto aber jeweils nur in einem dieser Bereiche forschend und lehrend, prägten das Seminar. Es folgte eine fast 50 Jahre andauernde Phase von 1950 bis Ende der 1990er Jahre, in der sich eine durchschnittlich zweiprozentige, lineare Zunahme des Lehrangebots von Semester zu Semester ermitteln ließ. Dies ist auf den ersten Blick ein wenig verwunderlich, da es in dieser Phase zu einschneidenden Veränderungen kam. Zu nennen sind hier die Verdopplung der Lehrstühle für Mittlere bzw. Neuere

Geschichte sowie die Einrichtung der Abteilung bzw. des Seminars für Osteuropäische Geschichte und des Südasieninstituts mit dem Lehrstuhl für Neuere Geschichte Südasiens, die allesamt in der ersten Hälfte der 1960er Jahre zustande kamen. Seither etablierten sich vorher eher exotische Themen wie die Geschichte Russlands oder Indiens als fester Bestandteil des Lehrangebots. Gleichzeitig kam es jedoch auch zu einem Einbruch des Angebots von Lehrveranstaltungen im Bereich der Historischen Hilfswissenschaften oder der Wirtschaftsgeschichte bzw. zum vermehrten Aufkommen von Wissenschaftsgeschichte sowie von Veranstaltungen zum Themenbereich Theorie und Methode. Themen der Sozialgeschichte wurden ebenfalls häufiger gelehrt als zuvor, was nicht überrascht, da mit Reinhart Koselleck und Werner Conze Dozenten tätig waren, deren Namen mit diesem Bereich besonders verbunden sind. Die lineare Zunahme des Lehrangebots lässt sich mit diesen gegenläufigen Entwicklungen erklären. Auffällig innerhalb dieser Phase war weiterhin die deutlich höhere Anzahl an angebotenen Lehrveranstaltungen in den Jahren von 1976 bis 1979. Diese Beobachtung korreliert mit dem von der Hochschulforschung festgestellten höheren Personalaufkommen an den deutschen Universitäten in der Zeit von 1960 bis 1975, wenngleich Heidelberg aus konkreten personellen Gründen dieser Entwicklung einige Jahre hinterher hinkte. Die zwanzig Jahre von 1980 bis 2000 schließlich waren eine Zeit personeller Stabilität, die sich durch ein besonders kontinuierliches Lehrangebot auszeichnete. In diesem Zeitraum fiel der hohe Anteil an Veranstaltungen zur deutschen Geschichte auf, ebenso wie die starke Kanonisierungstendenz innerhalb der angebotenen Veranstaltungen.

Die Entwicklung des Lehrangebots in der letzten Phase ab dem WiSe 2000/2001 hob sich signifikant von den vorherigen Phasen ab. Die Anzahl der Lehrveranstaltungen stieg nun nicht mehr linear, sondern exponentiell an, eine Entwicklung, die in absoluten Zahlen ausgedrückt noch deutlicher wird. Bis zum Ende des SoSe 2000, also für 109 Semester, waren insgesamt 4.286 Veranstaltungen angekündigt, für die letzten zehn Jahre des Betrachtungszeitraums (20 Semester) 1.838. Somit fand knapp ein Drittel aller Lehrveranstaltungen in nur 15,5% aller Semester statt.

Projektlehre in Heidelberg

Vor diesem allgemeinen Hintergrund lässt sich die Entwicklung der Projektlehre gut nachvollziehen. Auch hier an erster Stelle wieder die quantitativen Grunddaten: Von den insgesamt 6.124 Lehrveranstaltungen lassen sich 46 als Projektlehre beschreiben. Auf den ersten Blick handelt es sich um eine sehr kleine Anzahl. Vergleicht man diesen Befund jedoch mit der Menge der Lehrveranstaltungen, die sich

mit speziellen Einzelthemen bzw. Methoden befassen, relativiert sich dieser erste Eindruck ein Stück weit. Veranstaltungen mit einem aus dem Titel hervorgehenden Schwerpunkt auf Erinnerungsgeschichte gab es 35 Mal, Begriffsgeschichte stand 31 Mal dezidiert im Zentrum, Umweltgeschichte gar nur 16 Mal. Die 46 Projektlehre-Veranstaltungen sind also innerhalb einer bestimmten Gruppe offensichtlich eher randständiger Themen gar nicht so schlecht aufgestellt. Zieht man freilich andere Vergleichsgrößen heran, wird schnell deutlich, dass es durchaus Themen gab, die in ganz anderem Ausmaß behandelt wurden. Rechtsgeschichte (286 Veranstaltungen), Kirchengeschichte (269 Veranstaltungen), Theorie der Geschichtswissenschaften (180 Veranstaltungen) und Wissenschaftsgeschichte (141 Veranstaltungen) mögen als Beispiele mittlerer Größenordnung genügen.

Genau wie die Projektlehre scheinen insbesondere Erinnerungs- und Umweltgeschichte am Standort Heidelberg also etwas Besonderes oder Ungewohntes gewesen zu sein. Wie ein Blick auf die genaue zeitliche Verteilung zeigt, kamen Veranstaltungen zu den entsprechenden Themen mit deutlicher Verzögerung zu ihrer allgemeinen Anerkennung im Gesamtfach im Heidelberger Lehrangebot an:¹⁵ Nachdem in den 1990er Jahren sehr vereinzelt Veranstaltungen angeboten wurden, die diese Aspekte zum Gegenstand hatten, lässt sich in beiden Bereichen erst ab Beginn des neuen Jahrtausends ein regelmäßiges Angebot feststellen. Das gleiche gilt für die Projektlehre. Hier ist es ebenfalls das Jahrzehnt nach 1990, in dem immerhin sechs Projektlehre-Veranstaltungen angekündigt waren. Es handelte sich um folgende drei Übungen, zwei Hauptseminare und eine Vorlesung:

- WiSe 1990/91: Zum Selbstverständnis und zur Praxis der Denkmalpflege, Übung;
- WiSe 1991/92: Ausstellung von Schriftgut aus Archiv und Bibliothek (Theorie und Praxis), Vorlesung;
- SoSe 1994: Die Klöster Gottesau (1094) und Lichtental (1245). Vorbereitung zweier Jubiläumsausstellungen, Hauptseminar;
- WiSe 1995/96: Mittelalterliche Originalurkunden in Heidelberger Sammlungen (urkundenkritische und landesgeschichtliche Vorarbeiten für eine Ausstellung), Hauptseminar;
- SoSe 1996: Diplomatisch-landesgeschichtliche Übung (Vorbereitung einer Urkundenausstellung), Übung;
- WiSe 1998/99: Neue Vermittlungsformen von Geschichte – Ausstellungen, Audiovisuelle Medien (mit Exkursion), Übung.

¹⁵ Mit Veranstaltungen zur Begriffsgeschichte verhält es sich insgesamt etwas anders. In diesem Feld ist eine relative regelmäßige Verteilung des Angebots seit den 1960er Jahren zu beobachten.

Bereits hier werden einige der Charakteristika von Projektlehre deutlich. Dreimal geht es um die Erarbeitung von Ausstellungen, d. h. die Veranstaltungen zielen auf konkrete Ergebnisse mit Öffentlichkeitswirkung ab. Erstaunlich ist, dass es sich in allen drei Fällen um mittelalterliche bzw. hilfswissenschaftliche Themenfelder handelt, anhand derer dieser Schritt in die Öffentlichkeit erfolgt. Zeitgeschichte oder die Geschichte der Frühen Neuzeit bleiben hingegen außen vor. Das Aufgreifen zweier Jubiläen wiederum liegt recht nahe, und es stellt sich die Frage, inwieweit es typisch für die Projektlehre ist, sich an solchen Ereignissen zu orientieren. Die beiden Veranstaltungen zur Denkmalpflege und zu neuen Vermittlungsformen sowie die Vorlesung über Schriftgut als Ausstellungsgegenstand bilden schließlich einen weiteren Bereich, in dem es um die theoretische Reflexion außeruniversitärer Berufsfelder für Historikerinnen und Historiker geht. Einer der beiden Dozenten dieser Veranstaltung war Clemens Zimmermann, ein Historiker, der sich mit der Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts befasst, so dass diese späteren Epochen auf diese Weise doch Eingang in die Projektlehre fanden, wenn auch eher indirekt.

Die Veranstaltung zu den Heidelberger Originalurkunden wurde angeboten von Hermann Jakobs, einem der beiden Mittelalter-Ordinarien, und dessen Mitarbeiter im Mittelbau, Joachim Dahlhaus, der auch die Veranstaltung im SoSe 1996 abhielt. Dahlhaus war seit 1976 (also zum Zeitpunkt seiner ersten Projektlehre-Veranstaltung bereits 20 Jahre) am Historischen Seminar tätig. Es ist also keineswegs zutreffend, dass für neue und unübliche Veranstaltungsformate ein Impuls durch Kolleginnen und Kollegen, die neu am Seminar sind, oder gar durch Personen, die zeitweise von außen als Lehrkräfte hinzukommen, notwendig ist. Möglicherweise bedeutete für den wissenschaftlichen Angestellten die Vorbereitung der Ausstellungen eine willkommene Erweiterung der üblichen Lehrinhalte. Der Zugehörigkeit zum akademischen Mittelbau entsprechend, zeichneten sich diese durch große Regelmäßigkeit aus. Auch die beiden anderen Dozenten waren nicht neu am Seminar. Clemens Zimmermann unterrichtete ebenfalls seit einigen Jahren in Heidelberg, wo er als Schüler des Neuzeit-Ordinarius Volker Sellin seit 1981 verschiedenen Statusgruppen angehört hatte. Die Vorlesung und das Hauptseminar über die Klosterjubiläen schließlich bot der Honorarprofessor Hansmartin Schwarzmaier an, der als Leitender Archivdirektor des Generallandesarchivs in Karlsruhe die Verbindung zu einem klassischen außeruniversitären Berufsfeld herstellte.

Auffallend ist vor allem, dass keine jungen Dozentinnen oder Dozenten dieses Format als Chance zur eigenen Profilierung nutzten. Wahrscheinlich war so etwas im generell sehr stark kanonisierten Lehrangebot der 1980er und 1990er Jahre

auch kaum möglich. Die Ordinarien setzten ganz auf klassische Themen, die in relativ enger Taktung immer wieder gelehrt wurden, um so eine solide Ausbildung der Studierenden zu gewährleisten – eine durchaus nachvollziehbare und ehrenwerte Überlegung. Die Angehörigen des Mittelbaus, der sich größtenteils aus den Schülerinnen und Schülern der Ordinarien rekrutierte, folgten bei ihrer Themenwahl ebenfalls dieser Devise. Die Kehrseite der Medaille freilich war die Vernachlässigung neuerer Ansätze wie eben der Umwelt- oder Erinnerungsgeschichte oder auch der Projektlehre. Umso bemerkenswerter sind die wenigen Beispiele, die sich in den 1990er Jahren finden. Es scheint fast, als wären eine lange Zugehörigkeit zum Seminar und die unter Beweis gestellte Verlässlichkeit in der Lehre Voraussetzung für die zumindest sporadische Erprobung der Projektlehre gewesen.

Mit Beginn des neuen Jahrtausends kam es am Historischen Seminar in Heidelberg zu einem Generationswechsel auf Ordinarienebene bzw. zu einem personellen Ausbau durch die Einrichtung neuer Lehrstühle. Parallel zum exponentiellen Wachstum des Lehrangebots nahm in diesem letzten Jahrzehnt des Betrachtungszeitraums die Projektlehre stark zu, von SoSe 2003 bis SoSe 2010 wurden 39 der insgesamt 46 Veranstaltungen in diesem Format angeboten. Hierbei handelte es sich bis auf drei Fälle ausschließlich um Übungen. Die Übungen waren während des gesamten Betrachtungszeitraums das flexibelste, weil unspezifischste Format und somit am besten für die Erprobung neuer Inhalte und Methoden geeignet, außerdem stand diese Veranstaltungsform allen Statusgruppen offen. Lediglich eine Veranstaltung wurde in der Form des Hauptseminars angeboten, zweimal handelte es sich um Exkursionen zu Ausstellungen.

Insgesamt unterrichteten 17 Dozentinnen und Dozenten in diesen 39 Veranstaltungen. Vier davon waren habilitiert, wobei es sich um drei Ordinarien des Historischen Seminars und eine Professorin der kooperierenden Hochschule für Jüdische Studien handelte. Auch die Veranstaltungen dieser Gruppe waren bis auf eine Ausnahme Übungen, d. h. dieses Format schien generell für die Projektlehre geeignet und war nicht nur aufgrund der Zugangsmodalitäten für Dozentinnen und Dozenten attraktiv. Sechs Dozentinnen oder Dozenten waren Expertinnen bzw. Experten von außen, drei aus dem Bereich Museum, zwei aus der politischen Bildung und einer aus dem Berufsfeld Verlag. Fünf von ihnen boten regelmäßig Veranstaltungen an, die zum Teil auch aufeinander aufbauten. So war es den Studierenden möglich, sich kontinuierlich mit berufspraktischen Themen auseinanderzusetzen. Die restlichen sieben Dozentinnen und Dozenten waren Angehörige des Mittelbaus. Nur fünf der 17 Dozentinnen und Dozenten waren weiblich, was der allgemeinen Geschlechterverteilung entsprach.

Inhaltlich lassen sich die 39 Veranstaltungen in vier Gruppen einteilen. Zwölf Mal wurden mittelalterliche Themen behandelt, ebenso häufig Themen aus der Geschichte der Neuzeit. Zwei Mal standen epochenübergreifende Phänomene im Zentrum der Betrachtung. 13 Mal ging es um die Reflexion praktischer Tätigkeiten von Historikerinnen und Historikern in verschiedenen Berufsfeldern. Der Praxisanteil der Veranstaltungen reichte von der mehr oder weniger ausschließlich theoretischen Beschäftigung mit außeruniversitären Berufsfeldern bis zur aktiven Vorbereitung und Umsetzung von Ausstellungen. Das Museums- und Ausstellungs-wesen war mit 23 Veranstaltungen der eindeutige Schwerpunkt der Projektlehre. Vor allem regionale Museen, d. h. in Heidelberg selbst, in Mannheim oder in Stuttgart bzw. im nahe gelegenen Hessen, waren die Anschauungsorte, an denen zumindest Teile der jeweiligen Veranstaltung stattfanden. Mit weitem Abstand folgten dem Museumswesen als am häufigsten gewählter Gegenstand fünf Veranstaltungen zum Verlagswesen und vier Veranstaltungen zur Vermittlung historischen Wissens über das Mittelalter am authentischen Ort.

Thematisch kam es zu keiner allzu deutlichen Schwerpunktbildung, die Diversität des Angebots war in dieser Hinsicht gewährleistet. Mit fünf Veranstaltungen dominierte der Nationalsozialismus, gefolgt von drei museumspraktischen Übungen zu Essen und Trinken im Mittelalter. Diese Übungen seien stellvertretend für die anderen Projektlehre-Veranstaltungen näher erläutert, da sie zahlreiche Spezifika des Formats mustergültig in sich vereinten. Es handelte sich um eine Kooperationsveranstaltung des Historischen Seminars mit dem Museum des Klosters Lorsch. Entsprechend war der Dozent, Hermann Schefers, ein Mitarbeiter letztgenannter Einrichtung und somit ein Experte von außen. Die Veranstaltung fand an drei verschiedenen Orten statt: im Historischen Seminar, in der Klosterküche Seligenstadt und im Kloster Lorsch. Nach den ersten zwei Sitzungen konzentrierte sich das Geschehen auf drei jeweils zweitägige Blockveranstaltungen an Wochenenden. Für den Dozenten und die Studierenden bedeutete dies also einen enormen zeitlichen Mehraufwand. Ziel war es, „die Entwicklung und die Ausstattung der mittelalterlichen Küche zu erkunden und überlieferte Rezepte unter möglichst authentischen Umständen selbst zu erproben“ (Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis SoSe 2006, S. 53). Am Ende der Veranstaltung sollten die gesammelten Erfahrungen in ein Skript für Museumspädagoginnen und Museumspädagogen münden. Die Studierenden erhielten auf diese Weise Einblicke in experimentelle Methoden der Geschichtswissenschaft an der Schnittstelle zur Archäologie sowie in die museumspädagogische Arbeit. Gleichzeitig war die Reflexion des Lernprozesses durch die abschließende schriftliche Fixierung gewährleistet. Das Museum im Kloster Lorsch profitierte ebenfalls von dieser Kooperation, konnte doch auf diese Weise das Kochkursangebot getestet bzw. sogar ein Stück weit vor-

bereitet werden. Dieses Kochkursangebot ist heute fester Bestandteil des museums-pädagogischen Programms in Lorsch.

Die Reihe interessanter Projektlehre-Veranstaltungen ließe sich für die Zeit nach 2003 noch ein gutes Stück fortsetzen. Die Frage ist jedoch, wie es am Historischen Seminar in Heidelberg zuvor um die Projektlehre bestellt war. Wie sah es insbesondere in den 1970er Jahren aus, als Heidelberg Zentrum der Studentenbewegung war? Eine schmale Dokumentation des Ordinarius Werner Conze über die Ereignisse des Sommersemesters 1971 verdeutlicht, dass der Lehrkörper am Seminar den Entwicklungen kritisch gegenüberstand (Conze 1971). Die Bemühungen der sog. „Institutsgruppe“, alternative Diskussionsformate einzuführen und neue Themen zu lancieren, ließen Conze seine Lehrtätigkeit einstellen. Der Konflikt schaukelte sich hoch, auch das Rektorat musste einbezogen werden. Schließlich solidarisierten sich die übrigen Dozierenden mit Conze und stellten den Lehrbetrieb ebenfalls ein. Das hochschulpolitische Engagement Conzes im *Bund Freiheit der Wissenschaft* sowie der generelle Stellenwert seiner Erlebnisse im Sommer 1971 in seiner Gesamtbiografie sind hinreichend bekannt und von der Forschung gut aufgearbeitet (Etzemüller 2001; Dunkhase 2010). Projektlehre fand in den 1970er Jahren so wenig statt wie in den 1950er oder 1960er Jahren. Diese Tatsache fügt sich in die Beobachtung ein, dass das Lehrangebot in diesen Jahrzehnten generell wenig offen für Einflüsse von außen war. Gesellschaftliche Diskussionen über historische Themen spiegelten sich nicht in entsprechenden Veranstaltungen wider. In diesen Punkten unterschied sich die Traditionsuniversität Heidelberg trotz oder vielleicht gerade auch wegen der direkten Konfrontation mit den Forderungen der Studentenbewegung von anderen Hochschulen in der Bundesrepublik (vgl. den Beitrag von Thorsten Logge in diesem Band).

Umso erstaunlicher ist eine Veranstaltung im Sommersemester 1978, die doch ziemlich nahe an das Projektlehreformat herankam. Eine Gruppe von drei Dozierenden bot eine Übung mit dem Titel „Alltagsleben der Historie. Zeitgeschichte des Faches Geschichte an der Heidelberger Universität 1945–1978“ an, in der sowohl Lehrveranstaltungen als auch Qualifikationsschriften erfasst wurden, die am Historischen Seminar angeboten bzw. eingereicht worden waren. In enger Zusammenarbeit mit dem Universitätsrechenzentrum und unter Zuhilfenahme modernster EDV-Technik erstellten Studierende eine Datenbank, um die bereits damals enorme Fülle an Daten bearbeitbar zu machen – ganz ähnlich der Datenbank, die Grundlage der vorliegenden Ausführungen ist. Themenkarrieren und Lehrer-Schüler-Verhältnisse konnten auf diese Weise sichtbar gemacht werden. Die Veranstaltung zeitigte auch ein greifbares Resultat, eine kleine Broschüre, in

der die Untersuchungsergebnisse auf 169 Seiten referiert wurden (Deutsch/Schomerus/Peters 1978). Die Nähe zum linken politischen Spektrum wird auf diesen Seiten mitunter sehr deutlich. Vielleicht ist das auch der Grund, warum diese Veranstaltung am insgesamt offenbar doch recht konservativen Historischen Seminar lange Zeit singulär blieb. Projektlehre kam in Heidelberg erst Jahre später an, zwei Ordinariengenerationen sollte es noch dauern, bis sich dieses Format auch hier etabliert hatte.

Literaturangaben

- Brahm, Felix** (2010): Wissenschaft und Dekolonisation. Paradigmenwechsel und institutioneller Wandel in der akademischen Beschäftigung mit Afrika in Deutschland und Frankreich, 1930–1970. Stuttgart: Steiner.
- Brahm, Felix/Meissner, Jochen** (2004): „Außereuropa“ im Spiegel allgemeiner Vorlesungsverzeichnisse. Konjunkturen der humanwissenschaftlichen Beschäftigung mit Afrika und Lateinamerika an ausgewählten Hochschulstandorten, 1925 bis 1960. In: Middell, Matthias/Thomas, Ulrike/Uekötter, Frank (Hg.) (2004): Verräumlichung – Vergleich – Generationalität. Dimensionen der Wissenschaftsgeschichte. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt. S. 70–94.
- Classen, Peter/Wolgast, Eike** (1983): Kleine Geschichte der Universität Heidelberg. Berlin/Heidelberg/New York: Springer.
- Conze, Werner** (1971): Sommer-Semester 1971 im Fach Geschichte an der Universität Heidelberg. Eine Dokumentation. Heidelberg: Philosophisch-Historische Fakultät, Fachgruppe Geschichte.
- Cser, Andreas** (2007): Kleine Geschichte der Stadt und Universität Heidelberg. Karlsruhe: Braun.
- Deutsch, Robert/Schomerus, Heilwig/Peters, Christian (Hg.)** (1978): Eine Studie zum Alltagsleben der Historie. Zeitgeschichte des Faches Geschichte an der Heidelberger Universität 1945–1978. Heidelberg: esprint.
- Dunkhase, Jan Eike** (2010): Werner Conze. Ein deutscher Historiker im 20. Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Eckert, Andreas/Lingelbach, Gabriele (Hg.)** (2006): Vorlesung, Seminar, Repetitorium. Universitäre geschichtswissenschaftliche Lehre im historischen Vergleich. München: Meidenbauer.
- Etzemüller, Thomas** (2001): Sozialgeschichte als politische Geschichte. Werner Conze und die Neuorientierung der westdeutschen Geschichtswissenschaft nach 1945. München: Oldenbourg.
- Haas, Carlos A.** (2011): Die Lehre am Historischen Seminar der Universität Heidelberg 1945 bis 2010. Magisterarbeit. Heidelberg. (Unveröffentlichtes Manuskript)

- Miethke, Jürgen (Hg.)** (1992): Geschichte in Heidelberg. 100 Jahre Historisches Seminar, 50 Jahre Institut für Fränkisch-Pfälzische Geschichte und Landeskunde. Berlin: Springer.
- Paletschek, Sylvia** (2011): Stand und Perspektiven der neueren Universitätsgeschichte. In: Zeitschrift für Geschichte der Wissenschaften, Technik und Medizin (N.T.M.), Nr. 19. S. 169–189.
- Pasternack, Peer** (2001): Gelehrte DDR. Die DDR als Gegenstand der Lehre an deutschen Universitäten 1990–2000. Martin Luther-Universität Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF).
- Schröder, Jan** (1991): Vorlesungsverzeichnisse als rechtsgeschichtliche Quelle. In: Stolleis, Michael (Hg.) (1991): Die Bedeutung der Wörter. Festschrift für Sten Gagnér zum 70. Geburtstag. München: Beck. S. 383–401.
- Wolgast, Eike** (1986): Die Universität Heidelberg 1386–1986, Berlin: Springer.

2.3 Ein Blick zurück nach vorn: *Forschendes Lernen in Praxisstudien* als hochschul- didaktisches Leitkonzept

JOHANNES WILDT

Abstract

Projektlernen lässt sich als Synthese zwischen „forschendem“ und „praktischem“ Lernen interpretieren. Mit dem Bezug zum Projektkonzept wird Forschendes Lernen, das in den letzten Jahren eine erstaunliche Begriffskarriere erfahren hat, über den engeren Fokus der Wissenschaft auf die beruflichen und gesellschaftlichen, kulturellen und ökologischen Herausforderungen erweitert. Mit einer solchen Erweiterung gerät Hochschulbildung in den Sog von Kontroversen, die nicht erst eine Begleiterscheinung des Bologna-Prozesses darstellen. Diese Kontroversen lassen sich vielmehr in die Anfänge der neueren Hochschuldidaktik um die Wende zu den 1970er Jahren nachverfolgen. Zeigen lässt sich dies am Beispiel des Projekts Osdorfer Born, das damals in paradigmatischer Form Studium und Praxis in einem Hamburger Stadtteil in einem Aktionsforschungsansatz zu verbinden suchte. Der Aufstieg und Niedergang dieses Projektes lässt die Bedingungen und Möglichkeiten, Chancen und Risiken eines solchen Projektstudiums erkennen. Die Erfahrungen, die seit dieser Zeit mit verschiedenen Varianten eines Projektstudiums gewonnen worden sind, werden in Konsequenzen zur Gestaltung von „Forschendem Lernen in Praxisstudien“ verdichtet. Dabei werden die Konturen einer Hochschuldidaktik erkennbar, die heute unter Bologna-Bedingungen an die Bildungsidee der Humboldtschen Universitätskonzeption anschließt.

2.3.1 Forschendes Lernen im hochschuldidaktischen Diskurs

Forschendes Lernen ist 2014 für den Ars Legendi, den bundesweiten Lehrpreis von Hochschulrektorenkonferenz und Stifterverband, ausgelobt: eine bemerkenswerte Karriere eines Konzepts, das in den Gründerjahren der neueren Hochschuldidaktik um die Wende zu den 1970er Jahren im Zentrum des hochschuldidaktischen Diskurses stand, dann aber für längere Zeit völlig in der Versenkung verschwand. Die Idee des Forschenden Lernens geht auf das Kreuznacher Hochschulkonzept der Bundesassistentenkonferenz (BAK) aus dem Jahre 1968 zurück und wurde in der Denkschrift *Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen* (BAK 1970) ausgearbeitet, die mit Fug und Recht zu den einflussreichen Gründungsdokumenten der Hochschuldidaktik in Deutschland gezählt werden kann (vgl. Wildt 2012). Die BAK stellte damals die Reform von Lehre und Studium in die Tradition einer „Bildung durch Wissenschaft“ (Asdonk/Kröger/Strobl/Tillmann/Wildt 2002) und knüpfte damit an die neuhumanistische Bildungsphilosophie des frühen 19. Jahrhunderts an, deren Verständnis von Hochschulbildung durch die Teilhabe von Studierenden an der Wissenschaft als einem Prozess der Erforschung von prinzipiell offenen Problemen – und nicht wie Schulunterricht durch die Vermittlung geprüften Wissens – geprägt war. Lehre und Studium sollten demnach, wie es Humboldt in seiner Denkschrift zur Berliner Universität ausdrückte, „immer im Forschen bleiben“, waren also Forschendes Lernen (Humboldt 1809, zit. nach Müller, 1990, S. 274).

Wissenschaft und Praxis – Widerspruch oder Integration?

Nach vergeblichen Versuchen um die Wende zu den 1970er Jahren, dem Konzept in der Reformarena Geltung zu verschaffen, wurde Forschendes Lernen von Forderungen nach der Herstellung bzw. Intensivierung von Praxisbezügen in Lehre und Studium und den daraus resultierenden quantitativen und qualitativen Qualifikationsbedarfen überlagert und verschwand recht bald wieder von der hochschuldidaktischen Agenda. Es kann hier nicht die gesamte Auseinandersetzung rekonstruiert werden, die sich im Zuge der Verabschiedung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) im Jahre 1976 und der staatlichen Studienreform in den 1970er und 1980er Jahren entwickelte, als deren „Herzstück“ (Dallinger/Bode/Dellian 1978) die Orientierung von Studium und Lehre an Tätigkeits- bzw. Berufsfeldern betrachtet werden kann. Zwar war aus Sicht der Berufsforschung schon früh auf die theoretischen und empirischen Probleme der Feldabgrenzung und der Erfassung von Qualifikationsbedarfen in ihrer Zuordnung zu Studiengängen aufmerksam gemacht (Hartung/Neef/Nuthmann 1974) und die Lehrformelhafteit der Berufsorientierung als Leitkategorie der Studienreform hervorgehoben

worden (Becker 1975); die Konzeptualisierung des Forschenden Lernens bewegte sich allerdings mit ihrer primären Referenz auf das disziplinäre Wissenschaftssystem außerhalb des damals vorherrschenden Studienreformkonsenses, der das Potenzial der Wissenschaft für die Veränderung der Praxis in den Mittelpunkt der Hochschulbildung stellte. Ein Ausweg aus diesem Dilemma konnte jedoch darin gesucht werden, Forschendes Lernen mit Praxisbezügen zu verbinden bzw. praxisorientierte Studienreformen als Forschendes Lernen anzulegen. Ansatzpunkte dazu boten „Projektstudien“, die verschiedenenorts konzipiert und praktiziert wurden (dokumentiert in Gehrman/Wildt 1973; Wildt 1975a; Schmithals/Cornwall 1977; zusammenfassend Wildt 1981/1983a).

Wenn heute im Kontext der Erkundung von Möglichkeiten des „Projektlernens“ – wie in diesem Band am Beispiel der Geschichtswissenschaft – nach der Zukunftsfähigkeit des Forschenden Lernens gefragt wird, so lässt sich dies als Interesse verstehen, nach mehr als 40 Jahren seit Verabschiedung des HRG und nach 15 Jahren Bologna-Prozess nach der wissenschaftlichen Qualität der Hochschulbildung zu fragen, ohne deren Praxisbezüge aufzugeben, die nach wie vor auf der Reformagenda stehen (Schubarth/Speck 2013; Wildt 2007/2012). Insbesondere da rund ein Drittel der Hochschulen im Qualitätspakt Lehre heute auf Forschendes Lernen oder vergleichbare hochschuldidaktische Konzepte setzen (vgl. Wildt 2014), lohnt sich ein Blick zurück auf die in der Praxis gewonnenen Erfahrungen in forschend angelegten Projektstudien.

Auch wenn ich schon als Studierender in den ausgehenden 1960er Jahren in studentischen Projektgruppen mitgearbeitet habe, gilt für mich als Zeitzeuge ein Projektstudium als prototypisch, an dem ich als junger wissenschaftlicher Mitarbeiter des Interdisziplinären Zentrums für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Hamburg die Chance hatte, teilzunehmen. Dieses Projekt, das in der Studienreformszene der frühen 1970er unter dem Namen *Osdorfer Born* bekannt geworden ist, eignet sich hier als Ausgangspunkt zur Rekapitulation und Perspektivierung von „Forschendem Lernen in Praxisstudien als hochschuldidaktischem Leitkonzept“.

2.3.2 Aufstieg und Niedergang des Projekts *Osdorfer Born* als Forschendes Lernen im Format des Projektstudiums

Hintergrund

Der Name des Projekts *Osdorfer Born* (Projekt *Osdorfer Born* 1974) verweist auf einen Hamburger Stadtteil, in dem in den 1960er Jahren eine Trabantenstadt

„hochgezogen“ wurde, die von Beginn an Merkmale eines sozialen Brennpunkts trug: Hochhäuser, Schlichtwohnungen, Mangel an Infrastruktureinrichtungen, schlechte Verkehrsanbindung, unausgewogene Sozialstruktur, hoher Migrantenteil, schwierige Familienverhältnisse, geringes Einkommensniveau etc. Als Krisengebiet erregte der Stadtteil schon Ende der 1960er Jahre die Aufmerksamkeit der Soziologie an der Hamburger Universität. Über ein sozialwissenschaftliches Beobachtungsinteresse hinaus wurde dabei schon bald eine Zusammenarbeit mit Akteurinnen und Akteuren in dem Neubaugebiet gesucht, aus der Bürgerinitiativen zur Bewältigung offenkundiger Missstände hervorgingen. In diesen Initiativen engagierten sich Studierende, aber auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Universität zusammen mit Bewohnerinnen und Bewohnern bzw. Akteurinnen und Akteuren aus Kirchen, dem Haus der Jugend und Schulen des Stadtteils. Aus zunächst informeller Kooperation entwickelte sich allmählich ein Konzept kommunalbezogener Gemeinwesenarbeit, das im Sinne einer Aktionsforschung (Haag/Krüger/Schwärzel/Wildt 1972) als wissenschaftsgestützte soziale Praxis angelegt war. Daraus formte sich dann in Zusammenarbeit von Soziologinnen und Soziologen mit Sozialpädagoginnen und -pädagogen sowie Psychologinnen und Psychologen an der Hamburger Universität Schritt für Schritt ein Projektstudium, das Forschung und Studium auf der einen Seite mit Praxis im Stadtteil auf der anderen Seite verband.

Als ich im Oktober 1971 meine Tätigkeit am IZHD der Universität Hamburg aufnahm, fand ich ein Projekt vor, das aus sieben Lehrenden der Universität und vier, zeitweise fünf Projektgruppen mit annähernd einhundert Studierenden aus Studiengängen der Sozialwissenschaften, Lehrerbildung, Psychologie und auch dem sozialpädagogischen Zusatzstudium bestand, die für unterschiedliche Altersgruppen von Kindern bzw. Jugendlichen im *Osdorfer Born* (Vorschule, Grundschule, Hauptschule, Haus der Jugend) Freizeitangebote organisierten und gestalteten und dabei mit Schulen, Kirchen und Jugendeinrichtungen des Stadtteils zusammenarbeiteten. Aus Industriespenden konnte ein eigener Pavillon für die Vor- und Grundschul Kinder errichtet und betrieben werden.

Dieses komplexe Handlungssystem lässt sich insofern als Projektstudium auffassen, als es nicht nur als Handlungsfeld, sondern auch als Studienfeld angelegt war, das auf die Untersuchung und die Gestaltung der Praxis sowie auf die Reflexion dabei gewonnener Erfahrungen zielte. Die vielfältigen Aktivitäten wurden von einem Projektrat koordiniert. Dessen Aufgabe bestand nicht nur in der Abstimmung der praktischen Arbeit und Untersuchungstätigkeit, sondern auch in der Planung von projektspezifischen Lehrveranstaltungen und der Auswahl von Veranstaltungen aus dem Lehrangebot der Universität, in denen auf der Basis der

Projektarbeit Studienleistungen erbracht werden konnten. Über die Jahre des Bestehens der Projektgruppen gab es einen kontinuierlichen Wechsel unter den Studierenden mit unterschiedlicher Verweildauer. Viele beteiligten sich ein bis zwei Jahre, einige über die gesamte Laufzeit des Projekts (Gehrmann/Bruhn/Wildt 1972).

Mit der Einwerbung von Drittmitteln aus dem damaligen Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft gelang es, die Entwicklung des Projekts selbst zum Gegenstand hochschuldidaktischer Forschung zu machen und so die Aktionsforschung (Wildt 1983b) im Stadtteil mit Aktionsforschung in der Hochschulbildung zusammenzubringen (Schwärzel/Wildt 1972; Gehrmann/Wildt 1973).

Praxiseinblicke

Bald nach meiner Arbeitsaufnahme in Hamburg übernahm ich die Leitung einer Projektgruppe, die sich mit Schulnachmittagsangeboten für Kinder der Grundschule im *Osdorfer Born* befasste. Mehrfach wöchentlich wurde der Pavillon nachmittags geöffnet. Die Kinder, die diese Möglichkeit gerne und häufig nutzten, wurden von Studierenden meiner Projektgruppe betreut. Die Projektgruppe war der Raum, in dem die Praxis vorbereitet und die gewonnenen Erfahrungen auf der Basis umfangreicher Dokumente aus teilnehmender Beobachtung, einzelnen Befragungen und Prozessprotokollierungen reflektiert wurden. Flankiert wurde diese Praxis mit Kontakten zu Eltern und Lehrerinnen bzw. Lehrern aus der Grundschule sowie zahlreichen weiteren Initiativen des gesamten Projekts im Stadtteil.

Zwar brachten die Studierenden in der Projektgruppe durchweg ein ausgeprägtes Interesse an sozialer bzw. pädagogischer Praxis mit und waren bereit, sich auf eine zeitintensive Tätigkeit im *Osdorfer Born* einzulassen. Einige verfügten auch schon über Praxiserfahrungen aus der Jugendarbeit. Da das Studium jedoch primär theoretisch-inhaltlich ausgerichtet war, ließ sich nur begrenzt auf praktische Vorkenntnisse zurückgreifen. Viel Zeit musste deshalb investiert werden in die Auswertung sozial- und schulpädagogischen Schrifttums, in die Recherche und Besorgung von Arbeitsmaterialien und in Handlungsanregungen für Freizeitbetreuung von Kindern der entsprechenden Altersstufe. Immer wieder konnten aber auch Anregungen der Kinder, Eltern oder Lehrerinnen bzw. Lehrern aufgegriffen werden. In dem gesponserten Pavillon wuchs allmählich ein reichhaltiger Fundus an Requisiten, Spiel- und Bastelmaterialien, Mal-, Zeichen- und Modellierutensilien sowie Kochgelegenheiten und entwickelte sich zu einer Lernumgebung, die freilich ständiger Pflege und Ordnung bedurfte. Diese Lernumgebung

bot viel Raum für spontane Selbsttätigkeit der Kinder und Improvisation der Studierenden. Vielfach war die Aufnahme der praktischen Tätigkeit im Stadtteil ein Sprung ins „kalte Wasser“. Zur Betreuung der Nachmittagsgruppen wurden möglichst Studierendenteams mit unterschiedlichen Praxiserfahrungen gebildet, um jeweils neu hinzukommenden Projektmitgliedern Möglichkeiten zur Einarbeitung zu geben.

Zur Studienpraxis wurde dieses Wechselspiel von Planung und Improvisation durch die Reflexion der Erfahrungen in der Gruppe der Studierenden. Dabei ging es um das Erfassen und Verstehen der Ereignisse und Episoden, Abläufe und Umstände, unter denen sie stattfanden und darum, dieses Verständnis in den Kontext der Bezugswissenschaften aus den beteiligten Studiengängen zu stellen. Im Falle der von mir geleiteten Projektgruppe waren dies insbesondere psychologische, erziehungs- und sozialwissenschaftliche Theoriebestände. Aus heutiger Sicht wird man sicher konstatieren müssen, dass die Interpretaments, die dabei zustande kamen, durchaus eklektizistisch und in ihrem Erkenntniswert begrenzt blieben. Auch die Seminare, die entweder im Kontext des Projekts außerhalb der Projektgruppen angeboten wurden oder mehr oder weniger passend dem Lehrangebot der Universität entnommen wurden, gaben zwar Vertiefungsmöglichkeiten, waren aber bestenfalls punktuell geeignet, Theorie und Praxis kohärent miteinander in Beziehung zu setzen. Die Theorie blieb deshalb zwangsläufig gegenüber der konkret erfahrenden Praxis immer zugleich überschießend und unterdeterminiert. Überschießend insofern, als sie sich auf Phänomene und Beobachtungen der sozialen Wirklichkeit des *Osdorfer Born* erstreckten, die in ihren soziologisch und politischen Dimensionen den Horizont der pädagogischen Praxis am Schulnachmittag weit überschritten. Underdeterminiert, insofern sie die Praxis selbst kaum in der Tiefe ihrer Konstitutionszusammenhänge durchleuchten konnten.

Zusammengehalten wurden die auseinanderdriftenden Dimensionen theoretischer und praktischer Arbeit durch die Erforschung und Dokumentation der Praxis. Zu den Aufgaben der Studierenden, die in wechselnden Kleingruppen, teilweise auch im Tandem oder alleine, die Öffnung des Pavillons und die Aufsicht bzw. Gestaltung der praktischen Arbeit übernahmen, gehörten die Beobachtung und Dokumentation von Prozessen bzw. auffälliger Situationen, Studien zu einzelnen Kindern und Gruppenprozessen, Erkundungen des sozialen bzw. familiären Hintergrundes und die Beschaffung von Kontakten und Informationen aus der Grundschule des *Osdorfer Born* oder anderen Einrichtungen des Stadtteils.

Allerdings bot auch die Strukturierung der Projektgruppenarbeit mit dieser Art von Handlungsforschung keineswegs die Gewähr für einvernehmliche und konstruktive Kooperation. Vielmehr war die Arbeit ständig durch Meinungsunterschiede über konzeptionelle Fragen und praktische Konsequenzen geprägt, in denen bisweilen auch differierende sozial- und gesellschaftspolitische Grundpositionen zum Vorschein kamen. Dennoch gelang es über mehrere Jahre hinweg, eine Kontinuität in der Praxis einer erfahrungsbasierten und theoretisch gehaltvollen Reflexion zu wahren.

Das Projekt *Osdorfer Born* zählt zu den prägenden Erfahrungen, die meine Auffassungen von einer zugleich praktischen wie wissenschaftlichen Hochschulbildung und damit mein Verständnis von Hochschuldidaktik nachhaltig geprägt haben. Diese Erfahrungen reichen jedoch weit über die Zeit des Niedergangs des Osdorfer Born-Projekts hinaus, der, wie sein Aufstieg und seine Praxis, Teil der Geschichte des Projektstudiums ist.

Niedergang

Es ist hier nicht der Ort, die Erfolge und Misserfolge, die Erträge und Enttäuschungen, die Erkenntnisse und Ratlosigkeiten im Laufe des Projekts umfassend darzustellen. So allmählich, wie sich aus den Anfängen um die Wende zu den 1970ern Konzeption und Praxis des Projekts zur vollen Reife eines „intermediären“ Subsystems entwickelten, das die Praxis im Stadtteil mit Forschung und Ausbildung an der Universität verknüpfte, so langsam verlieren sich seine Spuren im Stadtteil. Studentische Aktivitäten im Stadtteil – die allerdings nur noch locker mit der Universität verbunden waren – lassen sich noch bis in die Mitte der 1970er Jahre verfolgen. Für mich als beteiligten Wissenschaftler manifestierte sich das Aus des Projekts mit einem Ereignis im Herbst 1973, als eines Nachts der Pavillon für die Vor- und Grundschul Kinder von Jugendlichen des Stadtteils „auseinandergenommen“ wurde. Der von mir geleiteten Projektgruppe war damit die Arbeitsgrundlage genommen. Meine letzte Aufgabe im Projekt *Osdorfer Born* bestand in der Regulierung des Versicherungsschadens.

In den Erscheinungen des Vandalismus mag ein Symptom für das Scheitern des Projektes gesehen werden, zu dem allerdings tiefer liegende Gründe beigetragen haben dürften. Diese lagen vermutlich in strukturellen Überforderungen, die aus der im Projekt erzeugten Überkomplexität in mindestens zweierlei Richtung resultierten. Zum einen litt der Ansatz an einer voluntaristischen Vorstellung der Machbarkeit sozialen Wandels in der kommunalbezogenen Gemeinwesenarbeit. Die gesellschaftliche Realität des Stadtteils als sozialer Brennpunkt musste nahe-

zu zwangsläufig mit ambitionierten Veränderungsintentionen kollidieren. „Action Research“ als Strategie der sozialen Veränderung, die auf studentischer Aktivität im Kontext der Hochschulbildung basiert, stellt keine hinreichende Voraussetzung zum Aufbau stabiler Handlungssysteme dar. Die intermediäre Verbindung von Hochschule und Stadtteil bleibt damit notwendig fragil. Zwar gelang es zeitweise, mit den Ressourcen der Universität und der Unterstützung durch Sponsorinnen und Sponsoren Lern- bzw. Studienebenen in der Praxis zu realisieren, planvoll auszugestalten und in ein Geflecht von Lehrveranstaltungen einzubetten, so ein praxisintegrierendes Curriculum zu organisieren und in einem Projektrat zu steuern. Ein solches „experimentelles Subsystem“ war jedoch nicht dagegen gefeit, immer wieder in den Sog unvorhersehbarer Ereignisse und Konflikte in der Praxis des Stadtteils auf der einen und einer nicht auf die Belange des Projekts abgestimmten Studienorganisation auf der anderen Seite zu geraten. Dagegen immunisiert auch keine Entdifferenzierung der Studierendenrolle, bei der sich die Grenzen zwischen Studium, Praxis und sonstigen Lebenszusammenhängen auflösen. Solche Orientierungen, die in ihrem bisweilen totalen Anspruch alternativer Lebensformen für die damalige Zeit nicht untypisch und gerade unter Studierenden verbreitet waren, bieten keine verlässliche Grundlage für ein nachhaltiges Engagement, das in der Lage wäre, eine komplexe Praxis wie die im *Osdorfer Born* zu tragen.

2.3.3 Einige Lehren aus den Anfängen des Projektstudiums

Trotz seines wenig rühmlichen Endes und vielleicht auch wegen der in ihm zutage tretenden Verfallsbedingungen lässt sich das Osdorfer Born-Projekt rückblickend als „Lehrstück“ für Forschendes Lernen in Praxisstudien in den ausgehenden 1960er und frühen 1970er Jahren betrachten. Es dürfte deshalb lohnend sein, zu fragen, welche Lehren daraus für heutige Ansätze hochschulischen Lernens in Projekten gezogen werden können.

Dies erscheint umso mehr angebracht, als das Ende des Osdorfer Born-Projektes keineswegs das Ende des Projektstudiums bedeutete. Wie eine Archäologie der frühen Projektgeneration um die Wende zu den 1970er Jahren wäre auch die zeitgeschichtliche Aufarbeitung des weiteren Schicksals der damit verbundenen Studienreform aufschlussreich (vgl. Gehrman/Wildt 1973; Wildt 1975a). Eine solche Aufarbeitung kann im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht geleistet werden. Als teilnehmender Beobachter der Entwicklung in der neueren Hochschuldidaktik werde ich stattdessen meine Reflexion der wechselnden Konjunkturen des Forschenden Lernens in Praxisstudien auf meine darauf bezogenen hochschul-

didaktischen Publikationen stützen. Diese Publikationen beleuchten auch den Hintergrund, auf dem meine heutigen Arbeiten zu diesem Themenkomplex entstanden sind.

... in den 1970er Jahren

Das Ende des Projektstudiums im *Osdorfer Born* war also nicht etwa Anlass zu einem „Nachruf auf das Projektstudium!?“ (Wildt 1975b). Vielmehr stellte sich für die Hochschuldidaktik die Herausforderung, eine „Didaktik des Projektstudiums“ (Wildt 1976) zu entwickeln. Zum einen galt es, das Konzept unter didaktischen Kriterien auszudifferenzieren und in curriculare Strukturen der Hochschulbildung einzubetten; zum anderen, „Formen des Praxisbezugs“ (Wildt 1975c) auszuarbeiten, die nicht darauf beschränkt waren, Handlungsmuster vorgefundener Praxis einzuüben, sondern die aktive Untersuchung und Innovation in der Praxis zu unterstützen. Diese Perspektivenverschiebung auf eine „Didaktisierung“ des Projektstudiums fand vor dem Hintergrund einer Verlagerung von einer „bottom up“ initiierten zu einer „top down“, staatlich regulierten Studienreform statt, die mit dem Aufbau eines Systems von Studienreformkommissionen auf Länder- und Bundesebene einherging. Im „Spannungsfeld einer Studienreform von oben und einer Studienreform von unten“ ließ sich in diesem Kontext „Transformation“ als „Curricularisierung des Projektstudiums“ und in diesem Rahmen verlaufende „Pragmatisierung der Aktionsforschung“ (Wildt 1981) beobachten. Ich habe diese Beobachtungen nicht nur retrospektiv für das Projekt *Osdorfer Born*, sondern auch an anderen Studienreformprojekten unter meiner Beteiligung aufgezeigt (vgl. Wildt 1978; Verein zur Förderung der Studienreform 1980; Projektgruppe *Schulpraktische Studien* 1982 und Schröder/Wildt 1985; vgl. auch Hering/Hermanns 1978).

... in den 1980er Jahren

Noch so emsige hochschuldidaktische Konzeptualisierungen konnten indes nicht darüber hinwegtäuschen, dass im Zuge einer in den 1980er Jahren erlahmenden Studienreform eine Verdünnisierung der ursprünglich avisierten Substanz der Projektidee stattzufinden schien. Vom Ausgangspunkt eines Lernens durch Veränderung der Praxis blieb am Ende vielfach nicht einmal verändertes Lernen, sondern lediglich eine Einübung in vorgängige Praktiken, von einer intervenierenden Sozialforschung nicht einmal teilnehmende Beobachtung, sondern nur noch eine nachvollziehende Reflexion routinemäßiger Praxisausübung. Angesichts eines mehr und mehr geschwundenen Engagements für Lehre und Studium um die Wende zu den 1990er Jahren musste man schon sehr genau in die Hochschulen

hineinsehen, um anhand der Identifikation einzelner praktizierter Projekte zu entdecken, dass *Die Wüste lebt* (Wildt 1993).

... in den 1990er Jahren

Es bedurfte schon einer gewissen Hartnäckigkeit, um angesichts fortdauernder Marginalisierung der Studienreform in den 1990er Jahren an den Ideen des Projektstudiums festzuhalten. Für mich ergaben sich Ansatzpunkte für einen Relaunch des Projektstudiums mit meiner Berufung an die Technische Universität Dortmund. In deren Vorfeld hatte ich in einer von mir mitverfassten Denkschrift über „Lehrerinnen und Lehrer für das Haus des Lernens“ (Sachverständigenkommission 1996) das Konzept des „Forschenden Lernens“ aus der Versenkung hervorgeholt, um eine universitäre Lehrerbildungsreform mit wissenschaftlich-akademischem Profil zu propagieren. Mit politischer und finanzieller Unterstützung des Landes konnte ich mit Edith Glumpler als energischer Mitstreiterin in Dortmund einen Modellversuch zum „berufspraktischen Halbjahr in der Lehrerbildung“ durchführen, der als „Forschendes Lernen in Praxisstudien“ konzipiert war (Glumpler/Wildt 2000).

... in den 2000er Jahren

Im Rahmen dieses Modellversuchs, in dem nach dem frühen Tod von Edith Glumpler ihr damaliger Mitarbeiter Ralf Schneider eine tragende Rolle übernahm, wurde über mehrere Jahre hinweg mit hoher Akzeptanz in den Grundschulen der Dortmunder Nordstadt (wie der *Osdorfer Born* ein sozialer Brennpunkt) in Kooperation mit dem zuständigen Studienseminar und sehr engagierter Mitarbeit von Studierenden Forschendes Lernen erfolgreich praktiziert (vgl. dazu insbesondere Schneider/Wildt 2002 und 2003). Die dabei entwickelten Handlungsmuster bildeten dann die Blaupause für die Reform der Lehrerbildung im Jahre 2003. In die geltende Studienordnung wurde für alle (jährlich ca. 1.000 Dortmunder) Studierende ein sogenanntes Theorie-Praxis-Modul im Umfang von zwölf CP integriert, das das „Forschende Lernen in Praxisstudien“ verbindlich machte. Von dieser Konzeption, die sich in einem Verbundprojekt mit anderen Hochschulstandorten mittlerweile auch auf die Reise in die Lehrerbildung (Roters/Schneider/Koch-Priewe/Thiele/Wildt 2009) gemacht hatte, führt ein direkter Weg in die Strukturierung des Praxissemesters im Master of Education im Gesetz des Landes NRW zur Lehrerbildung aus dem Jahr 2009, in dem Forschendes Lernen ab Herbst 2014 landesweit umgesetzt wird.¹⁶

¹⁶ <http://www.ruhr-uni-bochum.de/zsb/lehramt-med.htm>, 13.10.2014.

... bis hin zur Erfolgsgeschichte Forschenden Lernens in den 2010er Jahren

Die lehrerbildenden Hochschulen in NRW sind nur ein Beispiel für viele Standorte, die die erstaunliche Karriere des Konzepts „Forschendes Lernen“ belegen. Zahlreiche Vorhaben der Hochschulen innerhalb und außerhalb des Qualitätspakts Lehre in einer großen Zahl von Studiengängen folgen diesem Reformansatz. Er kann als Antwort auf die „Verschulung des Studiums“ in der Organisations- und Strukturreform im Bologna-Prozess gesehen werden, um wieder mehr akademische Qualität in die Hochschulbildung zu bringen. Es dürfte interessant sein zu beobachten, wie das Konzept mittlerweile in der Fächervielfalt an Hochschulen angekommen ist (vgl. z. B. Huber/Hellmer/Schneider 2009; Huber/Kröger/Schellhowe 2013). Es besteht Hoffnung, dass die Forschungsvorhaben, die zurzeit in der Förderlinie zur empirischen Hochschulforschung des BMBF zur Entscheidung stehen, erweiterte Kenntnisse über Ausgangslage, Konzeptvarianten, Verläufe und Wirkungen Forschenden Lernens zu Tage fördern.

2.3.4 Zum Ertrag aus 40 Jahren Forschenden Lernens in Praxisstudien

Angesichts dieser Entwicklung lässt sich der Ertrag der Erfolgsgeschichte des Forschenden Lernens auf dem Weg von den Anfängen im Projekt *Osdorfer Born* bis zum Qualitätspakt Lehre als integriertes Konzept zur Gestaltung praktischen und wissenschaftlichen Lernens in zehn Punkten zusammenfassen:

1. Die Verbindung von Projektstudium und Forschendem Lernen als hochschuldidaktisches Konzept zur Gestaltung von Praxisbezügen basiert auf einer Kombination von Forschung und Lernen. Eine Beteiligung von Studierenden an Forschungsprojekten allein genügt nicht. Eine didaktische Konzeption entsteht erst, wenn Lernen im Format der Forschung stattfindet. Erforderlich ist in diesem Sinne also eine **didaktische Transformation**.

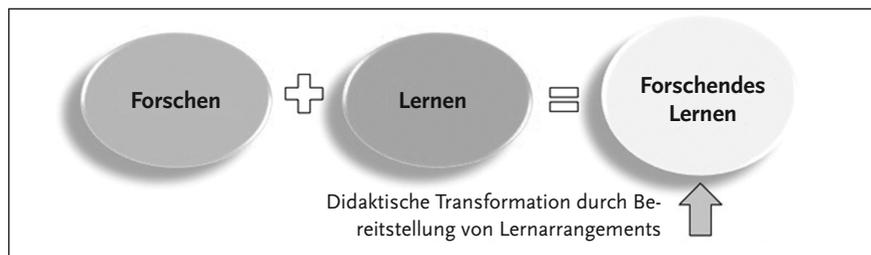


Abbildung 2.3.4|1: Forschendes Lernen als didaktische Formatierung des Lernens durch Forschung

2. Forschendes Lernen spielt demnach Abläufe durch, die der Logik in den jeweiligen Wissenschaftsdomänen entspricht. Ralf Schneider und Johannes Wildt (2009/ 2010) haben diesen „**Forschungszyklus**“ in den Dortmunder Projekten „Forschenden Lernens in schulpraktischen Studien“ dargestellt, die dort in der Regel nach den üblichen Abläufen von Projekten der Bildungsforschung ausgeführt werden.

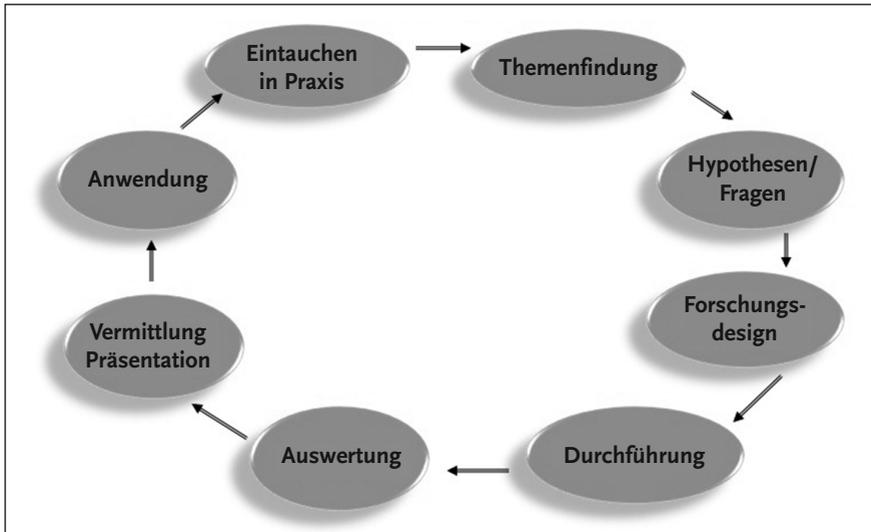


Abbildung 2.3.4|2: Prozessmodell Forschenden Lernens

Ich habe diesen Gedankengang mit Rekurs auf Projekte Forschenden Lernens in anderen Studiengemeinden verallgemeinert (Wildt 2011). Diese Verallgemeinerung erfordert, die für das Forschende Lernen – für das jeweilige Wissenschaftsgebiet – charakteristischen Arbeitsschritte in Forschungsprojekten darzustellen und den „Forschungszyklus“, der sich daraus ergibt, zu durchlaufen und zu beschreiben.

3. Zum Forschenden Lernen wird die **Beteiligung von Studierenden an Forschungsprojekten** – welchen Typus auch immer – erst, wenn die darin enthaltenen Lerngelegenheiten identifiziert und gestaltet werden. Wiederum Schneider und Wildt (2009) haben vorgeschlagen, den Lernprozess anhand des Lernzyklus nach Kolb (1984) zu modellieren ...

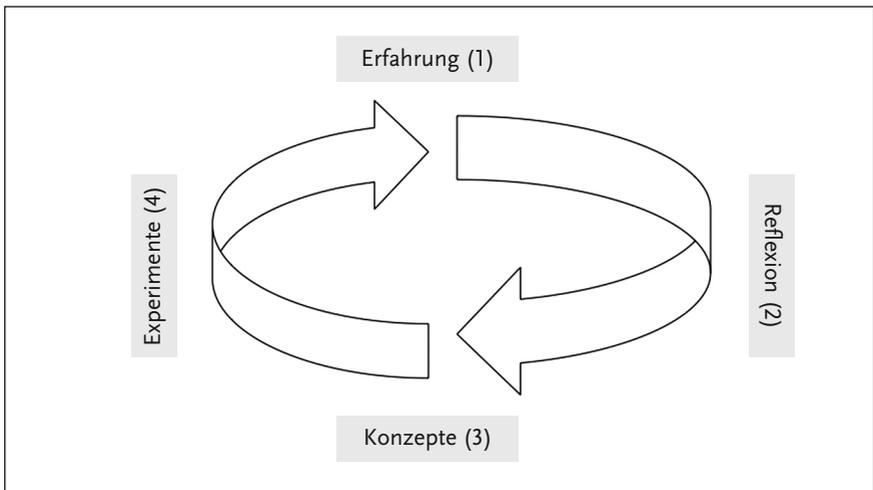


Abbildung 2.3.4|3: Lernzyklus nach Kolb (1984)

... und in das Format des Forschungszyklus einzupassen.

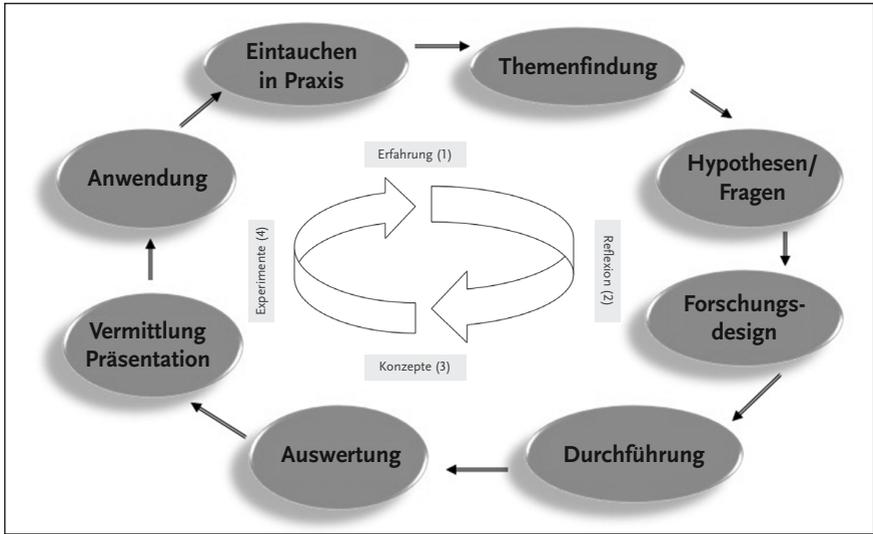


Abbildung 2.3.4|4: Erweitertes Prozessmodell Forschenden Lernens

Die didaktische Kunst besteht darin, die entsprechenden Lernmöglichkeiten zu gestalten, also Methoden anzubieten, die zur Reflexion der Erfahrungswelt („experience“) anregen. Weiterhin soll das kritische und synthetische Denken bei der Entwicklung von Hypothesen und Untersuchungsdesigns gefördert werden. Das forschungsbasierte Methodendesign zielt darauf, die Beobachtungen und Kooperationsbeziehungen in der Untersuchungstätigkeit zu strukturieren und die Vermittlung bzw. Anwendung der gewonnenen Erkenntnisse in der Praxis zu gestalten.

- Bei einer Verbindung des Forschenden Lernens mit dem Projektgedanken bleibt der Bezug auf den jeweiligen Forschungszyklus jedoch nicht dem Kontext der Wissenschaft(en) immanent. Als **Forschendes Lernen in Praxisbezügen** bewegen sich Forschen und Lernen vielmehr immer im Kontext praktischer Handlungsfelder. Wie dies im Einzelnen geschieht, ist jeweils situationsspezifisch an den jeweiligen Handlungsbedingungen auszurichten. In einer verallgemeinernden Perspektive lässt sich der Lern- und Forschungszyklus insofern immer in einen Zyklus praktischen Handelns einbetten, der mehr oder weniger innovativ angelegt sein kann, aber immer erfordert, praktische Aufgaben zu definieren, Handlungspläne zu entwerfen und auszuführen, um ggf. praktische Schlussfolgerungen daraus zu ziehen.

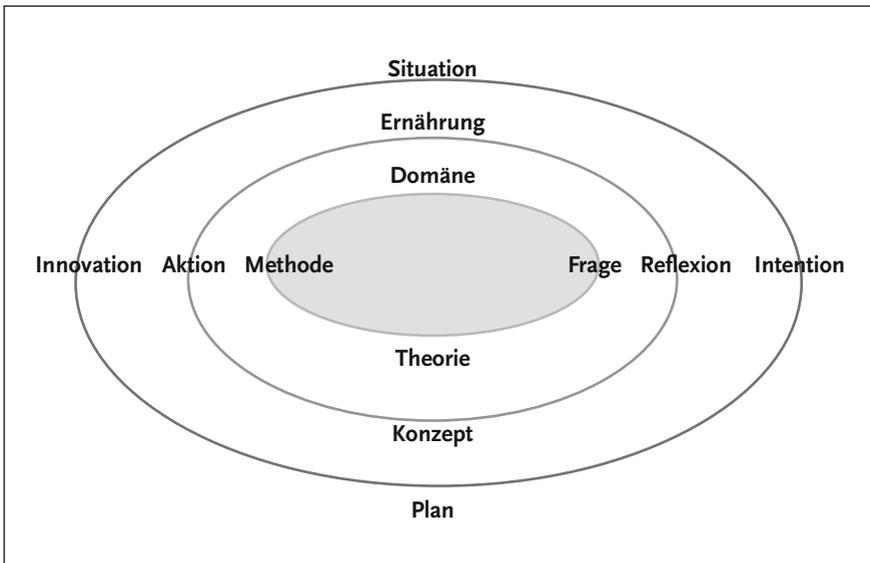


Abbildung 2.3.4[5]: Transformatives Lernen – Verknüpfung von Praxis und Wissenschaft durch Lernen

Auch hier gilt der Grundsatz der sorgfältigen Beachtung des Eigensinns der sozialen Sub- bzw. praktischen Handlungssysteme, einschließlich der vielfältigen Akteurinnen bzw. Akteure und ihres Beziehungsgeflechts untereinander sowie mit den hochschulischen Akteurskonstellationen, in denen die Projekte operieren.

- In der Didaktik dieser komplex angelegten Projekte steht ein **breite Palette von Methoden Forschenden Lernens** zur Gestaltung der Lernumgebungen bereit (vgl. dazu das Neue Handbuch Hochschullehre, NHHL), deren Aufzählung den Rahmen der vorliegenden Darstellung sprengen würde. Diese Projekte können sich aber in vielfältiger Form auf elaborierte Konzepte aktiven und kollaborativen Lernens stützen. Eine Übersicht über die didaktischen Besonderheiten und Bezüge zwischen den gebräuchlichsten Konzepten habe ich zuerst 2005 und später weiter ausgearbeitet (Wildt 2014):

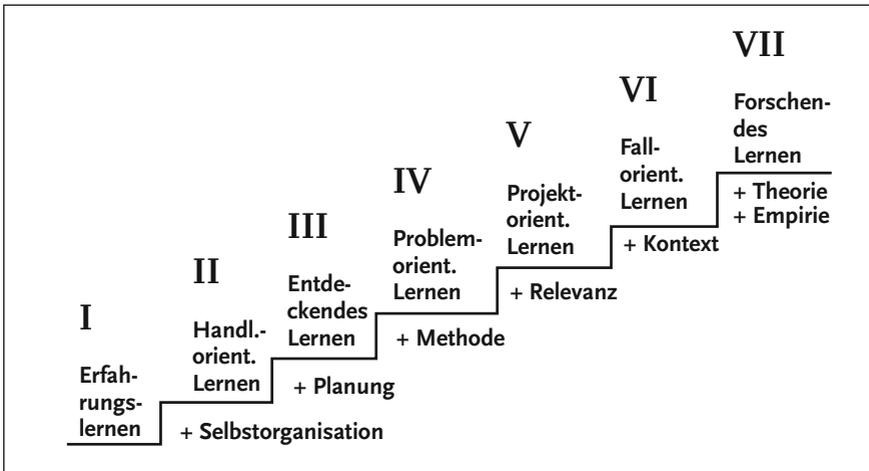


Abbildung 2.3.4|6: Hochschuldidaktische Ansätze des Lernens – Vom aktiven und kooperativen zum Forschenden Lernen

Projektorientiertes Studium und Forschendes Lernen fügen sich heute nahtlos in ein Ensemble von Konzepten aktiven und kooperativen Lernens konstruktivistischer Provenienz ein, wie etwa **problembasiertes und fallbasiertes Lernen**. Die unterschiedlichen Konzepte lassen sich anhand mehr oder weniger großer Offenheit der einzelnen Komponenten von Aufgabenstellungen – mit Bezug auf den Kontext, die Fragestellung, die Methoden und die Ergebnisse – unterscheiden und insofern als Spielarten einer **Hochschuldidaktik des Praxisbezuges** betrachten.

AUFGABENSTRUKTUREN				
Didaktisches Format	Kontext	Frage	Methode	Ergebnis
Anwendung	Definiert	Definiert	Definiert	Definiert
Problemorientierung	Definiert	Definiert	Offen	Offen
Projektorientierung	Definiert	Offen	Offen	Offen
Forschendes Lernen	Offen	Offen	Offen	Offen

Abbildung 2.3.4|7: Aufgabenstrukturen didaktischer Formate

Nachdem in der Frühphase des Forschenden Lernens in Projekten die Begründung vorwiegend normativ bleiben musste, lässt sich heute genügend Evidenz beibringen, dass die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen in fachnahen Lernarrangements diesen Typs gesonderten fachübergreifenden Trainings mit Blick auf entsprechende Lernergebnisse überlegen ist (vgl. Schaeper/Wildt 2010).

6. Eine offene Flanke des Konzepts besteht allerdings heute immer noch im Mangel an angemessenen **Prüfungsformaten**. Dies gilt jedenfalls, wenn man die Lernergebnisse aus Projekten Forschenden Lernens mit traditionellen Prüfungsformaten sichtbar machen will. So erscheinen beispielsweise Klausuren herkömmlicher Art in der Regel wenig geeignet, die spezifischen Leistungen aus Lerngelegenheiten in Projekten Forschenden Lernens in Praxisstudien zu erfassen. Dagegen werden in den Lernarrangements solcher Projekte Ergebnisse hervorgebracht, in denen sich die erbrachten Leistungen manifestieren. Sie können in den verschiedensten **Berichtsformen oder Portfolios** dokumentiert werden. Solche Dokumente zur Grundlage von Prüfungen zu machen, eröffnet ein breites Spektrum von Möglichkeiten für ein „lernprozessintegriertes Prüfen“ (Wildt/Wildt 2011), wie sie ausschnittsweise von der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich (2007) aufgezeigt worden sind.

Leistungsnachweis	Fachkompetenz	Überfachliche Kompetenzen		
		Methodenkompetenz	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Schriftliche Prüfungen	XX	X		
Mündliche Prüfungen	XX	X		
Referate/mündliche Präsentationen	XX	X	X ¹	X
Schriftliche Arbeiten	XX	X	X ¹	X
Posterpräsentationen	XX	X	X ¹	X
Wissenschaftspraktische Tätigkeiten	XX	X	X ¹	X
Studentenstagebücher/Lernjournale	XX	X		X
Portfolios	XX	X		X
Protokolle	XX	X		
Gruppenprüfungen	XX	X	X	
Parcours (z. B. OSCE)	XX	X		
Forumsbeiträge	XX	X		X
Gruppenpuzzle	XX	X	X	X
¹ falls zu zweit oder in der Gruppe durchgeführt				

Abbildung 2.3.4|8: Leistungsnachweise und Kompetenzzuordnungen
(Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich 2007, S. 21)

Schneider und Wildt (2009) haben eine Konkretisierung von **Beurteilungskriterien für Berichte über Projekte** erarbeitet, in denen sie die hauptsächlichen Orientierungen auf die persönliche Entwicklung, die Praxisentwicklung und die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung auf die einzelnen Stadien des Forschungszyklus beziehen und daraus ein differenziertes Beurteilungsraster ableiten, das auch in der Praxis mit Erfolg angewendet worden ist.

	Stufe I naive Einstel- lung	Stufe II Im Fokus eigenen Handelns	Stufe III mit Absicht der Praxis- veränderung	Stufe IV theoretisch methodisch elaborieren
Vorüberlegungen/ Persönliche Interessen				
Phase I: Analyse des Kontextes				
Phase II: Untersuchungsabsicht				
Phase III: Theoretische Einbettung				
Phase IV: Forschungsdesign				
Phase V: Durchführung				
Phase VI: Auswertung				
Phase VII: Interpretation der Daten, Reflexion des Forschungsprozesses				
Phase VIII: Präsentation/Anwendung				

Abbildung 2.3.4|9: Kompetenzmodellierung – Kompetenzstufen Forschenden Lernens

Die einzelnen Zellen der Matrix lassen auch Graduierungen zu, wenn sie nach dem Grad der Deliberation skaliert werden, mit dem die in den Dokumenten getroffenen Aussagen abgewogen werden.

	Stufe I Naive Einstellung	Stufe II Im Fokus: eigenes Handelns	Stufe III Mit Absicht der Verbesserung der Praxis	Stufe IV Praxisforschung theoretisch begründen und reflektieren
0 Kommt nicht vor.				
1 Eine Option/These wird formuliert.				
2 Alternativen werden abgewogen, aber ohne weitere Schlussfolgerungen.				
3 Eine Beurteilung findet nach begründeter Auswahl statt.				

Abbildung 2.3.4|10: Graduierungen auf den Kompetenzstufen

7. Im Gegensatz zu manchen Kritikerinnen und Kritikern des Bologna-Prozesses sehe ich gerade in der **Modularisierung** eine gute Möglichkeit, für Projekte *Forschenden Lernens in Praxisstudien* (Schneider/Wildt 2009) einen angemessenen **curricularen Rahmen** zu definieren. Das erwähnte Dortmunder Beispiel des Theorie-Praxis-Moduls mit seinen zwölf CP, die darin enthaltenen Arrangements von Praxisaufenthalten und Lehrveranstaltungen, Gruppengrößen, Betreuungsrelationen und Leistungsanforderungen strukturieren den Raum der Lernmöglichkeiten, bieten viel Flexibilität für selbstorganisiertes Lernen, begrenzen aber auch die Ansprüche in Relation zu anderen Modulen. Eine entsprechend flexible Modularisierung engt Handlungsspielräume insofern nicht ein, sondern gibt den beteiligten Akteurinnen und Akteuren mehr Sicherheit. Allerdings erscheint es dann erforderlich, die Einbettung Forschenden Lernens in die Strukturen der Hochschulbildung präzise zu definieren. Ein Tableau verschiedener Möglichkeiten bietet die folgende Zusammenstellung.

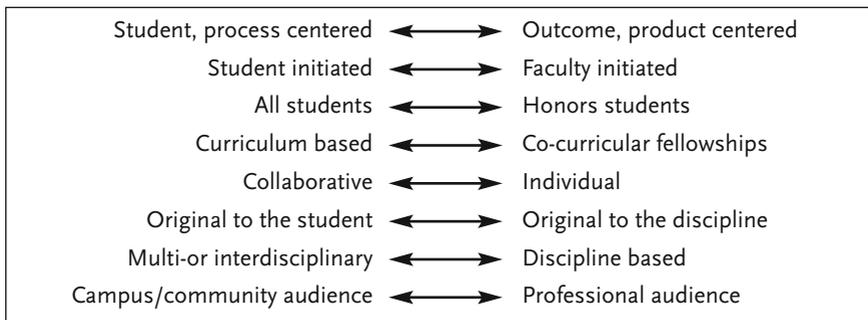


Abbildung 2.3.4|11: Curriculare Konzeption Forschenden Lernens (nach Beckham/Hensel 2009)

8. Das entlastet allerdings nicht von einer **Einordnung der Projekte in übergreifende curriculare Zusammenhänge**. Forschendes Lernen in Praxisstudien floriert umso mehr, je besser es in den Ablauf eines insgesamt wissenschaftsbasierten Studiums integriert ist. Jenkins (2011) hat dafür einige auf deutsche Verhältnisse adaptierbare Vorschläge unterbreitet. Sein Vorschlag bezieht sich auf die Differenzierung von Forschungsbezügen in Studium und Lehre, die in einem Koordinatensystem mit den Dimensionen einer rezeptiven versus einer aktiven Lernhaltung sowie einer Inhalts- versus einer Prozessorientierung eingeordnet sind. Forschendes Lernen lässt sich demnach in dem Quadranten verorten, der durch aktives Lernen und Prozessorientierung definiert wird.

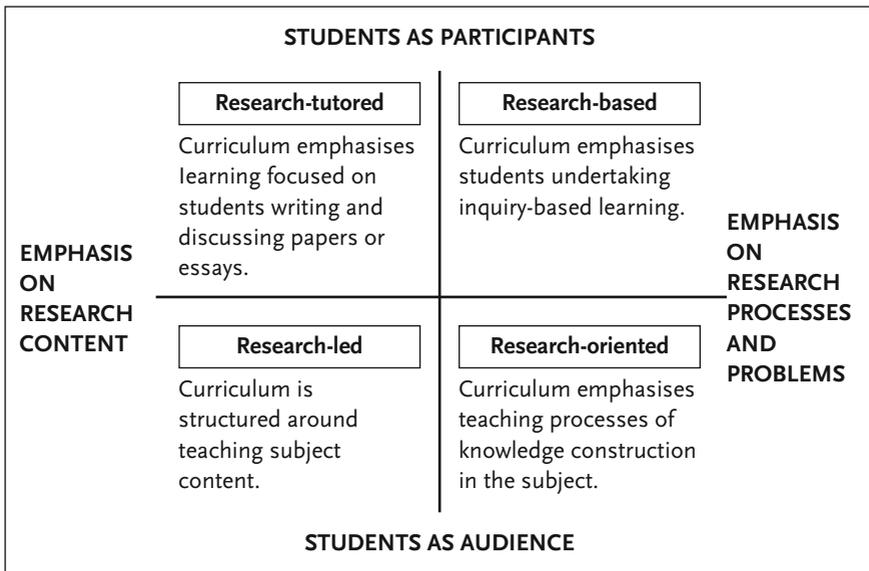


Abbildung 2.3.4|12: Curriculare Zusammenhänge Forschenden Lernens (nach Healey 2005, S. 70)

9. Nicht zu übersehen ist allerdings, dass die Organisation der Hochschulbildung in wöchentlich ein- bis zweistündigen Veranstaltungsrhythmen ungünstige Voraussetzungen für auf Kontinuität angelegte Lerngruppen bietet. Quer zu den Studiengangsstrukturen lässt sich dem mit der Einrichtung von **Forschungswerkstätten** begegnen, die den Studierenden – wie es die Werkstattmetapher nahelegt – Räume, Zeiten und Arbeitsmittel für selbstorganisierte Gruppen- oder Einzelarbeit bereithält. Erfahrungen an der Technischen Universität Dortmund liegen dazu vor (Hildebrandt/Nieswandt/Radtke/Schneider/Wildt 2014).
10. Last but not least: *Forschendes Lernen in Praxisstudien* kann nur im Zuge eines **Wandels der Lehrkultur** im Sinne eines „**Shift from Teaching to Learning**“ realisiert werden. Ziel dabei ist die Abkehr von einer inhalts- bzw. dozentenzentrierten Sichtweise zugunsten einer Prozess- bzw. Studierendenzentrierung, die Studierende und Lehrende in partnerschaftlicher Kooperation agieren lässt.

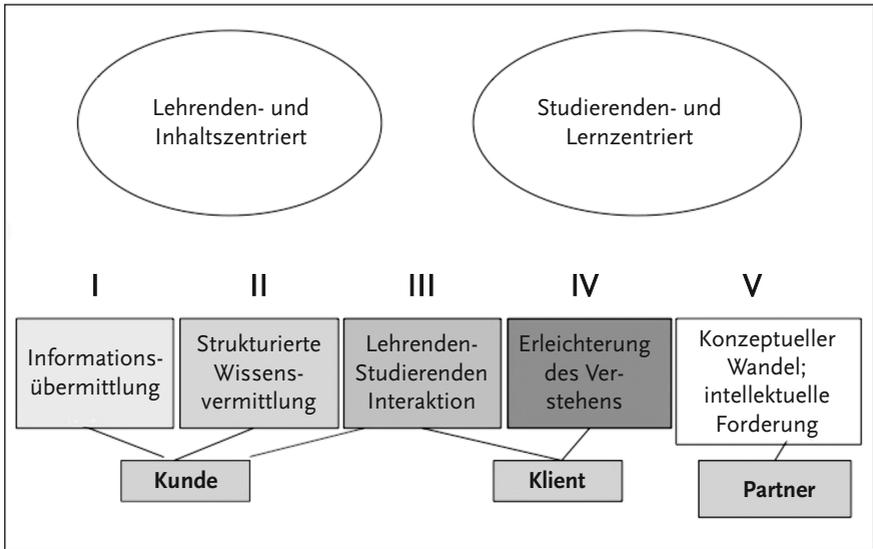


Abbildung 2.3.4|13: Differenzen in der Lehrauffassung

Über die darstellende bzw. instruktionale Lehrtätigkeit hinaus geht es dabei nicht nur um die Konstruktion bzw. das Arrangement von Lernumgebungen, sondern um eine Akzentverschiebung auf Betreuung und Beratung von Lernenden (Wildt 2011).

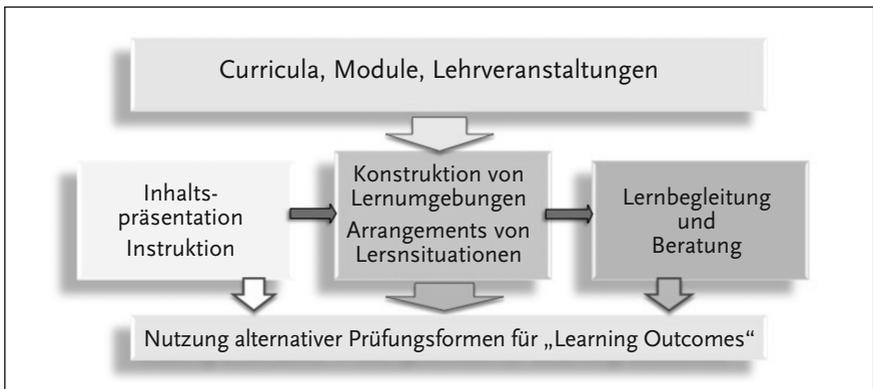


Abbildung 2.3.4|14: Veränderung von Anforderung an die Studierenden als Ko-Konstrukteurinnen und -Konstrukteure von Wissen (nicht als Kundinnen bzw. Kunden oder Klientinnen bzw. Klienten)

In der Zusammenschau dieser zehn Aspekte erweist sich *Forschendes Lernen in Praxisstudien* als hochschuldidaktisches Konzept, das an die Traditionen der Humboldtschen Hochschulreform anknüpft und gleichzeitig heutigen Modernisierungsanforderungen an Hochschulbildung entspricht.

2.3.5 Humboldt unter Bologna-Bedingungen – Schlussfolgerungen für Forschendes Lernen in Praxisstudien

Die Bildungsphilosophie des Neuhumanismus war noch daran ausgerichtet, in der Entlastung von praktischen Zwecken die kritische Urteilskraft der Eliten des preußischen Kulturstaats im Medium der Bildung durch Wissenschaft zu stärken. Die Steigerung der darin enthaltenen Autonomie gegenüber praktischen Zwecken war Voraussetzung dafür, in einer zunehmend komplexeren Welt verantwortungsvoll handeln zu können. Heute erfordert die beschleunigte Durchdringung wachsender Sphären beruflichen und gesellschaftlichen bzw. kulturellen Handelns auf dem Wege einer Wissenschaftsgesellschaft wissenschaftsbasierte Handlungskompetenzen (Wildt 2014). Die wissenschaftliche Rationalität, deren Ausbildung Aufgabe der Hochschulbildung ist, erscheint in diesem Sinne nicht mehr lösbar aus den Kontexten praktischen Handelns. Dieser Gedanke, mit dem in der neueren Hochschuldidaktik Lehre und Studium in das Spannungsfeld des Dreiecks zwischen Wissenschaft, Praxis und Person situiert wurde (Huber 1983), prägte auch die frühen Projektstudien:

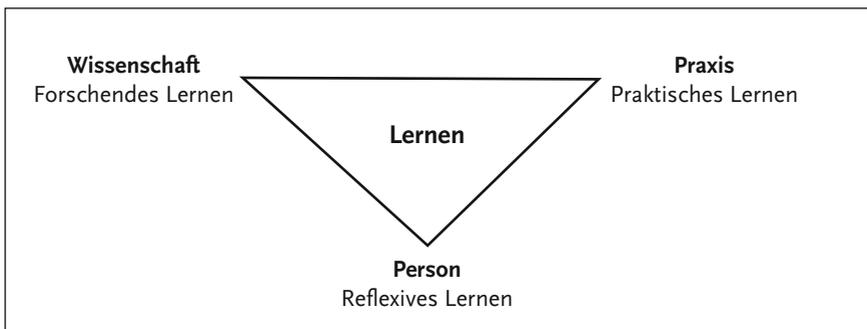


Abbildung 2.3.5|1: Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung

Die dort intendierte Verbindung von Forschung und Praxis ist die Ausgangslage von der die Entwicklung der letzten Jahrzehnte zu *Forschendem Lernen in Praxisstudien* führt.

Wenn in der Projektlehre im Geschichtsstudium verschiedene Fassetten und Ausgestaltungsvarianten des Projektlernens zur Debatte stehen, so reflektieren alle diese Ansätze genau diese Grundstruktur einer „Bildung durch Wissenschaft“ auf der Höhe der Zeit. Es geht darum, als Teil der „Community of Practice“ (Wegner 2014 in Anschluss an Lave/Wenger 1991) an der Wissenschaftskultur der studierten Wissenschaft und ihrer Praxis teilzuhaben. Unter den gegenwärtigen Unsicherheitsbedingungen, Komplexitätssteigerungen und Veränderungsdynamiken kann dies in der Ausbildung eines „forschenden Habitus“ (Wissenschaftsrat 2008, S. 18) in den Sphären von Beruf und Gesellschaft bzw. Kultur erfolgen. Hochschulbildung gewinnt damit eine Qualität der Persönlichkeitsbildung im Medium der Wissenschaft zurück. *Forschendes Lernen in Praxisstudien* ist insofern für eine Situierung von Humboldt unter Bologna-Bedingungen das Konzept der Wahl.

Literaturangaben

- Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich** (2007): Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen. Zürich: AfH, Universität Zürich. (http://www.afh.uzh.ch/instrumente/dossiers/Leistungsnachweise_Juli_07.pdf, 21.01.2015)
- Asdonk, Jupp/Kröger, Hans/Strobl, Gottfried/Tillmann, Klaus-Jürgen/Wildt, Johannes** (Hg.) (2002): Bildung im Medium der Wissenschaft. Zugänge aus Wissenschaftspropädeutik, Schulreform und Hochschuldidaktik. Weinheim/Basel: Beltz. (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 109)
- Becker, Egon** (1975): „Berufsorientierung“. Kritik einer populären Reformforderung. In: Herz, Otto (Hg.) (1975): Praxisbezug im Studium. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. S. 88–104. (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 35)
- Beckham, Mary/Hensel, Nancy** (2009): Making Explicit the Implicit: Defining Undergraduate Research. In: Council on Undergraduate Research (CUR) Quarterly 29,4. S. 40–44. (http://www.mcgill.ca/senate/files/senate/senate/beckman__hensel_making_explicit.pdf, 25.01.2015)
- Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes** (Hg.) (2002 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation.
- Bundesassistentenkonferenz (BAK)** (1968): Kreuznacher Hochschulkonzept. Bonn: BAK. (Schriften der Bundesassistentenkonferenz, Bd. 1)
- Bundesassistentenkonferenz (BAK)** (Hg.) (1970): Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen. Bonn: BAK. (Schriften der Bundesassistentenkonferenz, Bd. 5)
- Dallinger, Peter/Bode, Christian/Dellian, Fritz** (1978): Hochschulrahmengesetz. Kommentar. Tübingen: Mohr.

- Gehrmann, Gerd/Bruhn, Jürgen/Wildt, Johannes** (1972): Entwicklung und Perspektiven der Institutionalisierung eines Projektstudiums im sozialwissenschaftlichen Bereich. In: *Studentische Politik* 5 (2/3). S. 59–67.
- Gehrmann, Gerd/Wildt, Johannes** (Hg.) (1973): *Projektorientiertes Studium I*. Hamburg: Universität Hamburg, Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD). (Hochschuldidaktische Arbeitspapiere, Bd. 2)
- Glumpler, Edit/Wildt, Johannes** (2000): Das Berufspraktische Halbjahr im Lehramtsstudium. In: Bayer, Manfred/Bohnsack, Fritz/Koch-Priewe, Barbara/Wildt, Johannes (Hg.) (2000): *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung*. Bad Heilbronn: Klinkhardt. S. 207–225.
- Haag, Fritz/Krüger, Helge/Schwärzel, Wiltrud/Wildt, Johannes** (Hg.) (1972): *Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne*. München: Juventa.
- Hartung, Dirk/Neef, Wolfgang/ Nuthmann, Reinhard** (1974): *Tätigkeitsfeld und Praxisbezug – Stellungnahmen zur Eingrenzung von Tätigkeitsfeldern und zur Verstärkung des Praxisbezuges von Bildungsgängen im Hochschulbereich*. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 34)
- Healey, Mick** (2005): *Linking Research and Teaching: Exploring Disciplinary Spaces and the Role of Inquiry-Based Learning*. In: Barnett, Ronald (Hg.) (2005): *Reshaping the University. New Relationship between Research, Scholarship and Teaching*. Maidenhead: SRHE and Open University Press. S. 66–78.
- Hering, Sabine/Hermanns, Harry** (Hg.) (1978): *Lernen und Verändern. Zur Theorie und Praxis des Projektstudiums*. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD).
- Hildebrandt, Elke/Nieswandt, Martina/Radtke, Monika/Schneider, Ralf/Wildt, Johannes** (2014): *Werkstätten als Raum für Forschendes Lernen in der Hochschulbildung*. In: Hildebrandt, Elke/Peschel, Markus/Weisshaupt, Mark (Hg.) (2014): *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbronn: Klinkhardt. S. 80–99.
- Huber, Ludwig** (1983): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: Ders. (Hg.) (1983): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Bd. 10. *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 114–150.
- Huber, Ludwig/Hellmer, Julia/Schneider, Friederike** (Hg.) (2009): *Forschendes Lernen im Studium*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler (UVW). (Reihe Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen, Bd. 10)
- Huber, Ludwig/Krüger, Margot/Schelhowe, Heidi** (Hg.) (2013): *Forschendes Lernen als Profilmerkmal einer Universität*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler (UVW). (Reihe Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen, Bd. 16)
- Humboldt, Wilhelm v.** (1809): *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*. In: Müller, Ernst (Hg.) (1990): *Gelegentliche Gedanken über Universitäten*. Leipzig: Reclam. S. 273–283.
- Jenkins, Alan/Healey, Mick** (2011): *Research Based Learning – a Collection of Case Studies in Different Disciplines*. In: Jahnke, Ilsa/Wildt, Johannes (Hg.) (2011): *Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik*. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 37–46. (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 121)

- Kolb, David A.** (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewoods Cliffs: Prentice-Hall.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne** (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Projekt Osdorfer Born** (1974): Endbericht zu Projektstudium im sozialwissenschaftlichen Bereich. Erstellt für das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft Hamburg.
- Projektgruppe Schulpraktische Studien der Universität Bielefeld** (1982): Ergebnisbericht aus einem Modellversuch und Konsequenzen für die Neukonzeption *Schulpraktischer Studien* im Rahmen der zweiphasigen Lehrerausbildung. In: Bayer, Manfred/Beck, Johannes/Spindler, Detlef/Tack, Karl (Hg.) (1982): *Alternativen in der Lehrerausbildung. Kooperation und Selbstorganisation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 158–194.
- Roters, Bianca/Schneider, Ralf/Koch-Priewe, Barbara/Thiele, Jörg/Wildt, Johannes** (2009): *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ruhr-Universität Bochum**: Lehramt Gymnasien und Gesamtschulen. (<http://www.ruhr-uni-bochum.de/zsb/lehramt-med.htm>, 13.10.2014)
- Sachverständigenkommission Lehrerbildung** (1996): Lehrerinnen und Lehrer für das *Haus des Lernens*. In: Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen (Hg.) (1996): *Perspektiven: Studium zwischen Schule und Beruf. Analysen und Empfehlungen zum Übergang Schule – Hochschule, zur Lehrerausbildung, zur Ingenieursausbildung*. Neuwied/Köln: Luchterhand. S. 59–120.
- Schaeper, Hildegard/Wildt, Johannes** (2010): *Kompetenzziele des Studiums, Kompetenzerwerb von Studierenden, Kompetenzorientierung der Lehre*. In: Hochschul-Informationssystem (HIS) GmbH (Hg.) (2010): *Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung Studienqualität*. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 64–83.
- Schmithals, Friedemann/Cornwall, Malcom G.** (Hg.) (1977): *Projektstudium in den Naturwissenschaften*. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD).
- Schneider, Ralf/Wildt, Johannes** (2002): *Forschendes Lernen in Praxisstudien – das Beispiel des Berufspraktischen Halbjahres in der Lehrerausbildung*. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.) (2002 ff.): *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. G 3.1. S. 1–30.
- Schneider, Ralf/Wildt, Johannes** (2003): *Das Berufspraktische Halbjahr in Dortmund: Forschendes Lernen in Praxisstudien einer professionalisierten Lehrerbildung*. In: Obolenski, Alexandra/ Meyer, Hilbert (Hg.) (2003): *Forschendes Lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 165–183.
- Schneider, Ralf/Wildt, Johannes** (2009): *Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs*. In: Roters, Bianca (Hg.) (2009): *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 8–36.
- Schneider, Ralf/Wildt, Johannes** (2010): *Konturen der Didaktik einer professionalisierten LehrerInnenbildung*. In: Köker, Anne/Romahn, Sonja/Textor, Anette (Hg.) (2010): *Heraus-*

forderung Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 65–81.

Schräder, Michael/Wildt, Johannes (1985): *Schulpraktische Studien* in der ersten Phase der Lehrerbildung. Entwicklung, hochschuldidaktische Erprobung und Evaluation. Alsbach/Bergstraße: Leuchtturm.

Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten (2013): Employability and Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. Fachgutachten. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz (HRK). (http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability.pdf, 21.01.2015)

Schwärzel, Wiltrud/Wildt, Johannes (1972): Gruppendynamische Aktionsforschung in Arbeitsgruppen. In: Haag, Fritz/Krüger, Helga/Schwärzel, Wiltrud/Wildt, Johannes (Hg.) (1972): *Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne*. München: Juventa. S. 160–175.

Verein zur Förderung der Studienreform (1980): *Hochschulausbildung im Arbeitnehmerinteresse*. Köln: Bund-Verlag.

Wegner, Elisabeth (2014): Hochschulen als Communities of Practice – theoretische Perspektiven und praktische Umsetzung. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.) (2002 ff.): *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. J 3.11. S. 117–134.

Wildt, Johannes (Hg.) (1975a): *Projektorientiertes Studium II*. Hamburg: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD). (Hochschuldidaktische Arbeitspapiere, Bd. 6)

Wildt, Johannes (1975b): Nachruf auf das Projektstudium!? In: Ders. (Hg.) (1975): *Projektorientiertes Studium II*. Hamburg: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD). S. 76–84. (Hochschuldidaktische Arbeitspapiere, Bd. 6)

Wildt, Johannes (1975c): Formen des Praxisbezuges. In: Herz, Otto (Hg.) (1975): *Praxisbezug im Studium*. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. S. 105–121. (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 35)

Wildt, Johannes (1976): Plädoyer für eine Projektdidaktik. In: *Informationen zur Hochschuldidaktik* (16). S. 483–492.

Wildt, Johannes (1978): Perspektiven einer Forschungspraxis in Aktionsforschungsprojekten. In: Fiedler, Peter A./Hörmann, Georg (Hg.) (1978): *Aktionsforschung in Psychologie und Pädagogik*. Darmstadt: Steinkopff. S. 148–170.

Wildt, Johannes (1981): Hochschuldidaktik und staatliche Studienreform. Zur Transformation des Projektstudiums im Spannungsfeld einer Studienreform von „oben“ und „unten“. Bielefeld: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD). (Materialien und Berichte, Bd. 13)

Wildt, Johannes (1983a): Projektstudium. In: Huber, Ludwig (Hg.) (1983): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Bd. 10. *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 641–674.

Wildt, Johannes (1983b): Aktionsforschung. In: Huber, Ludwig (Hg.) (1983): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Bd. 10. *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 454–457.

- Wildt, Johannes** (1993): Die Wüste lebt. Arbeitspapier für den AHD-Kongress 1993. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Wildt, Johannes** (2007): Praxisbezug revisited? Zur hochschuldidaktischen Rekonstruktion von Theorie-Praxis-Verhältnissen in Studium und Lehre. In: Merkt, Marianne/Mayrberger, Kerstin (Hg.) (2007): Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag. S. 59–72.
- Wildt, Johannes** (2011): „Forschendes Lernen“ als Hochform aktiven und kooperativen Lernens. In: Diederich, Ralf/Heilemann, Ullrich (Hg.) (2011): Ökonomisierung der Wissensgesellschaft. Berlin: Duncker & Humblot. S. 93–108.
- Wildt, Johannes** (2012): Praxisbezug der Hochschulausbildung. Herausforderungen für Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik. In: Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Seidel, Andreas/Gottmann, Corinna, Kamm, Caroline, Krohn, Maud (Hg.) (2012): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Wiesbaden: Springer. S. 259–278.
- Wildt, Johannes** (2014): Grundlinien hochschuldidaktischen Denkens und Handelns – zur Architektur eines Wissenschaftsgebiets. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.) (2002 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. A o. I. S. 1–30.
- Wildt, Johannes/Wildt, Beatrix** (2011): Lernprozessintegriertes Prüfen im „Constructive Alignment“. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.) (2002 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. H 6.1, S. 1–46.
- Wissenschaftsrat** (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. (http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/Qualitaetsverbesserung_Lehre.pdf, 23.01.2015).

3.

**Praxisberichte
zur institutionellen und organisatorischen
Rahmung von Projektlehre**

**Geschichtswissenschaftliche Studiengänge
als Verstetigung von Projektlehre**

3.1 Public History an der Freien Universität Berlin

IRMGARD ZÜNDORF

Abstract

Public History-Studiengänge finden sich in den USA bereits seit den frühen 1980er Jahren. In der Bundesrepublik bietet die Freie Universität Berlin seit 2008 den ersten konsekutiven Master-Studiengang mit dieser Bezeichnung an. Dieser orientiert sich am amerikanischen Vorbild, ohne dieses zu kopieren. Public History wird hier verstanden als wissenschaftlich fundierte Form öffentlicher Geschichtsdarstellung, die außerhalb von Schulen und wissenschaftlichen Institutionen stattfindet. Der Berliner Studiengang konzentriert sich auf die Zeitgeschichte. Er umfasst sowohl Seminare, die einen Überblick über Entwicklung, Theorien und Methoden der Medien- und Kulturwissenschaften vermitteln, als auch Veranstaltungen, in denen die Methoden der Geschichtswissenschaft mit besonderem Blick auf Oral History und Material Culture gelehrt werden. Ein besonderer Schwerpunkt ist dem Praxisbezug gewidmet. Die Analyse von Text-, Bild-, Objekt-, Film- und Tonquellen ist ebenso wichtig wie diejenige des Umgangs mit diesen Quellen in historischen Präsentationen, sei es im Museum oder im Fernsehen, in Büchern oder Zeitschriften, im Internet oder im Radio. Der vorliegende Beitrag stellt die Entwicklung und den Aufbau des Studiengangs dar und zieht eine erste Bilanz.

3.1.1 Die Idee

Public History entstand in den 1970er Jahren in den USA zunächst als Bewegung außerhalb der Universitäten. Die sogenannten Public Historians kritisierten die Fachhistorikerinnen und -historiker, die den Kontakt zur Öffentlichkeit verloren hätten und allein innerhalb ihrer eigenen Kreise publizieren und rezipiert würden. Sie forderten die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler dagegen auf,

sich stärker an ein außeruniversitäres Publikum zu richten. Unterstützt durch das wachsende Interesse an Geschichte, die in unterschiedlichen Medien vermittelt wurde, entstand zudem die Idee, neue Tätigkeitsfelder für Historikerinnen und Historiker zu schaffen. Der Begriff „Public History“ bezog sich somit zunächst vor allem auf das praktische Arbeitsfeld von Historikerinnen und Historikern außerhalb der Universitäten. Zugleich wurde er aber auch als Abgrenzung zur akademischen Geschichtswissenschaft genutzt. Dementsprechend lautete eine der frühesten Definitionen: „Public History refers to the employment of historians and the historical method outside the academia“ (Kelley 1978, S. 16).

Während die klassische Geschichtswissenschaft sich weiter auf die Erforschung und Interpretation von schriftlichen Quellen konzentrierte, wurden neue universitäre Studienprogramme entwickelt, die ganz konkret auf verschiedene Berufsfelder für Historikerinnen und Historiker außerhalb der Universitäten, Schulen oder Archive vorbereiten sollten. Mit dem Geschichtsboom erlebten auch die Public-History-Studiengänge einen wachsenden Zulauf, so dass in den 1980er Jahren zu Hochzeiten in den USA ca. 100 entsprechende Studienprogramme angeboten wurden. Dieser Boom ließ zwar bereits in den 1990er Jahren wieder nach, aber es blieben ca. 50 Master-Studienprogramme bestehen (Welch 2003, S. 71). Diese Studiengänge umfassen zumeist sowohl Seminare, die einen Überblick über Entwicklung, Theorie und Methoden der Medien- und Kulturwissenschaften vermitteln, als auch Veranstaltungen, in denen die allgemeinen Methoden der Geschichtswissenschaft, der Oral History und der Material Culture gelehrt werden. Darüber hinaus bieten Wahlbereiche Einblicke in die verschiedenen Praxisfelder der Public History, die in Praktika vertieft werden. Mit der universitären Institutionalisierung veränderte sich der Fokus der Public History. Nicht mehr allein die praktische Vorbereitung auf Tätigkeitsfelder außerhalb der Universität stand nunmehr im Mittelpunkt, sondern auch die wissenschaftliche Analyse der entsprechenden Felder. Public History kann seitdem als wissenschaftlich fundierte Form öffentlicher Geschichtsdarstellung verstanden werden, die außerhalb von Schulen und wissenschaftlichen Institutionen stattfindet (vgl. Bösch/Goschler 2009, S. 10).

In Deutschland wurde dieser Trend erst wesentlich später aufgegriffen, obwohl ebenfalls bereits in den 1970er Jahren Vertreterinnen und Vertreter der Geschichtsdidaktik den „Aufbruch in die Öffentlichkeit“ gefordert hatten (Rohlfes 1978). Während verschiedene Universitäten einzelne Seminare mit Praxisbezug anboten, fand eine Institutionalisierung entsprechender Angebote erst im Zuge des Bologna-Prozesses statt, in dem neue Bachelor- und Master-Studiengänge mit verstärktem Praxisbezug eingerichtet wurden. Der erste Master-Studiengang Public History in Deutschland wurde an der Freien Universität (FU) Berlin ange-

boten.¹⁷ Er startete im Wintersemester 2008/09 mit 20 Studienplätzen auf Initiative von Paul Nolte, Professor für Neuere Geschichte und Zeitgeschichte an der FU, und Martin Sabrow, Professor für Neueste Geschichte und Zeitgeschichte an der Humboldt-Universität (HU) zu Berlin sowie Direktor des Zentrums für Zeithistorische Forschung (ZZF). Der Fokus des Studiengangs auf die Zeitgeschichte lässt sich nicht nur mit der Denomination der Lehrstühle und der engen Kooperation mit dem ZZF begründen. Die epochale Schwerpunktbildung ergibt sich auch aus dem großen öffentlichen Interesse am „Jahrhundert der Extreme“ und der breiten Ausfächerung der Public History in diesem Bereich (Zündorf 2010).

Das Ziel der Gründungsdirektoren lag darin, mit einem neuen Studiengang auf die sich verändernden Arbeitsverhältnisse für Historikerinnen und Historiker einzugehen, die längst nicht mehr ausschließlich eine Professur oder das Lehramt anstrebten. Die Studienabgängerinnen und -abgänger arbeiteten stattdessen vielfach in Museen, als Journalistinnen und Journalisten bei Zeitungen, Zeitschriften, dem Radio oder beim Fernsehen sowie in der Politik oder in Stiftungen. Für diese Berufsfelder wurden Geschichtsstudierende jedoch kaum ausreichend vorbereitet. Mit Blick auf die Entwicklung in den USA wurde somit die Idee entwickelt, einen eigenen exklusiven Studiengang zu entwickeln. Nach amerikanischem Vorbild sollten die Lehrveranstaltungen unabhängig vom Angebot des Fachbereichs Geschichts- und Kulturwissenschaften nur für Public History-Studierende zugänglich sein und neben ausgewiesenen Fachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern auch von Dozierenden aus der Praxis durchgeführt werden. Für das zusätzliche Lehrangebot benötigte die Universität einen Partner, der im Zentrum für Zeithistorische Forschung (ZZF) gefunden wurde. Das ZZF¹⁸ ist ein interdisziplinär ausgerichtetes außeruniversitäres Forschungsinstitut zur deutschen und europäischen Zeitgeschichte mit Sitz in Potsdam. Durch einen Kooperationsvertrag zur gemeinsamen Durchführung des Studiengangs wurde die Verbindung zur FU institutionalisiert. So geben Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des ZZF in jedem Semester mehrere Seminare und beteiligen sich an der Koordinierung des Studiengangs.

3.1.2 Der Aufbau des Studiengangs

Der Public History-Master-Studiengang der FU orientiert sich bereits in seiner Bezeichnung deutlich am amerikanischen Vorbild, ohne dieses jedoch zu kopieren. Das wichtigste Merkmal liegt darin, dass Public History an der FU als Teil der

¹⁷ Vgl. die Website des Studiengangs: <http://www.public-history.de>, 09.12.2013.

¹⁸ Vgl. die Website des Instituts: <http://www.zzf-pdm.de>, 09.12.2013.

Geschichtswissenschaft verstanden wird und damit die Nähe zu geschichtswissenschaftlichen Grundlagen und universitären Standards sehr groß ist. Es handelt sich um einen konsekutiven Studiengang. Eine wichtige Voraussetzung für die Teilnahme ist daher ein abgeschlossenes Bachelor-Studium in Geschichte oder der Nachweis ausreichender geschichtswissenschaftlicher Grundlagen. Dies verweist bereits darauf, dass entsprechende Fachkenntnisse im Studiengang vorausgesetzt und nicht erst vermittelt werden. In dem Master-Studiengang steht der Praxisbezug im Mittelpunkt, und die Geschichtswissenschaft bildet den Rahmen. Dabei sollen die Theorie- und Praxis-Anteile in der Vermittlung jeweils bei ca. 50 Prozent liegen. Die Analyse von Text-, Bild-, Objekt-, Film- und Tonquellen ist ebenso wichtig wie diejenige des Umgangs mit diesen Quellen in historischen Präsentationen, sei es im Museum oder im Fernsehen, in Büchern oder Zeitschriften, im Internet oder im Radio. Neben der historischen Quellenanalyse steht somit die „Produkt“-Analyse von Ausstellungen, Zeitschriften, Filmen, Internetseiten oder sonstigen Angeboten mit historischen Bezügen. Die Studierenden setzen sich ausgiebig mit bestehenden Geschichtspräsentationen auseinander, sollen aber auch eigene entwickeln. Dafür wird ihnen die Möglichkeit geboten, Leistungsnachweise auch für praktische Arbeiten abseits der Texterstellung zu erwerben. Der inhaltliche Schwerpunkt liegt somit auf der Analyse und Entwicklung von Geschichtsangeboten für die Öffentlichkeit. Darüber hinaus werden verschiedene Akteurinnen und Akteure der öffentlichen Geschichtsvermittlung näher betrachtet. Dazu zählen die Politik, öffentliche Einrichtungen der politischen Bildung und der Geschichtskultur, aber auch private Unternehmen. Dabei greift der Studiengang neben den Methoden der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik auf diejenigen der Medien- und Kommunikationswissenschaften zurück und legt einen besonderen Fokus auf Oral History, Material Culture und Visual History.

Der Studiengang *Public History* erstreckt sich über vier Semester und ist in sieben Module aufgeteilt. Entsprechend der Idee, ein sowohl geschichtswissenschaftlicher als auch praxisorientierter Master-Studiengang zu sein, gliedern sich die Angebote in diese beiden Schwerpunkte. Das Einstiegsmodul „Themenfelder und Kontroversen der Modernen Geschichte“ ist dem geschichtswissenschaftlichen Teil zuzuordnen. Es soll einerseits inhaltliche Kenntnisse und methodische Kompetenzen auf dem Gebiet der deutschen, europäischen und globalen Modernen Geschichte vermitteln und andererseits historische Problemfelder vor dem Hintergrund ihrer geschichtspolitischen und erinnerungskulturellen Bedeutung reflektieren. Damit dient das Modul dazu, an das vorhandene Wissen der Studierenden und an ihnen bekannte Seminarformen anzuknüpfen. Das geschichtsdidaktische Modul „Historisches Lernen und Geschichtskultur“ geht darüber hinaus und fokussiert auf Vermittlungsfragen. Dabei werden zum einen verschiedene Bereiche der Public

History angesprochen und zum anderen Methoden des historischen Lernens sowie der Jugend- und Erwachsenenbildung vorgestellt. Das Modul erstreckt sich über zwei Semester und bildet damit einen Kernbereich des Studiengangs. Dies wird auch dadurch deutlich, dass Martin Lücke, Professor für Geschichtsdidaktik an der FU Berlin, der regelmäßig die entsprechenden Seminare im Public History-Master leitet, inzwischen gemeinsam mit Paul Nolte und Martin Sabrow den Studiengang leitet. Die Verbindung von Geschichte mit den verschiedensten Medien wird im Modul „Medien, Kommunikation und Öffentlichkeit in historischer Perspektive“ beleuchtet. Hier werden Besonderheiten der verschiedenen Medien, der geschichtswissenschaftliche Umgang mit diesen als Quelle sowie Methoden und Konzepte der Kommunikationsforschung hinsichtlich des Medieneinsatzes in der Geschichtsvermittlung betrachtet und anhand von Fallbeispielen diskutiert.

Während diese drei Module eher theoretische Einblicke in die Public History vermitteln, soll in den folgenden Lehrveranstaltungen durch die Einbindung von Dozierenden und Gästen aus der Praxis deren Blick auf die Geschichtsvermittlung in der Öffentlichkeit verfolgt werden. Ein nach einer ersten Studiengangsüberarbeitung verkleinertes Modul setzt sich mit der „Computergestützten Erforschung und Vermittlung von Geschichte“ auseinander. Hier wird in einem Workshop die Vermittlung von Geschichte im Internet analysiert, eigene Projekte werden entwickelt. Die wachsende Bedeutung des Internets in der Kommunikation hat dazu geführt, dass ein eigenes entsprechendes Modul eingerichtet wurde. Die Praxisnähe steht und fällt dabei, wie auch in den anderen Modulen, mit den jeweiligen Dozentinnen und Dozenten. Bisher waren dies vor allem Online-Redakteurinnen und -Redakteure von verschiedenen Geschichtsportalen oder Museumswebsites, die bestehende Angebote mit den Studierenden weiterführten oder ganz neue Produkte entwickelten. Jüngstes Produkt ist eine Website zur Geschichte des Tempelhofer Felds in Berlin zwischen 1933 und 1945.¹⁹

Im Modul „Praxisfelder der Geschichte“ werden in einem Seminar Praxisbeispiele aus den drei Bereichen „Geschichte in den Medien“, „Geschichte in Museen und Gedenkstätten“ sowie „Geschichte in Unternehmen und Verbänden“ mithilfe von Gästen, die in diesen Feldern tätig sind, in den Blick genommen. Dadurch erhalten die Studierenden Einblicke in die verschiedenen Formen der Geschichtsvermittlung in der Öffentlichkeit und können direkt mit den „Macherinnen“ und „Machern“ über die angewandten Methoden sprechen. In einem anschließenden Praktikum oder Praxisprojekt soll das bereits erworbene Wissen angewandt und theoretisch reflektiert werden. Letzteres wird in dem Modul „Theorien und Formen

¹⁹ Vgl. <http://www.tempelhofer-unfreiheit.de>, 09.12.2013.

der Geschichtsdarstellung“ noch vertieft. In dem dazugehörigen Seminar wird ein Überblick über Ansätze, Theorien und Formen der Repräsentation von Geschichte vermittelt, und in der begleitenden Übung werden eigene Geschichtspräsentationen entwickelt. Dies können sowohl Texte für politische Reden als auch ganze Ausstellungen oder ein Audiowalk sein (siehe den Beitrag von Bartlitz/Brünger in diesem Band).²⁰ Das Modul „Öffentlichkeitsarbeit und Kulturmanagement“ dient dazu, sich mit Fragen des Marketing, der Organisationslehre und der Kommunikation auseinanderzusetzen. Seit der bereits erwähnten Studiengangüberarbeitung haben die Studierenden zudem die Möglichkeit, in einem affinen Modul aus den Angeboten der Berliner und Brandenburger Universitäten Seminare auszuwählen. Empfohlen werden Angebote aus den Sozial-, Geistes- oder Kulturwissenschaften. Am Ende des Studiums erarbeiten die Studierenden eine Master-Arbeit, die sowohl stärker fachwissenschaftlich als auch eher projektbezogen ausgerichtet sein kann. Ein Studienverlaufsplan²¹ sieht dementsprechend wie folgt aus:

Semester	Module				
1	Modul 1: Themen und Kontroversen der Modernen Geschichte		Modul 2: Historisches Lernen und Geschichtskultur	Modul 5: Praxisfelder der Geschichte	Modul 3: Computergestützte Erforschung und Vermittlung von Geschichte
	Seminar	Übung	Seminar I	Seminar	Workshop
2	Modul 4: Medien, Kommunikation und Öffentlichkeit in historischer Perspektive		Seminar II	Praktikum	
	Seminar	Übung			
3	Modul 6: Theorien und Formen der Geschichts- darstellung		Affiner Bereich		
	Seminar	Workshop			
4	Modul 7: Öffentlichkeitsarbeit und Kulturmanagement		Master-Arbeit		

Tabelle 3.1.2|1: Studienverlaufsplan, gültig seit Wintersemester 2011/12

²⁰ Vgl. z. B. <http://www.kudamm31.com>, 09.12.2013.

²¹ Vgl. <http://www.geschkult.fu-berlin.de/e/phm/studium/studienaufbau/index.html>, 09.12.2013.

Dieser kurze Überblick zeigt, dass der Master-Studiengang *Public History* an der FU Berlin sehr stark reguliert ist. Alle Module sind für die Studierenden verpflichtend und können nicht durch andere Seminare ersetzt werden. Sie besuchen die Lehrveranstaltungen somit in einer Art Klassenverband, der inzwischen 20 bis 30 Studierende umfasst. Allein einzelne Übungen, die teils zweizügig angeboten werden, und das affine Modul bieten Wahlmöglichkeiten. Diese Struktur hat den Vorteil, dass die Studierenden sich untereinander kennen und damit beispielsweise Gruppenarbeiten besser umzusetzen sind, die gerade für die Praxisbereiche wichtig sind. Zudem simuliert die Arbeit im Team bereits die spätere Projektarbeit.

Der Überblick über die Modulstruktur verdeutlicht zudem die Dualität zwischen Theorie und Praxis in der Lehre. Damit verbindet sich vor allem die Herausforderung, für beide Bereiche die passenden Dozentinnen und Dozenten zu gewinnen. Während der Theoriebereich von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der FU und des ZZF gelehrt werden kann, müssen für den Praxisbereich Lehrende von außerhalb der Universität gefunden werden. Nur sie sind in der Lage, wirklich praxisnah über ihre Tätigkeit zu berichten bzw. eigene Projekte mit den Studierenden zu erarbeiten. Gerade diese Seminare sind jedoch auch sehr arbeitsaufwändig, da sie sich meistens nicht in die Struktur eines Semesters und einer wöchentlichen Sitzung von eineinhalb Stunden einpassen. Die Praxisdozierenden wechseln daher wesentlich öfter als die Theoriedozierenden. Dies kommt den Studierenden sicher zu Gute, da immer wieder neue interessante Projektarbeiten angeboten werden. Für die Koordination des Studiengangs bedeutet dies aber immer wieder eine neue Suche nach Lehrenden, die auch immer neu auf die Lehre im *Public History*-Master vorbereitet werden müssen. Sie müssen ihre Seminare an das relativ enge Korsett der Modulstruktur anpassen und sich auf die spezifischen Lehrformate einlassen. So sind verstärkt Gruppenarbeiten anzubieten, aber auch Exkursionen und Praxisbeispiele einzubinden, um über die Universität hinaus Bereiche der *Public History* kennenzulernen. Zudem soll den Studierenden ermöglicht werden, auch als Hausarbeit eine Projektarbeit (allein oder als Gruppe) abzugeben. Die Problematik liegt dabei darin, klare Kriterien für die Bewertung festzulegen und die Arbeiten zu archivieren. Dies wurde bisher dadurch gelöst, dass die Projektergebnisse, zum Beispiel in Form einer Ausstellung, fotografiert sowie zusätzlich beschrieben und analysiert wurden. Nur so kann den Vorgaben der Prüfungsordnung nachgekommen werden, die zum Abschluss der Module jeweils schriftliche Hausarbeiten vorsieht. Hier wird noch nach alternativen Lösungen gesucht.

Die Koordination des Studiengangs beinhaltet außerdem die Betreuung der Praktika und Praxisprojekte. Während Praktika in bestehenden Einrichtungen absol-

viert werden, sind Praxisprojekte nur lose oder gar nicht an eine Institution angebunden. Vielmehr bearbeiten mehrere Studierende mit einer Betreuerin bzw. einem Betreuer ein Projekt von Anfang bis Ende. Dies hat den Vorteil, etwas Eigenes zu produzieren und den Nachteil, weniger Einblicke in die Abläufe einer Institution zu bekommen. Die Praktika und Praxisprojekte werden überwiegend in Absprache mit der Koordinationsstelle im ZZF ausgewählt und von dieser betreut. Dabei kann auf die vielfältigen Verbindungen und Erfahrungen des ZZF mit der Berliner und Brandenburger Erinnerungskulturlandschaft zurückgegriffen werden.

3.1.3 Eine Bilanz der ersten Jahre

Die 20 Plätze des Studiengangs konnten von Anfang an voll besetzt werden. Darüber hinaus bewarben sich in den letzten fünf Jahren wesentlich mehr Studierende, als aufgenommen werden konnten. Dies verweist darauf, dass es einen großen Bedarf an entsprechenden Angeboten gibt. Die Auswahl der Studierenden verläuft über das zentrale Studienbüro der FU Berlin, das sich in erster Linie an den Bachelor-Abschlussnoten orientiert. Die Studiengangsleiterinnen und -leiter können darüber hinaus etwa zehn Prozent der Studierenden aufgrund ihrer nachgewiesenen Praxiserfahrungen im Bereich Public History auswählen. Die Studiierendengruppe ist jedes Jahr sehr gemischt. Die Studierenden kommen aus ganz Deutschland, haben überwiegend Geschichte, aber auch Ethnologie, Kulturwissenschaften oder Museumskunde studiert und bereits in vielfältigen Projekten der Geschichtskultur mitgewirkt. Sie sind überwiegend hoch motiviert und erwarten von diesem noch einzigartigen Studiengang vor allem einen starken Praxisbezug sowie Perspektiven für die spätere Berufswahl.

Leider kann gerade über den Verbleib der bisherigen Absolventinnen und Absolventen des Public History-Studiengangs relativ wenig gesagt werden, da diese, trotz der engen Betreuung während des Studiums, danach ihre eigenen Wege gehen und nur selten ihre früheren Studienleiterinnen bzw. -leiter über ihren beruflichen Werdegang informieren. Die Einrichtung eines Alumni-Netzwerkes innerhalb der Ernst-Reuter-Gesellschaft versucht, dem entgegenzuwirken, aber auch dort werden längst nicht alle Absolventinnen und Absolventen Mitglied. Somit kann kein repräsentativer Überblick, sondern nur ein allgemeiner Eindruck wiedergegeben werden. Trotz der engen Betreuung werden pro Jahrgang höchstens zehn Prozent der Absolventinnen und Absolventen innerhalb der vorgesehenen vier Semester fertig. Auch wenn alle anderen mehr Zeit benötigen, ist doch positiv festzuhalten, dass die meisten das Studium abschließen, und zwar inner-

halb der folgenden vier Semester. Es gibt so gut wie keine Studienabbrecherinnen bzw. -abbrecher. Bislang findet sich nur jeweils ca. eine Studierende bzw. ein Studierender, die bzw. der bereits in der ersten Woche den Studiengang wieder verlässt. Allerdings lässt der Abschluss in Einzelfällen relativ lange auf sich warten. Wie in anderen Studiengängen wird dies jedoch nicht mit dem Studium begründet, sondern mit fehlenden Berufsperspektiven. So erscheint es einigen Studierenden aus rein ökonomischer Perspektive sinnvoller, als solche eingeschrieben zu bleiben.

Mündlich und nicht systematisch durchgeführte Befragungen der Studierenden haben ergeben, dass das Studium der Public History an der FU überwiegend positiv bewertet wird. Gerade der anfangs oft irritierende Gruppenverband, außerdem die relativ geringe Teilnehmerszahl in den Seminaren und die enge Betreuung werden positiv herausgestellt, da dies zu einem guten Arbeitsklima, Zusammenhalt unter den Studierenden sowie intensiven Kontakten zu den Dozierenden führt. Kritisch, wenngleich mit der Struktur des Klassenverbands eng verbunden, wird die starke Regulierung des Studienablaufs bewertet. Die Studierenden wünschen sich vor allem mehr Wahlmöglichkeiten, sowohl bei den Seminaren und Übungen als auch bei den Dozentinnen und Dozenten. Vor allem die Zahl der habilitierten Lehrenden ist begrenzt und damit die Zahl der möglichen Erstgutachterinnen und -gutachtern der Master-Arbeiten. Die Studiengangsleiterinnen und -leiter versuchen, dies durch eine Ausweitung des Studiengangs auf die Humboldt-Universität zu Berlin (HU) zu beheben. Die Verhandlungen über eine gemeinsame Studien- und Prüfungsordnung laufen zur Zeit und sollen dazu führen, dass ab dem Wintersemester 2014/15 der Studiengang *Public History* gemeinsam an der FU und HU startet.

Den Bezug zur Praxis, der den Kern des Studienangebots ausmacht, beurteilen die Studierenden ambivalent. In einer internen Auswertungssitzung mit den ersten Absolventinnen und Absolventen haben diese es so formuliert: Sie loben den Praxisbezug, fordern aber deutlich mehr Praxis*ein*bezug. Damit ist unter anderem gemeint, dass mehr Praxisprojekte umgesetzt werden sollen und dafür konkretes Handwerkszeug vermittelt werden soll. Dafür sollte weniger Projektanalyse erfolgen. Dieser Kritik ist nur schwer zu entsprechen, denn der Master-Studiengang ist nach wie vor ein universitärer Studiengang, der Teil der Geschichtswissenschaft ist und an einem Historischen Institut gelehrt wird. Ziel bleibt es, den Studierenden auf geschichtswissenschaftlicher Basis die Fähigkeit zur Analyse sowie zur Erschließung neuer Themenfelder für populärwissenschaftliche Präsentationen zu vermitteln. Dabei können auch handwerkliche Grundkenntnisse vermittelt werden, aber dies steht nicht im Mittelpunkt. Die Praxis bleibt somit auf Übungen

beschränkt, um die Theorie, auf der diese aufbauen, nicht letztendlich zu verdrängen. Gleichzeitig kritisierten die Studierenden, dass zu wenig klassische Geschichtsseminare angeboten würden. Dies wiederum ist der Kürze des Studiengangs geschuldet. Mehr als bisher kann nicht verpflichtend angeboten werden, wobei der zusätzliche Besuch anderer Seminare den Studierenden offensteht. Letztendlich bleibt auch der Einblick in die verschiedenen Methoden der Oral History, Material Culture, Visual History, Medien- und Kommunikationswissenschaften oder der Museumspädagogik bzw. Geschichtsdidaktik auf einer relativ oberflächlichen Ebene, da entweder bestimmte Methoden vertiefend behandelt und dafür andere gar nicht oder aber nur knapp vorgestellt werden.

Aus der Perspektive der Koordinatorin am ZZF und Dozentin des Studiengangs ist vor allem zu kritisieren, dass es an Geld für die Koordination an der FU, für Lehraufträge an externe Dozentinnen und Dozenten sowie für Exkursionen mangelt. Diese Klage würden wahrscheinlich alle Universitätsdozentinnen und -dozenten unterschreiben. Allerdings ist der Praxisbezug im Public History-Master besonders wichtig, und er kann nur durch Dozierende aus der Praxis umgesetzt werden. Diese wiederum müssen gesucht, betreut und bezahlt werden. Wenn dies geschafft ist, gibt es allerdings auch von Seite der Dozierenden bisher vor allem positive Rückmeldungen, da sich der Gruppenverband der Studierenden und der damit verbundene Zusammenhalt, die hohe Motivation und Selbstkontrolle positiv auf die Arbeitsatmosphäre auswirken, so dass alle Gastdozentinnen und -dozenten gern erneut mit dem Studiengang zusammenarbeiten möchten.

Somit wird der Studiengang sowohl aus Sicht der Dozierenden als auch aus Sicht der Studierenden positiv bilanziert. Trotzdem bleibt der Schritt in die Berufswelt für die Absolventinnen und Absolventen schwierig und beginnt vielfach mit unbezahlten Praktika oder durch bereits geknüpfte Kontakte als studentische Hilfskraft in Museen, Stiftungen oder Vereinen. Auch bei der Suche entsprechender Stellen während des Studiums werden die Studierenden durch die Koordination unterstützt. So arbeiten einige der ersten Absolventinnen und Absolventen in verschiedenen Museen, als Volontärinnen und Volontäre, aber auch als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Ausstellungsbereich, der Museumspädagogik oder der Öffentlichkeitsarbeit. Andere sind beispielsweise Referentinnen und Referenten bei der *Stiftung Erinnerung, Verantwortung, Zukunft* oder bei *Gegen Vergessen – Für Demokratie e.V.*, und wieder andere sind für verschiedene Geschichtsagenturen tätig, die Jubiläumsschriften verfassen oder aber Geschichtssapps entwickeln. Parallel dazu kristallisieren sich aber auch neue Forschungsfelder heraus, die bereits einige der Absolventinnen und Absolventen in entsprechenden Promotionsprojekten bearbei-

ten.²² Dies hat unter anderem den interessanten Nebeneffekt, dass sie wiederum Lehraufträge in ihrem früheren Studiengang übernehmen. Zur Strukturierung und Unterstützung entsprechender Promotionsprojekte gibt es derzeit Überlegungen, eine Graduate School zum Thema Geschichte und Öffentlichkeit einzurichten. Das Ziel der Erweiterung des Studiengangs auf die HU und der Einrichtung einer Doktorandenschule ist es, das bestehende Angebot zu erweitern und damit zu variieren, ohne das Arrangement der Eckpfeiler der geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Seminare sowie der Praxisübungen zu stören.

Literaturangaben

Bösch, Frank/Goschler, Constantin (2009): Der Nationalsozialismus und die deutsche Public History. In: Dies. (Hg.) (2009): Public History. Öffentliche Darstellungen des Nationalsozialismus jenseits der Geschichtswissenschaft. Frankfurt am Main: Campus. S. 7–23.

Freie Universität Berlin: Fachbereich Geschichts- und Kulturwissenschaften. Public History Master. (<http://www.public-history.de>, 09.12.2013)

Kelley, Robert (1978): Public History. Its Origins, Nature, and Prospects. In: The Public Historian 1978. Vol. 1. S. 16–28.

kudamm'31 – eine unerhörte geschichte. audiowalk auf den spuren eines pogroms. (<http://www.kudamm31.com>, 09.12.2013)

Rohlfes, Joachim (1978): Geschichte in der Öffentlichkeit. Eine Tagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik vom 5. bis 8. Oktober 1977 in Osnabrück. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 29. S. 307–311.

Tempelhofer Unfreiheit. Fragmente zur Geschichte des Tempelhofer Feldes im Nationalsozialismus. (<http://www.tempelhofer-unfreiheit.de>, 09.12.2013)

Welch, Deborah (2003): Teaching Public History. Strategies for Undergraduate Program Development. In: The Public Historian 2003. Vol. 25. S. 71–82.

Zentrum für Zeithistorische Forschung Potsdam (<http://www.zzf-pdm.de>, 09.12.2013)

Zündorf, Irmgard (2010): Zeitgeschichte und Public History, Version: 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte. Eintrag vom 11.02.2010. (http://www.docupedia.de/zg/Public_History?oldid=84652, 09.12.2013)

22 Dazu zählt beispielsweise das Projekt *Public Pre-History. Inszenierung der Urgeschichte in deutschen und britischen Fernsehdokumentationen seit den 1970er Jahren* (http://www.zzf-pdm.de/site/mid__3296/ModelD__o/EhPageID__1096/717/default.aspx, 13.10.2014) oder das Projekt *Materielle Kultur als soziales Gedächtnis einer Gesellschaft. Der Sammlungsbestand des Dokumentationszentrums Alltagskultur der DDR als Quelle für die zeitgeschichtliche Forschung* (http://www.zzf-pdm.de/site/mid__3527/ModelD__o/EhPageID__1446/925/default.aspx, 09.12.2013).

3.2 Historisch Forschen – Professionell Vermitteln. Ziele und Herausforderungen einer universitären Public History in Heidelberg

ANGELA SIEBOLD UND CORD ARENDES

Abstract

Die universitär verankerte Public History sollte sich nicht darauf beschränken, den in wissenschafts- und bildungspolitischen Papieren immer häufiger zu findenden Forderungen nach Kompetenzprofilen, Berufsorientierung oder Schlüsselqualifikationen unter Studierenden nachzukommen. Vielmehr geht es um zweierlei: Erstens sollen die Studierenden eine authentische Erfahrung in der historischen Forschungsarbeit machen, ihre wissenschaftliche Neugier entfalten sowie ihre eigenen Forschungsinteressen und Stärken erkennen. Zweitens soll diese Erfahrung einen möglichst realistischen Einblick in die Arbeit von Historikerinnen und Historikern bieten – je nach Projekt innerhalb des engeren akademischen Umfelds oder auch über die universitären Institutionen hinaus. Es geht also um Professionalisierung statt um Berufsausbildung. Eine solche Konzeption kann jedoch nur dann erfolgreich umgesetzt werden, wenn die universitäre Lehre einen Bezug zur professionellen Realität historischen Arbeitens aufweist. Selbstreflexion, Forschungstätigkeit und Praxisnähe bedingen sich gegenseitig und sollten deshalb nicht isoliert voneinander vermittelt werden. Im besten Fall geht hiermit eine Authentizitätserfahrung einher, die vor allem einmal forschungsorientiert ist. In den meisten Fällen führt sie begleitend auch zu beruflichen Orientierungshilfen, zu Einblicken in mögliche Tätigkeitsfelder und damit verbundene Anforderungsprofile. Übergeordnetes Ziel ist es daher, den Studierenden durch neue Lehrformate und spezifische Fragestellungen einen professionellen Zugang zu ihrem Fach zu gewährleisten – sei es bezüglich einer poten-

ziellen universitären oder auch einer außerwissenschaftlichen Tätigkeit. Sie sollen ihre Möglichkeiten, ihre Fähigkeiten und ihre Alleinstellungsmerkmale bereits während des Studiums zu erkennen beginnen. Das Kernelement Public History-bezogener Lehrformate bilden daher selbstreflexive und projektbezogene Seminare, die, wie das Heidelberger Beispiel zeigt, von zahlreichen weiteren Angeboten begleitet werden. Paradoxe Weise stellen solche neuen und vielerorts geforderten Lehrformen gerade die eben erst reformierten Studiengänge vor strukturelle Herausforderungen, die es in den kommenden Jahren zu lösen gilt.

3.2.1 Public History an der Universität

Public History als akademisches Tätigkeitsfeld hat international Konjunktur. Dies zeigen, auch wenn im deutschsprachigen Raum noch nicht abschließend von einer institutionalisierten Disziplin gesprochen werden kann, verschiedene Entwicklungsstränge der letzten ca. zehn Jahre.²³ Das US-amerikanische Vorbild hat dabei an verschiedenen Universitäten ganz unterschiedliche Ausformungen erfahren.²⁴ Seit der Einführung modularisierter Studiengänge in der Geschichtswissenschaft werden an vielen Standorten – zum Teil erstmalig – eigene Übungen oder Seminare mit Praxisrelevanz, für berufsfeldbezogene Zusatzqualifikationen oder übergreifende Kompetenzen angeboten. Ergänzt werden diese singulären und nur in den wenigsten Fällen miteinander verkoppelten oder gar aufeinander aufbauenden Einzelveranstaltungen zumeist durch Pflichtpraktika. Darüber hinaus sind erste neue, das Geschichtsstudium begleitende oder auf diesem aufbauende Master-Studiengänge entstanden.

Die Geschichte der Public History in Heidelberg beginnt im Wintersemester 2009/10 mit einem erfolgreich bewilligten Antrag über eine Anschubfinanzierung durch das Rektorat der Universität Heidelberg. In der Folge konnte am Lehrstuhl für Zeitgeschichte (Prof. Edgar Wolfrum) ein Arbeitsbereich mit dem Titel *Angewandte Geschichtswissenschaft/Medienkompetenz* eingerichtet werden. Ein Jahr später ergab sich im Rahmen des Programmes *Hochschule 2012* des Landes Baden-Württemberg für das Historische Seminar die Möglichkeit, unter Verweis

23 So bildet die auf dem Historikertag in Mainz unter dem Dach des VHD ins Leben gerufene AG *Angewandte Geschichte/Public History* einen ersten übergreifenden Kommunikationszusammenhang, in dessen Rahmen bereits mehrere Workshops veranstaltet wurden. Ein vergleichbarer „Aufwärtstrend“ lässt sich auch hinsichtlich der Veröffentlichungen zum Thema Public History ausmachen.

24 Eine Entwicklung, die sich auch in anderen europäischen Ländern zeigt. Für den deutschen Kontext sei auf die in diesem Band abgedruckten Beiträge zur universitären Public History in Berlin, Gießen und Heidelberg verwiesen.

auf hohe Studierendenzahlen Mittel für eine zusätzliche Professur für Public History zu beantragen. Die erste deutsche Professur für Angewandte Geschichtswissenschaft/Public History (Prof. Cord Arendes) besteht in Heidelberg seit dem Wintersemester 2012/13. Ihr epochenbezogener Schwerpunkt ist in der Geschichte der Neuesten Zeit bzw. Zeitgeschichte verortet.²⁵ Projekte, die in Kooperation mit dem Lehrstuhl für Zeitgeschichte erfolgen, firmieren unter dem bereits seit Ende 2010 bestehenden Label *Heidelberg Public History*, das mit der Ernst Klett-Dozentur über eine gemeinsame Koordinationsstelle verfügt.

Die Einrichtung der Heidelberger Professur ermöglicht es nun erstmals, sowohl die mit ihr zu erbringende volle Lehrleistung auf den Bereich Public History zu konzentrieren als auch die Lehre – über rein auf Vermittlung historischen Wissens ausgerichtete Zusatzangebote hinaus – gezielt mit der Forschungspraxis der Geschichtswissenschaft zu verzahnen. Hier bieten sich vor allem kleinere regional- und lokalgeschichtliche Forschungsprojekte an: Forschung im engeren Sinne betreiben zum einen auf dem traditionellen Weg Studierende in Abschluss- und Qualifikationsarbeiten. So hat die *Heidelberg Public History* beispielsweise mit der badischen Stadt Schwetzingen einen Kooperationsvertrag geschlossen, der eine Untersuchung der Geschichte der Zwangsarbeit im Nationalsozialismus im Rahmen einer Master-Arbeit zum Gegenstand hat. Zum anderen erfolgt Forschung im Rahmen eigener Publikationen zur Public History und/oder zu bestimmten Arbeitsgebieten. So entsteht in enger Kooperation mit einer Gestaltungsagentur eine gemeinsame Einführung in den Bereich der Ausstellungsgestaltung für Historikerinnen und Historiker.²⁶ Das Hauptziel der zukünftigen Bemühungen am Standort Heidelberg, die auch die Etablierung eines eigenen Master-Studienganges umfassen, liegt aber darin, dass die Verbindung von Forschung und Praxis vor allem auch ein breites, realistisches und kritisches Abbild in der universitären Lehre findet.

3.2.2 Umsetzung: Lehrformate der Heidelberg Public History

Die *Heidelberg Public History* hat in den vergangenen Semestern zahlreiche Lehrformate und studentische Projekte entwickelt und umgesetzt. Diese reichen von

25 Fragen der medien- und öffentlichkeitsangemessenen Vermittlung historischen Wissens können grundsätzlich für alle epochalen Zuschnitte diskutiert werden, dies zeigen unter anderem auch entsprechende Entwicklungen in der Archäologie oder den „Applied Classics“. Der Heidelberger Lehr- und Forschungsschwerpunkt in der Neuesten Zeit ergibt sich vor allem aus dem Einbezug audiovisueller Quellen und bestehender Kooperationsmöglichkeiten.

26 Die Veröffentlichung dieses gemeinsamen Projektes von Nina Holsten (*graphische werkstätten feldstraße*, Hamburg) und Cord Arendes ist für den Winter 2014/15 im Schöningh-Verlag Paderborn geplant.

der Mitarbeit von Studierenden in verschiedenen historischen Bildungs- und Vermittlungsprojekten über die Generierung neuen Quellenmaterials für die Forschung bis hin zu gezielt öffentlichkeitsorientierten Projekten, in deren Kontext teilweise auch wissenschaftliche Qualifikationsarbeiten verfasst wurden.²⁷ Sie werden erweitert durch Lehraufträge an Vertreterinnen und Vertreter aus der Praxis, durch Diskussionsrunden, Vorträge und Workshops, in welchen auch Themen behandelt werden, für die in den bestehenden Studienordnungen der historischen Bachelor- und Master-Studiengänge kein Platz ist. Abgerundet wird das Angebot durch einen Career Service am Historischen Seminar.

Dem gesamten Konzept liegt zugrunde, dass es vor allem folgender Kriterien für eine gelungene Verankerung der Public History in der universitären Lehre bedarf: Erstens ist es wichtig, in grundlegenden, (teil-)disziplinär ausgerichteten Veranstaltungen Profil und Reichweite der Public History sowie spezifische methodische und theoretische Grundfragen zu diskutieren. Zweitens müssen Forschungspraxis, außeruniversitäre Bezüge sowie Akteurinnen und Akteure aus historisch relevanten Berufsfeldern eingebunden werden. Schließlich sollte dieses Spektrum durch konkrete praxisbezogene Vernetzungsangebote begleitet sein.

Disziplinäre Selbstverortung und aktuelle Forschungsthemen

Die selbstreflexiven Veranstaltungen im Bereich der Public History stellen eine fundierte Erweiterung und Vertiefung der bisherigen geschichtswissenschaftlichen Ausbildung der Studierenden dar und gehören mittlerweile zum festen Bestandteil des Lehrangebots am Historischen Seminar. Eine wichtige Brückenfunktion zwischen den im Bachelor-Studium erlangten Kompetenzen und den Anforderungen des Master-Studiums nimmt hierbei die einführende Vorlesung „Public History“ ein. Sie dient der grundlegenden Information über die Inhalte, methodischen Zugänge und ethisch-didaktischen Anforderungen des Studienfeldes und lädt so die Studierenden gezielt zur Selbstreflexion über die bisherigen und zukünftigen Studienschwerpunkte ein.²⁸

27 Siehe die entsprechenden Forschungs- und Praxisprojekte auf den Websites der Professur für Public History und der *Heidelberg Public History*: http://www.uni-heidelberg.de/fakultaeten/philosophie/zegk/histsem/mitglieder/arendes_forschung.html bzw. http://www.uni-heidelberg.de/fakultaeten/philosophie/zegk/histsem/forschung/HPH_Projekte.html, 02.12.2013.

28 Die Vorlesung wird jeweils im Wintersemester in aktualisierter Form gehalten und in den Sommersemestern mit einer Vorlesung zu spezielleren Aspekten der Public History wie zum Beispiel der Ausstellungsgestaltung oder der Nutzung audiovisueller Quellen in eigenen Forschungsprojekten ergänzt.

Dem Ziel, im Rahmen einer kritischen Selbstreflexion die eigenen Möglichkeiten im geschichtswissenschaftlichen Studium von Beginn an kontinuierlich zu erwägen und einzuordnen, um damit die Studienmotivation zu steigern, dient als ergänzende Komponente das Tutorium „Lernportfolio“. Die Studierenden sollen hier ihre eigene Forschungsmappe gestalten, in der sie ihren Studienverlauf nach außen dokumentieren sowie für sich selbst strukturieren. Auf diesem Weg ist eine kontinuierliche Hilfestellung zur reflektierenden Selbstverortung im Studienverlauf gewährleistet. Die Dokumentation dient zudem als Orientierung bei der Examensvorbereitung (Themenwahl) und der späteren Berufswahl (Portfolio an Tätigkeiten). Die im Heidelberger Modell *Wissenschaft* + verankerten Formen der Projektlehre bauen direkt auf den beiden grundlegenden Lehrveranstaltungen, der Überblicksvorlesung und dem korrespondierenden Tutorium, auf. Ein gemeinsames Forschungskolloquium der Public History und der Zeitgeschichte schließt die Selbstreflexion am Ende des Studiums ab.

Darüber hinaus greift das *Mediengeschichtliche Forum* die disziplinäre Verortung medienhistorischer Themen und Fragestellungen auf und diskutiert diese auf der Grundlage aktueller Forschungsergebnisse.²⁹ Die für die Public History bedeutenden Fragen nach Rezeption, Wahrnehmung und medialer Vermittlung werden hier anhand laufender Forschungsprojekte von fortgeschrittenen Studierenden und Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern aus ganz Deutschland und im interdisziplinären Kontext vorgestellt. Studierende erhalten somit die Möglichkeit, ihre wissenschaftlichen Perspektiven zu präsentieren, zu diskutieren und mediengeschichtliche Themen in ihrem aktuellen Forschungszusammenhang zu reflektieren.

Vermittlungsorientierte Forschung im Heidelberger Modell „Projektlehre Wissenschaft +“

Kernstück der Public History-bezogenen Lehrveranstaltungen am Historischen Seminar ist die Projektlehre.³⁰ Wie der Name *Projektlehre Wissenschaft* + bereits besagt, stellen Projektseminare keine Alternative zur Forschung dar, sondern vermitteln auf der Forschung aufbauend *zusätzliche* Fähigkeiten: Nachdem in den Seminaren die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit einem Themenbereich geleistet wurde, folgt, darauf aufbauend, die Vermittlung der gewonnenen wissen-

29 Vgl. http://www.uni-heidelberg.de/fakultaeten/philosophie/zegk/histsem/forschung/HPH_MedienForum.html, 02.12.2013.

30 Die Seminare werden von Dozierenden des Historischen Seminars geleitet – teilweise in Kooperation mit außer-universitären Institutionen wie Museen, Geschichts- oder Gestaltungsagenturen (Team-Teaching).

schaftlichen Erkenntnisse. Je nach Zielpublikum und medialer Aufbereitung erarbeiten Studierende gemeinsam mit Dozierenden Vermittlungsformate und reflektieren damit zugleich die gesellschaftliche Relevanz sowie Grenzen und Schwierigkeiten im öffentlichen Umgang mit historischen Themen. Darüber hinaus erlernen sie Methoden der historischen Forschung und forschungspraktische Fähigkeiten, sei es durch das Arbeiten mit archivalischen Quellen, die Befragung von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen oder die vielseitige Recherche von historischen Dokumenten. Am Ende eines Projektseminars steht ein gemeinsam erarbeitetes Produkt (Broschüre, Buch, Website o. ä.), das von den Studierenden zugleich als Arbeitsprobe genutzt werden kann; bestenfalls haben sie im Rahmen des Seminars auch Kontakte zu außeruniversitären Institutionen, beispielsweise für zukünftige Praktika, geknüpft.

Im Dialog mit „Praktikerinnen und Praktikern“: Lehraufträge und Vortragsreihen

Um der Perspektive der universitären Dozierenden praktische Perspektiven zur Seite zu stellen, vergibt die *Heidelberg Public History* neben den Projektseminaren auch Lehraufträge an sogenannte Praktikerinnen und Praktiker, also an Historikerinnen und Historiker, die in außeruniversitären und außerschulischen Berufsfeldern arbeiten. Sie ermöglichen den Studierenden Einblicke in die spezifischen Aufgabenbereiche des jeweiligen „Praxisfeldes“. Hierzu gehören beispielsweise Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Verlagen,³¹ Museen³² oder Geschichtsbüros³³, die in das jeweilige Berufsfeld einführen und konkrete praktische Arbeiten mit den Studierenden einüben. Auch hier sind eine realistische Einschätzung der eigenen Berufsperspektiven sowie der frühzeitige Netzwerkaufbau wichtige Aspekte für die Studierenden.

Ein ähnliches Ziel verfolgt das Veranstaltungsformat *PraxisFORUM*³⁴. In den regelmäßigen Abendveranstaltungen stellen studierte Historikerinnen und Historiker ihr aktuelles berufliches Umfeld vor. Sie geben den Studierenden einen Überblick über die Bandbreite an Berufen, welche nach einem Geschichtsstudium

31 Es haben in diesem Bereich mehrfach Übungen zum Verlagswesen stattgefunden, so mit Thedel von Wallmoden, Wallstein-Verlag, Göttingen, oder Dr. Christoph Selzer, Verlagshaus Klett-Cotta, Stuttgart.

32 Zusammen mit Prof. Frieder Hepp, Direktor des Kurpfälzischen Museums Heidelberg, erarbeiten die Verfasserin und der Verfasser zudem eine Ausstellung, die sich mit den gesellschaftspolitischen Veränderungen im Heidelberg der 1970er Jahre beschäftigt.

33 So findet im Wintersemester 2013/14 eine Übung zum „History Marketing“ in Kooperation mit der Agentur H&C Stader – History and Communication (Dr. Ingo Stader) aus Mannheim statt.

34 Vgl. http://www.uni-heidelberg.de/fakultaeten/philosophie/zegk/histsem/forschung/HPH_PraxisFORUM.html, 02.12.2013.

ergriffen werden können. Darüber hinaus diskutieren sie mit Studierenden, welche Vorbereitungen sinnvoll sind, wenn man sich für dieses Berufsfeld interessiert und welche spezifischen Erfahrungen aus dem Geschichtsstudium hierbei von Gewinn sein können. Im *Jungen PraxisFORUM* treten ergänzend Berufsanfängerinnen und -anfänger auf, die über ihre Tätigkeit hinaus einen aktuellen Einblick in Bewerbungsverfahren und Einstellungsvoraussetzungen liefern können.

Berufliche Orientierung und Praktikumsvermittlung

Im Laufe ihres Studiums eignen sich Historikerinnen und Historiker breitgefächerte Fachkenntnisse und Fähigkeiten an. Dadurch stehen ihnen viele unterschiedliche Berufsfelder offen – gleichzeitig fällt es vielen Studierenden gerade deshalb schwer, überhaupt zu definieren, was sie nach ihrem Abschluss als Historikerinnen und Historiker eigentlich im Spezifischen können. Mittlerweile stehen die Universitäten außerdem zunehmend vor der Aufgabe, konkrete Anschlussperspektiven für ihre Absolventinnen und Absolventen an außeruniversitäre Praxis- und Berufsfelder zu eröffnen. Das Wissen, welches den Studierenden in diesem Rahmen zukommt, bildet jedoch nur den Grundstock ihrer Vorbereitung auf die Berufswelt. Häufig reichen solche ersten Erkenntnisse nicht aus, um die Studierenden auf ihren Weg in die berufliche Praxis vorzubereiten. In regelmäßigen Workshops lernen die Studierenden deshalb im Career Service unter anderem, worauf es bei erfolgreichen Bewerbungen ankommt – sei es im persönlichen Bewerbungsgespräch oder beim Verfassen von Lebensläufen.³⁵ Studierende können darüber hinaus in einer Praktikumsdatenbank aktuelle Angebote abrufen oder mithilfe einer Empfehlungsliste Initiativbewerbungen an Institutionen richten.

3.2.3 Zwischenbilanz: Erfolge und neue Herausforderungen

Mit Blick auf die vergangenen drei Jahre lässt sich eine Zwischenbilanz ziehen, die zahlreiche positive Aspekte aufweist, aber auch einige Schwierigkeiten deutlich macht, mit denen die Public History im universitären Umfeld umzugehen hat. Zunächst ist eine forschungs- und anwendungsorientierte Lehre im Rahmen der Public History ein wesentlicher Beitrag zur Steigerung der Motivation unter Studierenden. Die Mitarbeit an einem Projekt, das gemeinsam entwickelt, durchgeführt und in die Öffentlichkeit getragen wird, hat für Studierende eine über den engeren Studienrahmen hinausreichende Bedeutung. Sie erkennen die Relevanz ihres Studienfaches, finden – besonders bei zeithistorischen Themen – häufig

35 Vgl. <http://www.uni-heidelberg.de/fakultaeten/philosophie/zegk/histsem/lehre/careerservice.html>, 02.12.2013.

familiäre oder persönliche Anknüpfungspunkte und gewinnen eine Vorstellung davon, welche Tätigkeitsfelder Historikerinnen und Historikern nach ihrem Studienabschluss grundsätzlich offen stehen.

Das führt dazu, dass Studierende sich weniger als Schülerinnen und Schüler, sondern zunehmend als Forscherinnen und Forscher bzw. als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verstehen. Diese Entwicklung eines professionalisierten und disziplinären Selbstverständnisses ist gerade nach dem Studienabschluss von großer Relevanz, denn es stärkt das eigene fachliche Selbstbewusstsein, zeigt aber auch auf, wo die eigenen Grenzen liegen. Darüber hinaus erlernen die Studierenden vor allem in den Projektseminaren auch praktische Fähigkeiten, die im späteren Berufsleben existenziell sind. Hierzu zählen etwa, die eigene Rolle in einem Team einzuschätzen und nutzen zu können, oder schlicht die Notwendigkeit, in relativ kurzer Zeit und anhand klarer Fristen Texte oder andere Produkte ihrer Forschungsarbeit umzusetzen. Als ein „Nebenprodukt“ dieser in die Öffentlichkeit gerichteten Lehrveranstaltungen entstehen Kontakte zwischen Studierenden und möglichen späteren Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern in der außeruniversitären Bildung, in öffentlichen Institutionen oder in der freien Wirtschaft.

Die Ansätze der Public History sind aber auch für die Forschung und die Universität selbst von Nutzen: So fördern die Projektseminare eine ständige Neuentwicklung forschungsnaher und relevanter Fragestellungen, was wiederum zu einer Qualitätssteigerung der Lehrveranstaltungen führen kann. Die Beziehungen zwischen Forschung und Lehre werden ebenso gestärkt wie die direkte Zusammenarbeit von Studierenden und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Schließlich tragen sie zur Sichtbarkeit der Universität sowie der Geschichtswissenschaft in der Region, aber auch darüber hinaus, bei.

Obwohl gerade von Seiten der Bildungspolitik solche Entwicklungen immer wieder ausdrücklich gewünscht werden, sind Lehrformate mit Public History-Bezug immer noch mit zahlreichen Herausforderungen konfrontiert. Diese lassen sich unter den Stichworten Bürokratie, Finanzen und ethische Fragen zusammenfassen:

Bürokratie

Gerade die projektbezogene Lehre tut sich schwer mit den Kompatibilitätsfragen der modularisierten Studiengänge. Überspitzt könnte man sagen: Die anwendungsorientierte Lehre wäre unter den Bedingungen der alten Studienordnungen leichter umzusetzen gewesen. Das liegt vor allem an der Herausforderung, das ECTS-Punktesystem auf projektbezogene Veranstaltungen zu übertragen, deren

Leistungsnachweise häufig nicht den konventionellen Formaten entsprechen: So ist nicht immer sofort ersichtlich, wie viele Punkte etwa das Erstellen von Ausstellungstexten „wert“ ist. Ebenfalls stellt sich die geforderte individuelle Bewertung von Studienleistungen oft als schwierig heraus, einerseits weil viele Ergebnisse in Teamarbeit entstehen; andererseits aber auch weil Studierende in Projektseminaren mit anderen Problemen konfrontiert sind, die den Erfolg der eigenen Arbeit auch von externen Faktoren abhängig machen: Ist etwa ein Zeitzeuge besonders verschwiegen oder widerspricht er der weiteren Bearbeitung seiner Aussagen, so kann dies nicht den Studierenden zum Nachteil gereichen.

Finanzen

Nicht nur mit Blick auf die Studienpläne und Modulhandbücher, sondern auch bezüglich gültiger finanzieller und rechtlicher Rahmenbedingungen sind eigene (Lehr-)Projekte mit einem Praxis- und Öffentlichkeitsbezug nicht immer leicht umzusetzen. Während sich die Suche nach geeigneten Kooperationspartnerinnen und -partnern in der Regel als nicht allzu schwierig erweist, entstehen bei der konkreten Ausformulierung von Kooperationsverträgen oder anderen schriftlichen Vereinbarungen nicht selten hohe Hürden. Dies vor allem dann, wenn es um die Finanzierung notwendiger Aufwendungen im Projektverlauf oder von „Zusatzleistungen“ geht, die durch die Grundausrüstung der Seminare und Institute, standardisierte Mitarbeiterinnen- und Mitarbeiterverträge oder auch das Nebentätigkeitsrecht nicht gedeckt sind.³⁶ Die Universitätsverwaltungen können – obwohl entsprechende Zielvorgaben in die Hochschulgesetzgebung der Länder eingeflossen sind – zumeist auf keine Präzedenzfälle zurückgreifen, wenn es um die formale Zuordnung und Verbuchung von Projektlehre oder vergleichbaren Formaten geht. Projektlehre setzt also ein relativ hohes Maß an Flexibilität und „Leidensbereitschaft“ auf Seiten der Dozierenden voraus. Diese sind zudem auf ein hohes Maß an Entgegenkommen bei den betroffenen Verwaltungsabteilungen der Universitäten angewiesen.³⁷

Ethik

Aus den letztgenannten Punkten lässt sich leicht ein dritter Komplex ableiten, der im weitesten Sinne Aspekte umfasst, die unter dem Stichwort Ethik abgehandelt

36 Eingeworbene Mittel können bis auf wenige Ausnahmen nur für die Anstellung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie Hilfskräften, nicht aber zur Deckung real entstandener Kosten genutzt werden.

37 Hier gilt unser Dank vor allen den Angehörigen der Zentralen Universitätsverwaltung der Universität Heidelberg, die uns die bisherige Arbeit nicht nur ermöglicht, sondern wiederholt auch erleichtert haben.

werden können. Dabei geraten zum einen die klassischen Problemfelder in den Blick, denen die Public History im Vergleich mit der konventionellen Geschichtswissenschaft zumeist offener und bewusster begegnet: Wie steht man zu unterschiedlichen Varianten von Auftragsforschung? Wie lassen sich diese mit der Autonomie der Universität (Freiheit der Wissenschaft bezüglich Forschung und Lehre) in Einklang bringen, wie mit den Anforderungen, die an eine kritische Geschichtswissenschaft gerichtet werden müssen (Objektivitätsideal)? Die Geschichtswissenschaft in Deutschland verfügt, abgesehen vom Selbstverpflichtungskatalog der DFG³⁸ und im Gegensatz zu anderen Geistes- und Sozialwissenschaften³⁹, nicht über einen eigenen Ethik- oder Verhaltenskodex. Gerade der Public History, dies zeigt auch das US-amerikanische Vorbild⁴⁰, kommt hier, da sie mit unterschiedlichen öffentlichen, halböffentlichen und privaten Kooperationspartnern zu tun hat, eine Vorreiterrolle zu. Ebenfalls in den Bereich der ethischen Fragen fällt die zusätzliche Arbeitsbelastung, die sowohl Dozierende wie auch Studierende betrifft. Erfolgreiche Projektlehre hängt vom individuellen Engagement aller Beteiligten ab – und fordert damit einen hohen Arbeitseinsatz und eine besonders große Motivation. Diese darf sich auf keinen Fall negativ auswirken, sei es, indem Studierende als kostenlose Arbeitskräfte missbraucht werden, sei es, dass auf dem ohnehin schon knappen Arbeitsmarkt durch die Projektlehre eine Konkurrenz für professionelle historische Dienstleisterinnen und Dienstleister entsteht.⁴¹ Ein vergleichbares Problemfeld stellen auch die mittlerweile in nahezu allen Studienplänen verankerten Pflichtpraktika dar: Die Universität bzw. die einzelnen Fächer haben kaum Einflussmöglichkeiten auf den Umgang mit Praktikantinnen und Praktikanten: Die Herstellung einer persönlichen Vertrauensbasis mit Unternehmen oder öffentlichen Einrichtungen fällt dagegen in den Bereich der freiwilligen Zusatzleistungen betreuender Dozierender oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Career Service. Und nicht zuletzt müssen auch wir uns als Lehrende bzw. Betreuende die Frage stellen, welche über das rein Fachliche hinausgehende zusätzliche Kompetenzen wir ohne den Rück-

38 Vgl. http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/reden_stellungnahmen/download/empfehlung_wiss_praxis_1310.pdf, 02.12.2013.

39 Vgl. beispielsweise die Ausführungen auf der Website der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft (DVPW), <https://www.dvpw.de/wir/profil/ethikkodex.html>, 02.12.2013.

40 Vgl. <http://www.ncph.org/cms/about/bylaws-and-ethics/>, 02.12.2013.

41 Dem von Geschichtsentagungen wiederholt gegebenen Hinweis, studentische Arbeitskräfte trügen auf diesem Weg unter Umständen zur Verzerrung des Marktes für historische Dienstleistungen bei, ist zum einen entgegenzusetzen, dass beide Gruppen in der Regel für jeweils völlig andere Projektformate herangezogen werden – die universitäre Public History vor allem für Kooperationen, die auf anderem Weg gar nicht finanzierbar wären. Zudem könnte ein Ausweg in der produktiven Zusammenarbeit der vermeintlichen Konkurrentinnen und Konkurrenten liegen; dieser müssten dann aber klare Kriterien zugrunde gelegt werden.

griff auf Kooperationspartnerinnen und -partner bzw. Expertinnen und Experten überhaupt zu leisten in der Lage sind.

3.2.4 Fazit: Public History studieren heißt Forschen Lernen – und Vermitteln

Den Bereich „Public History“ in der akademischen Forschung und Lehre zu etablieren, ist ein facettenreiches und spannendes Aufgabenfeld. Vor allem aber hat sich durch die Erfahrung der letzten Jahre gezeigt, wie nah die Public History an Kernfragen der historischen Forschung angesiedelt ist: Gerade die Projektseminare zeichnen sich durch eine enge Rückkopplung an aktuelle Forschungsfragen aus. Sie leisten einen eigenständigen und fordern zugleich einen kritischen Umgang mit Originalquellen. Dies sollte zunächst jede geschichtswissenschaftliche Lehrveranstaltung bereitstellen. Der aktive Bezug zur Public History geht aber noch über dieses Verständnis hinaus: Hier werden nicht nur Forschungsergebnisse vermittelt, sondern die Studierenden werden selbst aktiver Teil des Forschungsprozesses. Häufig steht am Beginn eines gemeinsamen Projektes nicht mehr als das Thema oder eine Fragestellung. Die Herausforderung, aus dieser offenen Ausgangslage ein studentisches Projekt anzuleiten, zu betreuen und gleichzeitig zur eigenständigen Forschung der Studierenden zu motivieren, ist ein hohes Ziel und die Kernaufgabe der universitären Public History.

So stellt sich die Frage, wie sinnvoll der häufig gebrauchte Terminus der „praxisorientierten Lehre“ sein kann – denn was in der Wissenschaft ist praxisorientiert, wenn nicht die Forschungspraxis? Public History zu studieren, heißt somit in erster Linie, das Forschen zu erlernen – zu realen Bedingungen, in Echtzeit und in einem Wirkungskreis, der über die Schublade der Gutachterin oder des Gutachters hinaus reicht. Das birgt viele Chancen, aber auch eine besondere Verantwortung für Dozierende und Studierende: Beide Seiten müssen sich der direkten Relevanz und Wirkung der Forschungsergebnisse über den Seminar-kontext hinaus bewusst sein. Public History macht aus der universitären Lehre mehr als eine „Trockenübung“ – aber auch das ist etwas, was zur Forschung dazugehört: Es genügt nicht, Quellen auszuwerten; sie müssen auch interpretiert und dargestellt werden, und die daraus gewonnenen Erkenntnisse müssen vermittelt werden. Dies zu beherrschen, ist gerade in einem Fach wie der Geschichtswissenschaft, deren Erkenntnisse nie ohne eine narrative Ebene sichtbar werden, unabdingbar.

Literaturangaben

Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG): Selbstkontrolle in der Wissenschaft. (http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/reden_stellungnahmen/download/empfehlung_wiss_praxis_1310.pdf, 02.12.2013)

Deutsche Vereinigung für Politische Wissenschaft: Ethikkodex.
(<https://www.dvpw.de/wir/profil/ethikkodex.html>, 02.12.2013)

National Council of Public History: Bylaws and Ethics.
(<http://www.ncph.org/cms/about/bylaws-and-ethics/>, 02.12.2013)

Universität Heidelberg: Historisches Seminar.
(<http://www.uni-heidelberg.de/fakultaeten/philosophie/zegk/histsem/>, 02.12.2013)

3.3 Historische Bildung, wissenschaftliches Arbeiten und Medienpraxis. Das Studienfach *Fachjournalistik Geschichte* an der Justus-Liebig-Universität Gießen

ULRIKE WECKEL UND EVA MARIA GAJEK

Abstract

Fachjournalistik Geschichte ist bislang ein 6-semesteriges Bachelor-Studienfach an der Justus-Liebig-Universität Gießen, das in der Bundesrepublik einzigartig ist. Ab dem Wintersemester 2015 wird es darüber hinaus im dortigen Kombinations-Master „Geschichts- und Kulturwissenschaften“ (GuK) sowohl als Haupt- als auch als Nebenfach angeboten. Das Fach kombiniert das Geschichtsstudium mit Journalistik. Diese Verbindung ermöglicht es den Studierenden, sich gezielt auf die Massenmedien als künftiges Berufsfeld vorzubereiten und zugleich im Unterschied zu gängigen Journalistik-Studiengängen übergreifende Fähigkeiten in eigenständigem wissenschaftlichem Arbeiten, umfangreiches Wissen sowie Arbeitstechniken und Methodenkenntnis in einem Fachstudium zu erwerben. Zum Zweck einer solchen Doppelqualifikation umfasst das Lehrangebot des Studienfachs sowohl mediengeschichtliche und medienanalytische Seminare als auch praxisorientierte Übungen. In den Seminaren unterrichten in aller Regel Historikerinnen und Historiker, in den Übungen erfahrene Praktikerinnen und Praktiker aus der Medienbranche. Zu den Lehrveranstaltungen kommen Praktika und – als fakultatives Angebot – Projekte, diverse Sonderveranstaltungen, Besuche in Redaktionen, Exkursionen und Treffen mit den Alumnae und Alumni des Studienfachs hinzu. Die Studierenden erhalten also Einblicke in das historische und gegenwärtige Funktionieren der Massenmedien, sammeln erste Praxiserfahrungen in diesem potenziellen späteren Berufsfeld und sind doch zugleich durch ihr Studium noch keineswegs darauf festgelegt.

Ein erfolgreich abgeschlossenes Geschichtsstudium ist beileibe keine schlechte Voraussetzung für eine journalistische Tätigkeit. Fragt man nach, welche Fächer Redakteurinnen und Redakteure, Reporterinnen und Reporter, Korrespondentinnen und Korrespondenten, Kolumnistinnen und Kolumnisten⁴² einmal studiert haben, wenn sie denn studiert haben, so wird Geschichtswissenschaft häufig genannt.⁴³ Das ist nicht übermäßig verwunderlich. Wer sich dafür interessiert, wie Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur in der Vergangenheit funktioniert haben, dem wird in aller Regel auch das Weltgeschehen seiner Gegenwart nicht gleichgültig sein. Andernfalls wäre es jedenfalls schwer möglich, mit Erfolg Geschichte zu studieren, gewinnen Historikerinnen und Historiker ihre immer wieder neu akzentuierten Fragen an vergangene Gesellschaften doch wesentlich aus Problemen, die sie und ihre Zeitgenossinnen und Zeitgenossen aktuell umtreiben. Und auch umgekehrt macht das enge Verhältnis Sinn: Wer seine Gegenwart hinterfragt, scheinbar Selbstverständliches nicht als notwendig gegeben hinnimmt, der wird immer neugierig sein, auf welche Weise Menschen zu anderer Zeit und an anderen Orten vergleichbare Situationen verstanden und wie sie in ihnen gehandelt haben.

Hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunftsperspektiven verhalten sich Geschichtswissenschaft und Journalismus hingegen in den Augen vieler geradezu gegensätzlich. Selbst diejenigen, die Geschichte nicht – nach womöglich uninspiriertem Unterricht in der Schule – für ein „ödes Fach“ halten, in dem man vor allem Jahreshzahlen und Namen auswendig lernen muss, wissen oft nicht, was sie später einmal mit einem Geschichtsstudium anfangen können, wenn sie denn nicht in der Schule lehren, nicht an der Uni oder in der Forschung bleiben und nicht in einem Archiv, einem Museum oder einer Bibliothek landen wollen. Im Gegensatz zu diesen vermeintlich „angestaubten“ oder zumindest „altmodischen“ Arbeitsgebieten wirkt die Medienbranche verlockend und ganz auf der Höhe der Zeit, selbst (oder gerade) wenn man über konkrete Berufsbilder wenig weiß. Nur: Wie kommt man da hinein? Und lässt sich überhaupt lernen, was dafür offenbar erforderlich ist?

42 Wie in der (Geschichts-)Wissenschaft ist auch im Journalismus das Geschlechterverhältnis je höher auf der Karriereleiter, desto weniger ausgewogen. Der Journalistinnen-Verein *Pro Quote* fordert 30 Prozent der Chefredaktionsposten für Frauen, eine Quote, von der die meisten Zeitungen und Sender noch weit entfernt sind. Vgl. <http://www.pro-quote.de/>, 13.10.2014.

43 Journalistin bzw. Journalist ist ein Akademiker-Beruf. Einer Studie aus dem Jahr 2006 zufolge haben 69 Prozent der deutschen Journalistinnen und Journalisten einen Hochschulabschluss, 84 Prozent haben immerhin ein paar Semester studiert. Etliche Chefredakteurinnen und Chefredakteure sind promoviert. Am häufigsten sind Abschlüsse in geisteswissenschaftlichen Fächern, knapp 10 Prozent der befragten Journalisten haben Geschichte studiert. Vgl. Weischenberg/Malik/Scholl 2006, S. 68 f.

Das Studienfach *Fachjournalistik Geschichte*, das es allein an der Justus-Liebig-Universität in Gießen gibt, ist eine Konsequenz aus beidem, der Wahl-Verwandtschaft von Geschichtswissenschaft und Journalismus einerseits und der verbreiteten Ratlosigkeit vieler Studienanfängerinnen und -anfänger bezüglich ihrer beruflichen Perspektive andererseits. Es verbindet eine solide historisch-orientierte Allgemeinbildung, die Einführung in die Medienanalyse und die Einübung selbstständigen wissenschaftlichen Arbeitens mit Erkundungen potenzieller späterer Tätigkeitsfelder im Medienbereich und ersten Selbstversuchen im Print-, Radio-, Fernseh- und Online-Journalismus. Die erlangten historischen Kenntnisse dienen dabei idealerweise als Fachwissen, dessen mediale Weitervermittlung an wissenschaftliche Laien im Studium sowohl analysiert als auch praktisch erprobt wird. So werden verschiedene Berufsperspektiven eröffnet, andere damit aber nicht abgeschnitten. Das *Fachjournalistik Geschichte*-Studium kann dazu führen, dass Studierende sich klar werden, welche konkreten Medienberufe sie reizen und wo ihre eigenen Stärken liegen (und wo nicht). Es gibt ihnen Gelegenheit, Arbeitsproben zu erstellen und Kontakte zu Praktikerinnen und Praktikern zu knüpfen. Sie könnten sich anschließend etwa auf Volontariate oder an Journalistenschulen bewerben.⁴⁴ Möglich und durchaus als Option vorgesehen ist auch, dass Studierende erkennen, dass sie künftig nicht journalistisch, sondern vielmehr wissenschaftlich tätig werden wollen, sei es in der Analyse von Medien und deren Entwicklung, sei es im Bereich der Geschichts- oder einer verwandten Geisteswissenschaft. Und denkbar ist schließlich auch, dass Absolventinnen und Absolventen des Studienfachs beschließen, weder einen Medienberuf zu ergreifen noch eine wissenschaftliche Laufbahn einzuschlagen. Auch in diesem Fall wäre ihr Studium alles andere als vergeblich, sind Fähigkeiten zu selbstständigem Arbeiten, gründlichem Recherchieren, kritischem Denken, gutem Schreiben sowie klugem Argumentieren und Kommentieren doch in vielen Bereichen unserer postindustriellen Gesellschaft gefragt und dringend erforderlich.

Ein Universitätsstudium ist keine Berufsausbildung im engeren Sinne, und insbesondere die geisteswissenschaftlichen Fächer zielen nicht auf bestimmte Professionen, sind nicht auf unmittelbare Verwertbarkeit abgestellt und bedeuten keine Garantie für einen sicheren Job, eine schnelle Karriere oder ein hohes Gehalt. Für diejenigen, die eben dieses suchen, gibt es deutlich vielversprechen-

44 Angesichts des großen Überangebots an Bewerberinnen und Bewerbern sind die Einstiegsvoraussetzungen für qualifizierte Tätigkeiten und erst recht für Festanstellungen in den letzten Jahrzehnten enorm gestiegen. Der Deutsche Journalisten-Verband räumt ein, dass mancher Chefredakteur oder manche Intendantin das Anforderungsprofil an Volontäre und Journalistenschülerinnen nicht erfüllen könne. Vgl. Deutscher Journalisten-Verband 2012/13.

dere Alternativen. In den Philosophischen und Historischen Fakultäten der Universität geht es für Lehrende und Studierende immer noch darum, sich geduldig und zeitintensiv an elementaren Fragen des Menschseins und menschlichen Zusammenlebens abzuarbeiten und dabei dem eigenständigen und unabhängigen Denken und Urteilen keine künstlichen Grenzen zu setzen. Daran sollte man intellektuelles Vergnügen finden, wenn vielleicht noch nicht bei Beginn des Studiums, so doch spätestens mit zunehmenden intellektuellen Entdeckungen. Wer einwendet, dass solch anstrengende Gedankenarbeit für die spätere berufliche Praxis keinen konkreten Nutzen habe und tiefergehendes Verständnis sich nirgends bezahlt mache, ist in einem geisteswissenschaftlichen Studium nicht gut aufgehoben.

Der hochschulpolitische Trend geht seit einigen Jahren allerdings in eine andere Richtung. In möglichst kurzer Zeit soll eine möglichst große Zahl von jungen Menschen mit Hochschulzugangsberechtigung an Hochschulen diverse fachliche und außerfachliche Kompetenzen und vor allem Abschlusszertifikate erwerben. Die Bologna-Reform hat den Universitäten in der EU verordnet, die Studierenden zu diesem Zweck nicht allein viel stärker an die Hand zu nehmen, als das gerade an deutschen Universitäten bis dahin der Fall war, sondern zugleich ihre „Employability“ zu steigern. Dementsprechend ist unter Studienanfängerinnen und -anfängern und ihren um ihre berufliche Zukunft besorgten Eltern die Erwartung entstanden, sie würden an der Universität in wenigen Semestern „zielführend“, wie es heute so oft heißt, auf qualifizierte Berufe vorbereitet, ganz so, als bedürfte es dazu nur des richtigen Handwerkszeugs und guter Noten. Das stimmt für etliche Tätigkeitsfelder indes nicht, unter ihnen der Journalismus und die Geschichtswissenschaft. Um dort zu reüssieren, braucht es vielmehr profundes Wissen, geistige Selbstständigkeit, Neugier, Kreativität sowie die Fähigkeit, sich und andere für ein Thema zu begeistern. Zu deren Erwerb sind Anleitung und Handreichungen zwar hilfreich, letztlich aber handelt es sich hierbei um einen selbsttätigen Lernprozess, der (glücklicherweise) mit dem Studienabschluss keineswegs aufhört. Die *Fachjournalistik Geschichte* an der JLU bietet einen Einstieg in einen solchen Prozess und vielfältige Anregungen, ihn weiter zu betreiben.

3.3.1 Das Studienfach: Geschichte und Zukunftspläne

Bei ihrer Gründung 1984 durch den Fachdidaktiker Siegfried Quandt war die *Fachjournalistik Geschichte* an der JLU Gießen zunächst ein Magister-Studiengang. Anlass für die Gründung waren damals rückläufige Zahlen bei den Lehramtsstudierenden, als Vorbild dienten Studiengänge an Colleges in den USA, die journa-

listische Arbeitstechniken in Kombination mit Fachwissen vermittelten. Rückblickend formulierte Quandt sein Ziel folgendermaßen: „Das war der Versuch, eine mittlere Linie zu finden, zwischen einem weitläufigen Allroundjournalismus, dem es an hinlänglichem Sach- und Fachwissen mangelt, und einem uferlosen Wissenschaftsjournalismus, der glaubt, die etwa 200 wissenschaftlichen Fachgebiete überblicken und journalistisch nutzen zu können.“ (Quandt 2010, S. 27) Mit der Einführung modularisierter Studiengänge wurde das Curriculum der *Fachjournalistik Geschichte* 2007 unter der Leitung des Historikers Frank Bösch in ein Bachelor-Studienfach umgewandelt und wieder stärker an die Geschichtswissenschaft rückgebunden. Seitdem kann man an der JLU *Fachjournalistik Geschichte* in sechs Semestern als zweites Hauptfach in Kombination entweder mit Geschichte oder mit Osteuropäischer Geschichte als erstes Hauptfach studieren. Unter der neuen Leitung wurde seit 2013 das Konzept für eine Master-Phase entwickelt. Ab Wintersemester 2015 werden nun sowohl Absolventinnen und Absolventen des Bachelor *Fachjournalistik Geschichte* als auch Quereinsteigerinnen und -einsteiger mit ausreichenden Vorkenntnissen (etwa einem Bachelor-Geschichtsstudium mindestens im Nebenfach, womöglich auch mit Studienanteilen in der Publizistik oder praktischen journalistischen Erfahrungen) *Fachjournalistik Geschichte* entweder als Haupt- oder als Nebenfach im Rahmen des Kombinations-Masters Geschichts- und Kulturwissenschaften (GuK) studieren und – im Hauptfach – mit einer Master-Thesis abschließen können.⁴⁵

Das Lehrangebot ist teils forschungs-, teils praxisorientiert, im Master-Studium werden diese Studienanteile zunehmend zusammengeführt. Anders als in Publizistik-Studiengängen und an Journalistenschulen stehen historische Themen, ihre wissenschaftliche Erarbeitung und mediale Vermittlung im Zentrum. Dies entspricht sowohl der Expertise des hauptamtlichen Lehrpersonals als auch der nachdrücklichen Empfehlung von Medienpraktikerinnen und -praktikern, sich in mindestens einer akademischen Disziplin umfassende Kenntnisse anzueignen und mit theoretisch-methodischen Ansätzen vertraut zu machen, wenn man seine berufliche Zukunft im Qualitätsjournalismus sucht. Die Studieninhalte der *Fachjournalistik Geschichte* lassen sich folgenden Schwerpunkten zuordnen: der Geschichte des Journalismus, der (Massen-)Medien und ihres Publikums vom Beginn der Neuzeit bis heute, der Analyse der Medien und ihrer Repräsentationen, ihres Funktionierens und gesellschaftlichen Einflusses, der populärwissenschaftlichen Vermittlung historischer Themen in den Massenmedien und der Einübung in die journalistische Praxis.

45 Die Zulassungsvoraussetzungen werden in der *Speziellen Ordnung der Mitteilungen der Universität Gießen (MUG)* geregelt. Weitergehende Auskünfte erteilt die Studienberatung.

3.3.2 Medien als Thema in der Lehre

Mediengeschichtliche Überblicke liefern vor allem die Vorlesungen, die sich zum Teil bestimmten historischen Phasen widmen (also etwa dem langen 19. Jahrhundert, den Weltkriegen und der Zwischenkriegszeit, dem Nationalsozialismus oder der Zeitgeschichte seit 1945), mitunter den internationalen Vergleich herausstellen, sich auf die Entwicklung eines spezifischen Mediums konzentrieren oder insbesondere die Entwicklung der Öffentlichkeit und das sich mit den neu hinzukommenden Medien verändernde Rezeptionsverhalten behandeln. Seminaristische Veranstaltungen vertiefen solche Themen, analysieren zum Beispiel Reportagen aus der Zeit der Weimarer Republik oder deutsche und britische Jugendprogramme im Radio, erörtern die Unterschiede und Trennlinie zwischen Journalismus und Öffentlichkeitsarbeit, beschäftigen sich mit Verfahren journalistischer Qualitätssicherung und deren Gefährdung in Zeiten beschleunigter Nachrichtenproduktion oder untersuchen exemplarisch Zuschauerreaktionen seit dem 18. Jahrhundert: Leserbriefe, Rezensionen, Hörer- und Zuschauerpost, Umfrageergebnisse und Blogs im Internet. Zur letztgenannten Lehrveranstaltung gehörte auch ein Besuch bei der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*, wo die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die auffälligen Differenzen zwischen Briefen an die Herausgeber und spontanen Meinungsäußerungen im Internet mit den dafür jeweils zuständigen Redakteuren erörterten und Chancen und Problematiken der Leserbindung diskutierten.

Nicht nur als Lieferanten historischer Quellen, sondern auch als Akteure geraten Medien in solchen Seminaren in den Blick, die sich etwa – um wieder einige Beispiele zu nennen – mit der Thematisierung von Reichtum, der Inszenierung politisch instrumentalisierter Sportereignisse oder mit der Berichterstattung über terroristische Gewaltakte und die Reaktionen der herausgeforderten Staatsmacht befassen. Im letztgenannten Seminar informierten sich die Studierenden zunächst über die historische Genese des Phänomens Terrorismus, studierten verschiedene historische Erscheinungsformen seit dem 19. Jahrhundert, diskutierten Definitionsversuche und überprüften Nutzen und Reichweite theoretischer Konzepte. Anschließend trafen sie in Mainz den stellvertretenden ZDF-Chefredakteur und Terrorismusexperten, Elmar Theveßen, und in Frankfurt den Nahost-Korrespondenten der *FAZ*, Rainer Herrmann. Beide berichteten 2001 über die Anschläge vom 11. September. Der Aktualitätsbezug und die persönlichen Begegnungen mit involvierten Journalistinnen und Journalisten förderten das Interesse der Studierenden und vermittelten ihnen ein besseres Verständnis für die Verantwortung der Medien in gesellschaftlichen Krisensituationen.

Regelmäßig widmen sich Lehrveranstaltungen auch der Aufbereitung historischer Themen in den Massenmedien, etwa dem Geschichtsfernsehen, den Jahrestag-Features im Hörfunk oder populären Geschichtsmagazinen. Kürzlich untersuchte ein Hauptseminar Historienfilme in Hinblick auf ihre verschiedenen narrativen Strategien einer genuin filmischen Geschichtsschreibung – vom klassischen Sandalenfilm des Hollywoodkinos über Eisensteins Assoziationsmontage im sowjetischen Revolutionsfilm und das eindringliche Mienenspiel in Dreyers *Passion der Jungfrau von Orléans* bis hin zur Konfrontation unterschiedlicher Versionen ein und derselben Geschichte in Munks *Passagierin*. Die durch langjährige Sehgewohnheiten intuitiv bereits vorhandene Vertrautheit mit visuellen Erzählkonventionen erleichterte den Studierenden den Zugang zu grundlegenden geschichtstheoretischen Debatten darüber, was Geschichtsschreibung leisten kann, leisten will und leisten sollte.

3.3.3 Formen von Projektlehre

Neben den Vorlesungen und Seminaren haben die Studierenden in jedem Semester die Wahl zwischen diversen praktischen Übungen, die Lehrbeauftragte aus der Medienpraxis anbieten. Hier können die Studierenden unter der Anleitung erfahrener Journalistinnen und Journalisten verschiedene journalistische Darstellungsformen – Meldung, Bericht, Dokumentation, Reportage, Kommentar, Glosse etc. – erproben, sich an einem historischen Krimi, einer Sozial- oder Reisereportage versuchen, Interviewtechniken erlernen, ein eigenes Radiofeature produzieren, eine „Fernsehwerkstatt“ in den Räumen des *Offenen Kanals Gießen* besuchen und sich dort mit den verschiedenen Arbeitsschritten zur Erstellung eines Magazinbeitrags bekannt machen, sich gezielt in Schnitttechnik oder Bildbearbeitung einweisen lassen sowie Pressefotos machen und beurteilen lernen. Im Wintersemester 2013/14 war eine kleine Gruppe an der Entwicklung des interaktiven, dreidimensionalen Online-Globus *HistoGlobe* beteiligt, der – so seine Erfinder, die diese Übung leiteten – Geschichte „erlebbar“ machen will. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erarbeiteten einzelne kleine Repräsentationen zur Geschichte des Ersten Weltkriegs zu bestimmten Orten, Tagen oder Schlachten und reflektierten dabei selbstkritisch, welche Formen der Geschichtsvermittlung ein solches Medium begünstigt (und was es nicht oder nur sehr schwer leisten kann). Künftig soll es noch mehr Lehrangebote zum Online-Journalismus und der dort mittlerweile üblichen Cross-Medialität sowie hin und wieder Veranstaltungen zu medienrechtlichen und medienwirtschaftlichen Fragen geben. Neben analytisch und geschichtstheoretisch ausgerichteten Lehrveranstaltungen werden die Studierenden im Master, nachdem sie zuvor grundlegende praktische Erfahrungen mit

dem in Frage stehenden Medium gesammelt haben, einmal als Gruppe und einmal für sich allein ein historisches Thema gründlich recherchieren, um daraus dann eigenständig einen Hörfunk- oder Fernsehbeitrag, eine populäre Publikation oder eine Internetpräsentation zu erstellen. Diese Projektseminare werden im Team-Teaching angeboten und die entstehenden Arbeiten sowohl mit geschichtswissenschaftlicher als auch medienpraktischer Expertise betreut. Praxiserfahrungen und -kontakte sammeln die Studierenden außerdem in einem acht- und einem vierwöchigen Praktikum, von denen das eine im Print- oder Online-Journalismus und das andere bei Radio oder Fernsehen absolviert wird.

Die Studierenden der *Fachjournalistik Geschichte* haben darüber hinaus seit vielen Jahren ein eigenes Online-Magazin: das *UNIversum*. Die Redaktion arbeitet weitgehend eigenverantwortlich, und das heißt zugleich auf freiwilliger Basis, jenseits der Lehre und anrechenbarer Credit Points. Entsprechend fluktuieren Größe und Zusammensetzung. Für die Organisation ihrer Arbeit hat sich die derzeitige Redaktion für eine klassische Struktur im Kleinen mit einer Chefredakteurin bzw. einem Chefredakteur, mit Ressortleiterinnen, Redakteuren und freien Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern entschieden. Um über das eigene Studienfach hinaus für Studierende in Gießen und anderswo sowie möglichst auch für Teile der städtischen Öffentlichkeit attraktiv zu sein, wurden kürzlich die Ressorts *Welt*, *Campus*, *Medien* und *Meteor*, eine Rubrik für Kommentare und Kontroversen, gegründet. Darüber hinaus soll der Online-Auftritt technisch und grafisch verbessert werden, spielt das Optische in der enormen Konkurrenz um Aufmerksamkeit im Netz doch eine immer größere Rolle. Dementsprechend streben die *UNIversums*-Redakteurinnen und -Redakteure an, künftig noch stärker cross-medial zu arbeiten, als das bislang geschieht. Wöchentlich gibt es eine Redaktionskonferenz, in der Themenvorschläge erörtert, Aufgaben und Termine verteilt sowie die eingegangenen Texte besprochen werden. Die Lehrenden stehen für Fragen der Redaktion jederzeit zur Verfügung, halten sich aber aus dem Redaktionsalltag bewusst heraus, damit die Studierenden wirklich selbstverantwortlich und eigenständig an ihrem Magazin zu arbeiten lernen. Nur zweimal im Semester kommen die Lehrenden zu einer Redaktionskonferenz hinzu, liefern eine ausführliche Blattkritik und sprechen mit den Redaktionsmitgliedern über ihre Arbeit, ihre Pläne und was sonst anliegt. Derzeit planen wir, fortan häufiger gezielt Workshops für die *UNIversums*-Redakteurinnen und Redakteure zu organisieren. Wenn auswärtige, journalistisch erfahrene Lehrkräfte die Redaktion schulden, könnte diese noch stärker den Charakter einer Lehrredaktion bekommen, ohne dass wir hauptamtlich in der Fachjournalistik Lehrenden mehr Einfluss auf die inhaltliche Arbeit nähmen und die Redaktion damit an Autonomie verlöre. Solche Workshops – zum Layout, zu Themenfindung und stringentem

Textaufbau – haben bei den Redaktionsmitgliedern in den letzten Semestern großen Anklang gefunden.

3.3.4 Von Praktikerinnen und Praktikern lernen

Mehrmals im Semester laden wir in unserer Reihe *Stimmen aus der Praxis* erfahrene Journalistinnen und Journalisten renommierter Medien zu Vorträgen und Workshops ein. So hatten wir zuletzt Gäste, die für den *Spiegel*, *DIE ZEIT*, *taz.de*, die *FAZ*, *Die Welt*, das *ZDF*, die *Deutsche Welle* und das Geschichtsmagazin *Damals* arbeiten. Zu Gast war auch ein promovierter Historiker, der sich mit einer Agentur für Orts-, Familien- und Unternehmensgeschichte selbstständig gemacht hat. In Vorträgen oder halbtägigen Workshops stellen diese Praktikerinnen und Praktiker entweder konkrete Beispiele ihrer Arbeit zur Diskussion oder geben Einblicke in die aktuelle Entwicklung des eigenen Mediums. Im Wintersemester 2014/15 ging es ausdrücklich um Frauen als „Meinungsmacherinnen in der Minderzahl“, um Karrierehemmnisse und Aufstiegschancen für Journalistinnen, um die Quote und die Arbeit in einer Frauenzeitschrift und reinen Frauenredaktion. Ihrerseits wollen unsere Gäste von den Studierenden regelmäßig gerne hören, wie sie (als die begehrten jungen Rezipientinnen und Rezipienten und als journalistischer Nachwuchs) das eigene Blatt, den Sender oder den Internetauftritt einschätzen, was ihnen gefällt und was nicht. Auf Nachfrage berichten sie alle bereitwillig über ihren eigenen Werdegang und geben den Studierenden Tipps, wo sich Praktika nach ihrer Einschätzung lohnen, wie man an solche Plätze am besten herankommt und was man in der Medienbranche von Praktikantinnen und Praktikanten erwartet. Auch für uns Lehrende sind sie aufschlussreiche Gesprächs- und Kooperationspartner, arbeiten wir doch mittlerweile seit vielen Jahren wissenschaftlich und nicht mehr oder kaum noch journalistisch.

Wichtig sind für uns die Kontakte zu den früheren Absolventinnen und Absolventen der *Fachjournalistik Geschichte*. Nach dem Wechsel auf dem Lehrstuhl haben wir 2013 damit begonnen, möglichst viele von ihnen wieder ausfindig zu machen und ein Alumni-Netzwerk aufzubauen. Aus Gründen des Datenschutzes hilft die Universitätsverwaltung bei solchen Recherchen nicht. Umso ermutigender war die lebhafte Resonanz, die wir per Schneeballeffekt durch Rundmails und über das Web 2.0 erzielen konnten. Die bislang nahezu zweihundert Rückmeldungen zeigen, dass tatsächlich ein relativ großer Teil der Absolventinnen und Absolventen der *Fachjournalistik Geschichte* in der Medienbranche tätig wird, und das in all ihren Sparten. Über hundert ehemalige Studierende folgten im Herbst 2013 unserer Einladung zu einem ersten Alumni-Treffen. Nach einer Auftaktveranstaltung

mit prominenten Gästen zum Versuch des *Stern* 1983, mit vermeintlichen Hitler-Tagebüchern den ganz großen Scoop zu landen, kamen am Folgetag ehemalige und derzeitige Studierende sowie Lehrende in diversen Runden zum Wiedersehen und Kennenlernen, zu Erfahrungsaustausch und Diskussion zusammen. So organisierte etwa eine Gruppe Studierender eine Talk-Show mit Alumni und weiteren Gästen über die Zukunft von Print- und Online-Journalismus, zeichnete die Gesprächsrunde auf und schnitt daraus ein Podcast. Einzelne Kooperationen zwischen Ehemaligen, Lehrenden und derzeitigen Studierenden wurden bei diesem ersten Alumni-Treffen verabredet und zu einem Teil bereits in die Tat umgesetzt. Bei einem zweiten Alumni-Treffen im Sommer 2014 stand die Präsentation studentischer Projekte im Vordergrund, darunter Magazinbeiträge aus der *Fernsehwerkstatt* und der 15-minütige Film *Do Not fraternize! Geschichten über Beziehungen von deutschen Frauen und amerikanischen Soldaten*, den ein Seminar zur Nachkriegsgeschichte gedreht hatte. Da das Echo auf beide Treffen allseits positiv war, wollen wir solche Treffen regelmäßig fortsetzen, das begonnene Netzwerk weiter ausbauen und die Zusammenarbeit systematischer gestalten. Hierzu gehört etwa auch, ein Mentoren-Programm zu initiieren und mehr Ehemalige, als bisher schon geschehen, in Lehre, Lehrprojekte und Praktikumsbetreuung einzubinden.

Einblicke in den journalistischen Berufsalltag geben auch Exkursionen, die hin und wieder mit finanzieller Unterstützung durch den Fachbereich durchgeführt werden können. So hat eine Gruppe von Studierenden beispielsweise vor einigen Semestern den Axel-Springer-Verlag in Berlin besucht. Sie konnten der Hauptstadtredaktionskonferenz der *Bild* beiwohnen und mit Redakteurinnen und Redakteuren sprechen. Thema war dabei vor allem, welche Rolle geschichtliche Themen im Boulevardblatt spielen, welche Sorte historischer Ereignisse wie und mit welcher Intention bevorzugt präsentiert wird und welche Spekulationen über den vermeintlichen Massengeschmack des Publikums dabei einfließen. In einem späteren Semester verband eine Exkursion in die „Zeitungsstadt Berlin“ einen Stadtrundgang durch das historische Zeitungsviertel mit Besuchen in den Museen für Kommunikations- und für Filmgeschichte sowie mit Führungen durch mediengeschichtlich relevante Archive. Auch hier nahm die Gruppe wieder an einer Redaktionskonferenz teil, dieses Mal bei der *taz*, die sich sogar einer Blattkritik durch die angehenden Fachjournalistinnen und -journalisten stellte. Bei einer erneuten Berlin-Exkursion im Sommersemester 2014 standen, bedingt durch die neu entstandenen Kontakte zu Alumni, Besuche einer Bundespressekonferenz, in den ARD-Hauptstadtstudios, in der Hauptstadtredaktion der *Süddeutschen Zeitung* und bei der Bundeszentrale für Politische Bildung auf dem Programm.

3.3.5 Fazit

Anders als Studiengänge in Public History oder Angewandter Geschichte, die das gesamte heterogene Feld populärer Geschichtsvermittlung und Geschichtskultur zu ihrem Gegenstand machen und damit die Studierenden auf ganz unterschiedliche Berufsfelder vorbereiten wollen, hat sich das Historische Institut an der JLU Gießen mit der *Fachjournalistik Geschichte* für eine klare Begrenzung und Spezialisierung entschieden. Journalistische Repräsentationen und ihre Rezeption werden hier der Analyse unterzogen und selbst erprobt, und dabei steht die Vermittlung historischen Wissens klar im Zentrum. Diese beiden Setzungen treffen sicher nicht die Erwartungen und Interessen sämtlicher Studierender, zumal die Erwartungen bei den meisten am Studienbeginn noch diffus sind und die wenigsten wissen, was eine Universität auszeichnet. Wir sind jedoch davon überzeugt, gerade durch diese Spezialisierung kontinuierlich ein Lehrangebot auf anspruchsvollem Niveau und in Zusammenarbeit mit erfahrenen Kooperationspartnerinnen und -partnern aus der Praxis verwirklichen zu können. Und da in einem Kreis von drei hauptamtlich Lehrenden, sechs Lehrbeauftragten pro Semester und ungefähr zweihundert Studierenden der Kontakt vergleichsweise eng und persönlich ist, konnten wir bislang die allermeisten von unserem Konzept überzeugen, auch diejenigen, die sich unter *Fachjournalistik Geschichte* anfangs etwas anderes vorgestellt hatten. Auf die ersten Erfahrungen mit dem Masterfach sind wir selbst gespannt und hoffen auf Zuspruch engagierter und ambitionierter Studierender aus der ganzen Bundesrepublik.

Literaturangaben

Deutscher Journalisten-Verband (2012/13): *Journalist/in werden? Ausbildungsgänge und Berufschancen im Journalismus*. Bonn: DJV-Verlags- und Service GmbH. (Reihe DJV-Wissen, Bd. 5)

Pro Quote Medien e.V. (<http://www.pro-quote.de/>, 13.10.2014)

Quandt, Siegfried (2010): Das Gießener Modell „Fachjournalismus Geschichte“. In: Deutscher Fachjournalisten-Verband (Hg.) (2010): *Fachjournalismus. Expertenwissen professionell vermitteln*. Konstanz: UVK. S. 25-30.

Weischenberg, Siegfried/Malik, Maja/Scholl, Armin (2006): *Die Souffleure der Mediengesellschaft. Report über die Journalisten in Deutschland*. Konstanz: UVK.

3.

**Praxisberichte
zur institutionellen und organisatorischen
Rahmung von Projektlehre**

**Modellprojekte im Alltagsbetrieb
geschichtswissenschaftlicher Lehre**

3.4 „Am Anfang habe ich schon nach Luft geschnappt!“ – Das Projekt *Aus den Akten auf die Bühne* an der Universität Bremen

EVA SCHÖCK-QUINTEROS UND SIGRID DAUKS

Abstract

Die seit 2007 bestehende Kooperation zwischen dem Institut für Geschichtswissenschaft der Universität Bremen und der bremer shakespeare company verbindet Forschendes Studieren mit der Vermittlung von Geschichte in die Öffentlichkeit. Der Beitrag beschreibt Konzept und Arbeitsweise des Projekts, das sowohl die Produktion einer szenischen Lesung als auch eine Veröffentlichung mit Beiträgen der Studierenden zum Ziel hat. Die Anforderungen an die Studierenden stehen im Mittelpunkt der Darstellung. Hierzu zählen vor allem die Recherchen in Archiven, die Auseinandersetzung mit Quellen und das Schreiben von Artikeln, die wissenschaftlich fundiert und verständlich für ein breites Publikum sein sollen. Diese Aufgaben können eine Herausforderung bedeuten, aber auch zu einer Überforderung der Beteiligten führen. Die Entwicklung berufsqualifizierender Kompetenzen wird ebenso angesprochen wie die Frage nach der Motivation von Studierenden. Forschendes Studieren nimmt neben organisatorischen und kommunikativen Aufgaben einen großen Raum in dem Projekt ein.

Sieben Jahre nach der ersten szenischen Lesung wird das Projekt *Aus den Akten auf die Bühne* fester Bestandteil des Lehrangebots im Institut für Geschichtswissenschaften der Universität Bremen: Zum Sommersemester 2014 ist eine halbe Lektorinnen- bzw. Lektorenstelle für das Projekt bewilligt und der Vertrag mit der Projektleiterin um weitere drei Jahre verlängert worden. Außerdem besteht ab 2014 eine auf drei Jahre vereinbarte Kooperation mit der Bremer Stiftung *die schwelle* und dem Lidice-Haus Bremen mit dem Ziel, *Aus den Akten auf die Bühne* für die Schulen und die außerschulische Bildungsarbeit mit Jugendlichen

aufzubereiten.⁴⁶ Diese Förderungen bedeuten eine Anerkennung von *Aus den Akten auf die Bühne* als erfolgreiches Lehrangebot und anspruchsvolles Format der Geschichtsvermittlung im Sinne Angewandter Geschichte/Public History. Die personell erweiterte Ausstattung eröffnet Perspektiven für eine Kontinuität des Projekts über die nächsten drei Jahre hinaus.

In unserem Beitrag werden wir vor allem einen Überblick über Konzept und Arbeitsweise sowie Entwicklung des Projekts im Fach Geschichtswissenschaft an der Universität Bremen geben, wobei die Anforderungen an Studierende und an die Projektleitung im Mittelpunkt stehen und nicht die Aufgaben von Regisseur oder Schauspielerinnen und Schauspielern.

3.4.1 Das Konzept

Unter dem Markenzeichen *Aus den Akten auf die Bühne* entstehen seit 2007 in Kooperation zwischen dem Institut für Geschichtswissenschaft der Universität Bremen und der *bremer shakespeare company (bsc)* szenische Lesungen zu kontroversen, meist wenig erforschten Themen aus der Geschichte Bremens im 20. Jahrhundert.⁴⁷ Initiatorin und Leiterin des Projekts ist Eva Schöck-Quinteros (Institut für Geschichte). Unterstützt wird sie bislang von einem wechselnden Team, dem zumeist Sigrid Dauks (Universitätsarchiv Bremen) sowie mehrere dem Projekt über längere Zeit verbundene Studierende angehören.⁴⁸

Ausgangspunkt und Ziel des Projekts sind bis heute weitgehend unverändert geblieben: Die Studierenden recherchieren in Archiven und Bibliotheken das Material für die szenische Lesung und schreiben (Hintergrund-)Artikel für den Begleitband. Als Grundlage für die szenische Lesung dient der von Studierenden und Projektleitung zusammengestellte und transkribierte Quellenband, dessen

46 Für die hierfür geplante halbe TVL 13-Stelle müssen noch zusätzliche Sponsorinnen und Sponsoren gefunden werden.

47 Eine Übersicht über die einzelnen Projekte der Reihe, Publikationen, Werbematerial, Präsentationen etc. befindet sich unter <http://www.sprechende-akten.de>, 13.10.2014.

48 Von den studentischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern werden zum einen die Transkription der Quellen und die Zusammenstellung des Textbandes für die *bsc* übernommen, hier sind insbesondere Frederike Buda und Anna Mamzer zu nennen (beide haben Anfang 2013 ihr Master-Studium abgeschlossen). Zum anderen betreut Nils Steffen von Anfang an die Website und entwirft seit 2010 auch Layout und Satz der Begleitbände. Sigrid Dauks ist vor allem als Mitherausgeberin engagiert. Im letzten Projekt *Eine Stadt im Krieg: Bremen 1914–1918* konnten die Historikerinnen Maria Hermes (Staats- und Universitätsbibliothek Bremen) und Imke Schwarzrock (Landesinstitut für Schule Bremen) als weitere Mitherausgeberinnen des Bandes gewonnen werden. In dem laufenden Projekt beteiligt sich der Bielefelder Wirtschaftshistoriker Harald Wixforth.

Umfang zwischen 200 und 800 Seiten beträgt. Peter Lüchinger von der *bsc* übernimmt die Regie und inszeniert die Lesungen ausschließlich mit historischen Originaldokumenten. Er wählt aus, kürzt und montiert die Quellen für eine Lesung von rund zwei Stunden Dauer (ca. 40 Seiten!). Sein Ziel ist es, den Zuschauerinnen und Zuschauern eine „emotionale Geschichte zu erzählen“ (zitiert nach Dauks 2010, S. 89) und ihnen sowohl einen Eindruck vom Ablauf des Geschehens als auch eine Vorstellung von den Menschen hinter den Aktenzeichen zu geben. Die szenische Lesung soll – wie auch der Begleitband – kein eindimensionales Bild zeichnen, sondern möglichst viele Perspektiven auf die Bühne bringen.

Die Schauspielerinnen und Schauspieler der *bsc* bringen die Akten zum Sprechen und machen auf diese Weise einem breiten Publikum quellenbasierte Forschung zugänglich. Sie lassen zumeist in kleiner Besetzung und in wechselnden Rollen die historischen Akteurinnen und Akteure zu Wort kommen. Requisiten und Kostüme sind sparsam gewählt. Aktenmappen und Archivkartons auf der Bühne machen deutlich, dass es sich um eine Lesung aus überlieferten Dokumenten handelt.

Im Zeitalter der medialen Visualisierung setzt *Aus den Akten auf die Bühne* auf die Sprache(n) der beteiligten Akteurinnen und Akteure und ermöglicht damit unterschiedliche Perspektiven auf historische Prozesse. Die szenische Lesung eignet sich hierfür besonders gut, denn sie erlaubt es, historische Texte ohne ergänzende Kommentare vorzustellen. Diese Texte vermitteln den Blick von unten und oben, von außen und innen. Die Aufführungen finden meist an Orten und in Räumen statt, die das Publikum auf den Inhalt einstimmen.⁴⁹ Historische Forschung und die Vermittlung der Ergebnisse auf der Bühne und durch eine Veröffentlichung sind in diesem Projekt von gleichrangiger Bedeutung. *Aus den Akten auf die Bühne* steht damit für einen neuen Trend des Umgangs mit und der Vermittlung von Geschichte mit theatralen Mitteln. Doch aufgrund seiner Verbindung von Forschendem Lernen in der Geschichtswissenschaft mit professioneller dramaturgischer Arbeit leistet es darüber hinaus einen deutschlandweit bislang einmaligen Beitrag zum neuen Dokumentartheater, das bei der Darstellung komplexer gesellschaftlicher Themen ebenfalls auf die Aussagekraft von Originaldokumenten vertraut.⁵⁰

49 Aufführungsorte sind z. B. der Schwurgerichtssaal des Landgerichts Bremen, der Plenarsaal der Bremischen Bürgerschaft oder das Haus des Reichs (Finanzbehörde Bremen) als ehemaliger Sitz der US-amerikanischen Militärregierung.

50 Zum neuen Dokumentartheater vgl. Kroesinger 2007. An der Universität Göttingen übernahmen im Wintersemester 2013/14 zwei Kulturwissenschaftlerinnen das Konzept von *Aus den Akten auf die Bühne* und untersuchten die Geschichte des Durchgangslagers Friedland mit Studierenden und in Zusammenarbeit mit dem *Jungen Theater Göttingen*. Vgl. online unter: <http://www.uni-goettingen.de/de/aktuelle-informationen/203801.html>, 19.02.2014.

3.4.2 Die Themen der Projektreihe

Die Projektleitung schlägt in Absprache mit dem Regisseur die Themen vor, die manchmal auch im Vorfeld mit interessierten Studierenden diskutiert werden. Bei der Auswahl wird darauf geachtet, dass das Publikum aktuelle Bezüge herstellen kann; dies soll vor allem die alltagsgeschichtliche Fokussierung ermöglichen. Außerdem spielt die Überlieferung im Staatsarchiv Bremen eine entscheidende Rolle für die Themenwahl: Sie muss gegeben, und die Akten müssen „sprechbar“ sein.

Im Mittelpunkt der ersten beiden Projekte stand die Ausländerpolitik in Bremen während der Weimarer Republik. In *Grund der Ausweisung: Lästiger Ausländer*⁵¹ (2007) wurde die Praxis der Abschiebung untersucht. Anhand der Beschwerdeakten der von Ausweisung Betroffenen wurde soweit möglich die Geschichte ihres Lebens, oft auch ihrer Familien rekonstruiert. Anders als bei den meisten Ausgewiesenen verloren sich die Spuren des politisch aktiven Arbeiters Johann Geusendam, einem gebürtigen Niederländer, nicht nach der Abschiebung. Mit dieser nahezu lebenslänglichen Verfolgung eines einfachen Mannes und seiner Familie zwischen 1908 und 1945 beschäftigte sich das zweite Projekt *Aus Gründen der inneren Sicherheit des Staates ...*⁵² (2008/2009). Die Studierenden recherchierten in zahlreichen Archiven und rekonstruierten Geusendams Biografie bis zu seinem gewaltsamen Tod im Jahre 1945 im Arbeitshaus in Vaihingen/Enz. Der Tag der Premiere wurde auch zu einem Tag der Begegnung zwischen dem deutschen und dem niederländischen Zweig der Familie Geusendam. Die Aufarbeitung dieser Lebensgeschichte gab den Anstoß für einen Stolperstein, der demnächst in Enschede verlegt werden soll.

Gegenstand des nächsten Projektes (2009/10) war der *Fall Kolomak*, ein sogenannter Sittlichkeitsskandal, der 1927/28 Justiz, Politik und Öffentlichkeit nicht nur in Bremen beschäftigte. An seinem Beispiel widmeten sich die Studierenden vor allem den veränderten Beziehungen zwischen Klasse, Geschlecht und Moral in den 1920er Jahren.⁵³ Die Kategorie Geschlecht spielte auch im vierten Projekt über Entnazifizierung in Bremen eine zentrale Rolle (2010/11). Die Studierenden entschieden sich, nur Entnazifizierungsverfahren von Frauen zu untersuchen,

51 Die Bezeichnung „Lästiger Ausländer“ tauchte in der Behördensprache erstmalig Mitte des 19. Jahrhunderts auf und wurde in der Weimarer Republik zur zentralen Begründung für Ausweisungen aus einem Land. Vgl. Schöck-Quinteros/Dauks 2007.

52 Vgl. Schöck-Quinteros/Dauks 2009.

53 Vgl. Schöck-Quinteros/Dauks 2010.

weil deren Handeln im Nationalsozialismus immer noch wenig erforscht sei und auf diese Weise auch der Alltag in den Vordergrund rücke.⁵⁴ Unter den 16.000 im Staatsarchiv Bremen überlieferten Entnazifizierungsakten entdeckte eine Studentin die umfangreiche Akte *Margarete Ries*. Dieser „Fall“ einer jungen Frau, die 1939 als „asozialer“ Häftling in das KZ Ravensbrück kam und 1942 Oberkapo im KZ Auschwitz wurde, bot sich aufgrund seiner Komplexität und Dramatik für eine eigene Lesung an.⁵⁵

Das letzte Projekt (2011–2013) ging der Frage nach, wie sich die Hansestadt Bremen durch den Ersten Weltkrieg verändert hatte. Im Gegensatz zu den vorherigen Projekten handelte es sich nicht um Fallgeschichten oder um einen bestimmten historischen „Fall“, der in einem zentralen Aktenbestand überliefert ist, sondern um eine Vielzahl von Themen und damit auch um unterschiedliche Quellen. In *Eine Stadt im Krieg. Bremen 1914–1918* haben die Studierenden anhand von über 20 Einzelthemen die Auswirkungen des Ersten Weltkrieges auf den Alltag der Bremerinnen und Bremer untersucht.⁵⁶

Das laufende Projekt (2013/2014) behandelt den Konkurs der Nordwolle, des größten europäischen Textilkonzerns, der in der einschlägigen Literatur als Auslöser der Banken- und Finanzkrise von 1931 immer wieder mehr oder weniger ausführlich genannt wird. Die Schlüsselfiguren, die Industriellen, Politikerinnen bzw. Politiker und Bankiers werden dagegen kaum berücksichtigt. Diese Akteurinnen und Akteure, ihr Verhalten, ihre Stellung im Bremer Wirtschaftsürgertum sollen im Mittelpunkt der siebten Inszenierung der Reihe *Aus den Akten auf die Bühne* stehen.

3.4.3 Verankerung im Studium

Das Projektstudium war ein Strukturelement der 1971 gegründeten Universität Bremen. Seine wesentlichen Merkmale, nämlich Forschendes Lernen im interdisziplinären Zusammenhang, gesellschaftliche Relevanz und Bezug zur beruf-

54 Vgl. Schöck-Quinteros/Dauks 2011.

55 Die Lesung und den Dokumentenband bearbeitete eine kleine Projektgruppe in der vorlesungsfreien Zeit (Frühjahr 2012). Vgl. Schöck-Quinteros/Dauks 2012.

56 Schöck-Quinteros/Dauks/Hermes/Schwarzrock 2013 (Bd. 2 in Vorbereitung). Für eine ausführliche Darstellung dieses Projektes zum Ersten Weltkrieg vgl. Schöck-Quinteros/Steffens 2013. Der zusätzlich zur szenischen Lesung und zu den zwei Bänden für 2014 geplante multimediale Stadtrundgang zu Bremen im Ersten Weltkrieg (Smartphone-App und Website) ist finanziell noch nicht gesichert. Damit droht zum ersten Mal ein Projekt an mangelnden Sachmitteln zu scheitern.

lichen Praxis, sind auch nach der Bologna-Reform wichtige Kriterien für eine gute Lehre.⁵⁷ *Aus den Akten auf die Bühne* ist „ein Beispiel für Projektstudium im ‚klassischen‘ Sinn“ (Huber/Kröger/Schelhowe 2013, S. 9), da zum einen großes Gewicht auf ein angestrebtes Produkt und dessen Vermittlung an Dritte, zum anderen auf praktische und berufsqualifizierende Kompetenzen gelegt wird.

Während das Konzept des Projekts über die Jahre hinweg im Wesentlichen unverändert geblieben ist, hat sich die konkrete Umsetzung und Verankerung im Studium von Jahr zu Jahr verändert und weiterentwickelt. Die Chance, sich am Forschungsprozess und an der Vermittlung der Ergebnisse zu beteiligen, hat von Anfang an Bachelor- und seit 2008 Master-Studierende in die Lehrveranstaltungen des Projekts gezogen.⁵⁸ In der Anfangszeit der „Bologna“-Studiengänge war *Aus den Akten auf die Bühne* auf „Wanderschaft“ in den jeweiligen bestehenden Modulstrukturen untergebracht: als Angebot im Bereich der General Studies oder als Teil des Master-Moduls „Geschichte in der Öffentlichkeit“ oder als Profilmodul im Bachelor-Studium. Flexibilität aller Beteiligten war gefordert. Bald kritisierten die Studierenden, dass ein Semester für solche Vorhaben nicht ausreiche. Die informelle Lösung, sich in der vorlesungsfreien Zeit regelmäßig zu treffen, war unbefriedigend, da aufgrund anderweitiger Verpflichtungen (Praktika, Job) nicht alle Studierenden teilnehmen konnten. Die Studierenden forderten, dass *Aus den Akten auf die Bühne* ein eigenständiges Modulangebot über zwei Semester werden solle, damit ihre selbstständige Recherche in den Archiven größeren Raum einnehmen könne und sie die Gestaltung des Projekts stärker beeinflussen könnten.

2010 schuf das Institut für Geschichtswissenschaft entsprechende Freiräume im Curriculum. Das zweisemestrige Projekt richtete sich zum einen an Bachelor-Vollfachstudierende im Rahmen des Moduls „Praxis Geschichte“ und zum anderen an Master-Studierende mit dem Schwerpunkt „Geschichte in der Öffentlichkeit“. Bachelor- und Master-Studierende erhalten je 12 CP. Seit dem Wintersemester 2013/14 werden für Bachelor- und Master-Studierende getrennte Module angeboten, um den unterschiedlichen Qualifikationsstufen gerecht werden zu können. Damit wird sich vermutlich auch die bisherige Zusammenarbeit der Studierenden im Projekt verändern. Bislang stießen in jedem Semester neue Studierende hinzu, während sich andere auch nach zwei Semestern noch weiter

57 Die Entwicklungsgeschichte des Projektstudiums an der Universität Bremen ist noch nicht systematisch aufgearbeitet worden. Für eine erste Reflexion vgl. Gräfinig 2011; Robben 2013.

58 Bis zum Sommersemester 2010 arbeiteten auch noch engagierte Studierende aus den alten Studiengängen (Magister und Staatsexamen/Lehramt) in den Projekten mit.

engagierten. Diese Heterogenität der Studierenden war durchaus vorteilhaft, da sie sich gegenseitig unterstützten und die Projektleitung in einigen Aufgaben entlastet wurde. Ob es für Bachelor- und Master-Studierende ein gemeinsames Thema geben wird, das in dem Bachelor- und Master-Modul bearbeitet wird oder ob in jedem Wintersemester zwei Themen und damit auch zwei Projekte von *Aus den Akten ...* angeboten werden, ist noch nicht entschieden. Seit 2007 beteiligten sich rund 130 Studierende an den Projekten, über 80 verfassten zum Teil mehrere Artikel.

3.4.4 Die Aufgaben der Studierenden

Die Studierenden sind in vielfältiger Weise in die Entwicklung des Projekts, die Forschung und die Vermittlung der Ergebnisse eingebunden. Im ersten Semester steht ihre Recherche in den Archiven im Vordergrund. Ausgehend vom Forschungsstand und den vor allem im Staatsarchiv Bremen überlieferten Quellen, entscheiden sie sich für ein Thema und entwickeln ihre Fragestellung. Sie lernen das Archiv als einen zentralen Arbeitsplatz für Historikerinnen und Historiker kennen. Die Auswahl und Transkription der Quellen und deren Interpretation stehen im Mittelpunkt der Archivarbeit.⁵⁹ Trotz der Fokussierung der Projekte auf die Geschichte der Hansestadt Bremen erfahren sie, wie ein auf den ersten Blick rein lokalgeschichtliches Thema auf Spuren außerhalb Bremens und damit auch in andere Archive führen kann. Auf diese Weise wird ihnen die Archivlandschaft vom Stadtarchiv bis zum Bundesarchiv vertraut – in der Regel durch Anfragen, manchmal auch durch Recherchen vor Ort, wenn die Projektmittel es erlauben. Am Ende des ersten Semesters sollen sie die Erschließung der Akten abgeschlossen haben und ein Exposé einreichen, aus dem Fragestellung, Forschungsstand und Auswahl der Quellen hervorgehen.

In der vorlesungsfreien Zeit und im zweiten Projektsemester findet die Diskussion über Schwerpunkte und „Botschaft“ der szenischen Lesung mit dem Regisseur Peter Lüchinger statt. Er erläutert der Projektgruppe seine Eindrücke von dem Material und stellt seine Ideen zur Umsetzung vor. Ausführlich diskutiert er mit den Studierenden über Einstieg und Ende der Lesung und fordert oft weitere Quellen ein. Die Projektgruppe macht ihrerseits Vorschläge, welche inhaltlichen Schwerpunkte Lüchinger auf der Bühne berücksichtigen sollte und

⁵⁹ Bei der Auswahl ist nicht nur die Relevanz für einen eigenen Beitrag zum Begleitband bzw. eine Hausarbeit zu bedenken, sondern auch die Verwendbarkeit der historischen Texte für die Bühne. Sind die Dokumente „sprechend“ bzw. „sprechbar“?

welche Quellen sich besonders gut eignen könnten. In diesen Diskussionen erhalten die Studierenden einen Eindruck von der Arbeitsweise des Regisseurs, lernen Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Quellenauswahl und -interpretation kennen. Eine noch engere Zusammenarbeit, z. B. die Teilnahme an den Proben, wäre wünschenswert, scheitert aber oft an den jeweiligen Terminkalendern.

Im zweiten Semester nimmt das langwierige Verfassen der Artikel für den Begleitband den meisten Raum ein. Außerdem werden berufsqualifizierende Kompetenzen, die sowohl für den wissenschaftlichen wie auch den nicht-wissenschaftlichen Arbeitsmarkt wichtig sind, behandelt. Die Studierenden werden in die Grundlagen der Öffentlichkeitsarbeit („Worauf muss ich beim Schreiben eines Klappen- und Flyertextes achten?“, „Wie erreichen wir unser Publikum?“, „Wie bereite ich mich auf ein Interview vor?“) und in das nicht immer einfache Einwerben von Drittmitteln (Druckkosten für Werbematerial und Band, Honorar für den Regisseur sowie für Gastspielerinnen und Gastspieler) eingeführt. Einige Studierende erstellen eine kleine Ausstellung für die Aufführung.⁶⁰ Auch die Betreuung des Büchertisches während der Aufführungen, das Verteilen der Programmzettel sowie Gespräche mit den Zuschauerinnen und Zuschauern und der Presse gehören zur Öffentlichkeitsarbeit und kosten die Studierenden zusätzlich Zeit. Für Lehramtsstudierende bietet sich die Möglichkeit, ihre didaktischen Fähigkeiten in der Schule zu trainieren. Sie führen die Schülerinnen und Schüler in den Kontext der Lesung ein, interpretieren ausgewählte Quellen mit ihnen und machen sie auf diese Weise auch mit der oft fremden Sprache der Behörden vertraut.

Aus den Akten auf die Bühne führt die Studierenden also gezielt an das „Handwerkszeug“ und damit die Praxis geschichtswissenschaftlicher Forschung und Vermittlung heran. Die selbstständige Arbeit mit unpublizierten und oft noch nicht von der Forschung behandelten und „entdeckten“ Quellen sowie die öffentliche Anerkennung machen die Projekte bei den meisten Studierenden trotz des hohen Zeitaufwands sehr beliebt. Viele finden hier auch die Themen für ihre Bachelor- oder Master-Arbeit. Dazu kommt, dass ein Zeugnis über die Mitarbeit in den Projekten nützlich bei Bewerbungen sein kann.

60 Ein Student entwarf für die Geusendam-Lesung eine Landkarte, auf der er die Stationen der Zwangsmigration des Arbeiters markierte. Für den *Fall Kolomak* recherchierte ein Teilnehmer Bildmaterial zu den Vergnügungstätten in Bremen in den 1920er Jahren für ein großes Poster und zeichnete diese Bars und Varietés auch auf einem zeitgenössischen Stadtplan ein. Für die Wiederaufnahme der Lesung *Eine Stadt im Krieg* im Mai 2014 wurde eine Ausstellung mit Plakaten geplant.

3.4.5 Zwischen Herausforderung und Überforderung – Das Buch zur Lesung

Aus den Akten auf die Bühne stellt hohe Anforderungen an die Studierenden und die Projektleitung, weil nach zwei Semestern zwei „Produkte“ fertig sein müssen: die szenische Lesung und der Begleitband. Die anspruchsvollste Leistung der Studierenden ist das Verfassen eigener Artikel. Im Lauf der Jahre hat sich die ursprünglich als Programmheft gedachte Broschüre von einem Begleitband zu einem eigenständigen Sammelband entwickelt, der inzwischen auch in der Scientific Community wahrgenommen wird.⁶¹

Viele der Studierenden des Projektes arbeiten das erste Mal im Lesesaal eines Archivs mit mehr oder weniger gut erschlossenen Akten. Diese Situation ist für sie eine Herausforderung. Der Umgang mit Behördenschriftgut und archivischen Findmitteln, die oft noch nicht digital, sondern – wie vielfach auch die Quellen – handschriftlich vorliegen, ist ungewohnt und erfordert neue Recherche- und Lesefähigkeiten. Der Besuch eines Handschriftenlesekurses – vorher oder parallel zum Projekt – ist daher von Vorteil.⁶² Auch der kritische Umgang mit ungedruckten Quellen und deren Aussagekraft sowie die Kontextualisierung mit der Forschungsliteratur sind in diesem Ausmaß ungewohnt: „Am Anfang habe ich schon nach Luft geschnappt!“⁶³, erklärte eine Studentin in einem Zeitungsinterview auf die Frage nach ihrem Eindruck von der Projektarbeit.

Aus den Akten auf die Bühne vertraut in hohem Maße auf die selbstständige Arbeit der Studierenden zu den von ihnen ausgewählten Themen in den Archiven und erwartet eine verständliche Aufarbeitung der Ergebnisse. Der Begleitband richtet sich an ein breites Lesepublikum, und die Beiträge müssen wissenschaftlich fundiert und allgemeinverständlich sein. Das Verfassen der Artikel stellt aus diesen Gründen die größte Herausforderung für die Studierenden dar. Das am Ende des ersten Semesters abgegebene Exposé wird wie auch der spätere erste Textentwurf von jeweils zwei studentischen Berichterstatterinnen bzw. Berichterstattern im Seminar vorgestellt. Die Texte werden ausführlich gemeinsam diskutiert, damit

61 Die Bücher erscheinen im Selbstverlag, werden während der Lesung zu einem günstigen Preis verkauft, sind über den Buchhandel erhältlich und in zahlreichen Bibliotheken auch außerhalb Deutschlands vorhanden. Zur Rezeption vgl. unter anderem Kramer 2013.

62 Bislang ist es uns noch nicht gelungen, einen Handschriftenlesekurs in das Projekt selbst zu integrieren.

63 Janz, Liane: Liebesgaben für den Schützengraben. In: *Weser-Kurier*, Nr. 197, vom 23.08.2012. Die Studentin hat inzwischen ihr Studium abgeschlossen. In ihrer Master-Arbeit hat sie ihre Forschung zu den Bremer Theatern im Ersten Weltkrieg vertieft.

alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen Überblick über die behandelten Einzelthemen gewinnen können und Verknüpfungsmöglichkeiten sichtbar werden. Die Projektleitung korrigiert alle Textentwürfe und gibt Hinweise zu der formalen und inhaltlichen Gestaltung der Aufsätze. Alle weiteren Fassungen diskutieren die Autorinnen und Autoren nur noch mit dem Redaktionsteam (also den Herausgeberinnen). In vielen Fällen motivieren die wiederholte Auseinandersetzung und Überarbeitung der Entwürfe die Studierenden dazu, methodisch sauber und sprachlich präzise zu arbeiten. Doch es gibt auch Studierende, denen wir in ihrem Schreibprozess nicht weiterhelfen können. Nicht nur für sie könnte die Teilnahme an einer Schreibwerkstatt oder an einem in das Projekt integrierten Schreibworkshop sinnvoll sein.⁶⁴ Manche sind auch mit den für eine Publikation notwendigen Überarbeitungen ihrer Texte überfordert, sowohl inhaltlich und methodisch als auch zeitlich. Als Alternative zu einem eigenständigen Artikel haben die Studierenden die Möglichkeit, eine Dokumentation zu erstellen, d. h. eine Auswahl der für ihr Thema aussagekräftigen Quellen zu treffen und dazu eine kurze Einleitung zu verfassen. Es besteht außerdem für jede bzw. jeden die Möglichkeit, ein Thema nur im Rahmen einer Hausarbeit und nicht mit dem Ziel einer Veröffentlichung zu bearbeiten.⁶⁵

Die Herausgabe des Begleitbandes ist auch für die Projektleitung eine Herausforderung. Unser Ziel ist es, die relevanten Aspekte eines Themas auf der Bühne zum Sprechen zu bringen und im Begleitbuch zu vertiefen, so dass die Zuschauerinnen und Zuschauer später nach- und weiterlesen können. Daher sind wir bemüht, für die verschiedenen Themen Autorinnen und Autoren zu finden und deren Artikel zur Druckreife zu bringen. Diese Unterstützung der Studierenden im Prozess des Forschenden Lernens, in ihren Recherche- und Schreibphasen, ist auch für die Projektleitung nicht einfach. Es gilt, die individuellen Voraussetzungen der Studierenden zu erkennen und zu fördern, denn hinsichtlich ihrer Fähigkeiten und Kenntnisse, ihrer Leistungsbereitschaft und -möglichkeiten sowie ihres Engagements sind sie sehr unterschiedlich. Oft dauert es ein Semester, um diese Potenziale einschätzen zu können.

Manchen Studierenden fehlt auch die Einsicht in den eigenen Lernprozess. Kritik wird, wenn überhaupt, nur widerwillig angenommen. Daraus resultiert

64 Das Projekt zum Thema „Entnazifizierung“ begleitete die Wissenschaftsjournalistin Cornelia Reichert, die nicht nur in das populärwissenschaftliche Schreiben einführte, sondern den Studierenden auch ein Feedback zu ihren Textentwürfen gab.

65 Die Modulleistung ist hiervon nicht betroffen; d. h. die Studierenden bekommen ihre CP für das Modul unabhängig von der Publikation. Für die Benotung ist die Qualität des Artikels bzw. der Hausarbeit ausschlaggebend; die Übernahme anderer Tätigkeiten im Rahmen des Projekts werden in der Note auch berücksichtigt.

das größte Problem der Verbindung von Forschendem Lernen mit der Vermittlung an die Öffentlichkeit. Nicht alle Studierenden realisieren den Unterschied zwischen einer hochschulinternen Hausarbeit und einer Veröffentlichung, die am Tag der Premiere vorliegen muss. Sie erkennen nicht, dass für das Gelingen des Projektes die kontinuierliche, zuverlässige Mitarbeit aller Beteiligten notwendig ist. Der langwierige Forschungs- und Schreibprozess erfordert von allen Teilnehmenden einen langen Atem und ist mitunter auch von Enttäuschung und Frustration begleitet. Die öffentliche Anerkennung des Projekts, die Möglichkeit, die Ergebnisse des Studiums Freundinnen bzw. Freunden und Verwandten zeigen zu können, in der Presse zitiert zu werden oder bei der VG Wort noch während des Studiums ein Honorar für den eigenen Artikel bekommen zu können – das alles stärkt jedoch bei allen Beteiligten die Motivation auch in der mühseligen und nicht immer konfliktfreien Abschlussphase des Projekts.

3.4.6 Fazit

Seit 2010 besteht eine verstärkte Nachfrage nach dem Projekt von anderen Universitäten und verschiedenen Bildungseinrichtungen (Bundeszentrale für Politische Bildung, Gedenkstätten und Archiven). Die Projektleitung präsentierte *Aus den Akten auf die Bühne* – auch zusammen mit Studierenden und dem Regisseur – auf mehreren fachwissenschaftlichen Tagungen und Kolloquien. Außerdem wird die *bsc* mit den szenischen Lesungen wiederholt zu Gastspielen in andere Städte eingeladen.⁶⁶ Vertreterinnen und Vertreter des Projekts begleiten das Ensemble der *bsc*, sorgen auch außerhalb Bremens für den Verkauf der Bände und stehen für Publikumsgespräche zur Verfügung.

Im Jahr 2012 wurde das Projekt auch auf der internationalen Bühne wahrgenommen. In dem Wettbewerb *European Competition for Best Innovations in University Outreach and Public Engagement (EngageU Awards)* bekam *Aus den Akten auf die Bühne* (engl. ‚*Staging Files*‘) als einziges geschichtswissenschaftliches Projekt und als einziger Beitrag aus Deutschland eine *Recognition of Distinction* verliehen. Bei der Preisverleihung in Oxford betonte die Jury den Crossover-Charakter und den möglichen Export von *Staging Files* auf andere Städte in Europa. Im Juni 2014 wurde *Aus den Akten auf die Bühne* zum „Botschafter“ des Landes Bremen. Auf Einladung der Bremischen Landesvertretung wurde die szenische Lesung *Eine Stadt im Krieg: Bremen 1914–1918* in Brüssel gezeigt. Außerdem wurde sie im Sep-

66 Vgl. ebd.

tember in Dresden im Rahmenprogramm zu der Ausstellung *14 – Menschen – Krieg* im Militärhistorischen Museum aufgeführt.

Die Universität Bremen fördert diese Form des Projektstudiums, weil es Forschendes Lernen mit der Vermittlung von Geschichte in die Öffentlichkeit, d. h. vor allem in die Stadt Bremen, verbindet und ein Netzwerk mit außeruniversitären Kooperationspartnerinnen und -partnern entstanden ist.⁶⁷ Nach sechs Inszenierungen hat das Format von *Aus den Akten auf die Bühne* unabhängig von dem konkreten Thema ein Stammpublikum aus Bremen und der Region gewonnen. Die Aufführungen sind oft kurz nach Erscheinen des Spielplans ausverkauft, Regionalfernsehen, Funk und Presse berichten ausführlich. Dank des Erfolgs beim Publikum, bei den Medien und den Studierenden wurde aus einem Beitrag für den Wettbewerb *Geist begeistert* 2007 ein fester Bestandteil des Geschichtsstudiums und des Kulturlebens in Bremen.⁶⁸ Aufgabe des erweiterten Projektteams wird es unter anderem sein, das Konzept Forschenden Lernens in dieser besonderen Form des Projektstudiums weiterzuentwickeln und die Studierenden noch stärker in die verschiedenen Aufgaben einzubinden, wie z. B. die didaktische Aufbereitung des Quellenmaterials für Jugendliche.

Literaturangaben

Aus den Akten auf die Bühne (<http://www.sprechende-akten.de>, 13.10.2014)

Dauks, Sigrid (2010): „Aus den Akten auf die Bühne.“ Inszenierungen in der archivischen Bildungsarbeit. Berlin: BibSpider. (Reihe Historische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit, Bd. 2)

Gräfin, Birte (2011): Tradition Reform. Die Universität Bremen 1971–2001. Bremen: Donat. S. 201–218.

Huber, Ludwig/Kröger, Margot/Schelhowe, Heidi (Hg.) (2013): Forschendes Lernen als Profilmerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen. Bielefeld: Universitäts-VerlagWebler (UVW).

Janz, Liane (2012): Liebesgaben für den Schützengraben. In: *Weser-Kurier*, Nr. 197, vom 23.08.2012.

67 *Aus den Akten auf die Bühne* nimmt am Qualitätspakt-Projekt *Forschend Studieren von Anfang an. Heterogenität als Chance* (ForstA) teil, das der Integration und Weiterentwicklung des Projektstudiums im Bachelor-Studium dient und von der Bundesregierung gefördert wird. Vgl. Schelhowe 2013.

68 Seit 2007 besuchten fast 7.000 Zuschauerinnen und Zuschauer die bislang 64 Aufführungen. Ca. 80 Artikel über die Projekte bzw. Lesungen erschienen in über 30 verschiedenen Zeitungen. Weit über 100 Studierende arbeiteten insgesamt in den Projekten, über 80 von ihnen verfassten Artikel, manche beteiligten sich an zwei oder mehr Projekten.

- Kramer, Nicole** (2013): Rezension zu: Schöck-Quinteros, Eva/Ahrens, Jan-Hauke (Hg.) (2011): „Was verstehen wir Frauen auch von Politik?“ Entnazifizierung ganz normaler Frauen in Bremen (1945–1952). Bremen 2011. In: H-Soz-u-Kult, Beitrag vom 09.10.2013. (<http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/rezensionen/2013-4-024>, 13.10.2014)
- Kroesinger, Hans-Werner** (2007): Vorsicht Dokumentartheater: Kann aus Archivmaterial spannendes Theater entstehen? In: Archivnachrichten 35. S. 22.
- Robben, Bernhard** (2013): Projektstudium in Bremen. (K)Eine Entwicklungsgeschichte. In: Huber, Ludwig/Kröger, Margot/Schelhowe, Heidi (Hg.) (2013): Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen. Bielefeld: Universitäts-VerlagWebler (UVW). S. 37–55.
- Schelhowe, Heide** (2013): Zur Einführung. Forschendes Lernen als Profilelement einer Universität. In: Huber, Ludwig /Kröger, Margot/Schelhowe, Heidi (Hg.) (2013): Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler (UVW). S. 11–20.
- Schöck-Quinteros, Eva** (Hg.) (2011): „Was verstehen wir Frauen auch von Politik?“ Entnazifizierung ganz normaler Frauen in Bremen (1945–1952). Bremen: Universität Bremen, Institut für Geschichte.
- Schöck-Quinteros, Eva/Dauks, Sigrid** (Hg.) (2007): „Grund der Ausweisung: Lästiger Ausländer.“ Ausweisungen aus Bremen in den 1920er Jahren. Begleitband zu der szenischen Lesung mit der bremer shakespeare company. Bremen: Universität Bremen, Institut für Geschichte.
- Schöck-Quinteros, Eva/Dauks, Sigrid** (Hg.) (2009): „Aus Gründen der inneren Sicherheit des Staates ...“ Ausweisung, Verfolgung und Ermordung des Bremer Arbeiters Johann Geusendam (1886–1945). Bremen: Universität Bremen, Institut für Geschichte.
- Schöck-Quinteros, Eva/Dauks, Sigrid** (Hg.) (2010): „Wussten Sie, daß Ihre Tochter Herrenverkehr hatte?“ Der Fall Kolomak in Bremen 1927. Bremen: Universität Bremen, Institut für Geschichte.
- Schöck-Quinteros, Eva/Dauks, Sigrid** (Hg.) (2012): „Im Lager hat man auch mich zum Verbrecher gemacht.“ Magarete Ries: Vom „asozialen“ Häftling in Ravensbrück zum Kapo in Auschwitz. Bremen: Universität Bremen, Institut für Geschichte.
- Schöck-Quinteros, Eva/Steffens, Nils** (2013): Aus den Akten auf die Bühne – Studierende erforschen Eine Stadt im Krieg. Ein geschichtswissenschaftliches Crossover-Projekt zwischen Forschung, Lehre und Theater. In: Huber, Ludwig/Kröger, Margot/Schelhowe, Heidi (Hg.) (2013): Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler (UVW). S. 195–209.
- Schöck-Quinteros, Eva/Dauks, Sigrid/Hermes, Maria/Schwarzrock, Imke** (Hg.) (2013): Eine Stadt im Krieg. Bremen 1914–1918. Bd. 1. Bremen: Universität Bremen, Institut für Geschichte (Bd. 2 in Vorbereitung).
- Universität Göttingen:** Institut für Kulturanthropologie/Europäische Ethnologie. Aktuelle Informationen. (<http://www.uni-goettingen.de/de/aktuelle-informationen/203801.html>, 19.02.1014)

3.5 kudamm'31 – Ein Audiowalk zwischen Klangkunst und Geschichtswissenschaft

CHRISTINE BARTLITZ UND SEBASTIAN BRÜNGER

*„Haben Sie schon mal was vom „Kudamm-Pogrom“ gehört?
Kudamm – was?*

Nee, muss ich passen, weiß ich gar nicht.

*Die Geschichte, die ich hier in Berlin mitgekriegt habe,
die hörte in der Schule und bei Bismarck auf ...“*

(Passantinnen- und Passantenbefragung auf dem Kurfürstendamm
im Februar 2012)

Abstract

Das konkrete historische Geschehen des antisemitischen Pogroms am 12. September 1931 auf dem Kurfürstendamm in Berlin war der Ausgangspunkt einer Kooperation von Geschichtswissenschaft und Theater. Unter dem Titel „Geschichte darstellen“ sollten die Studierenden des Master-Studiengangs Public History der Freien Universität Berlin das „Kudamm-Pogrom“ von 1931 durch Literaturstudium und Archivrecherche rekonstruieren, es in eine ästhetische Form überführen und einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich machen. Die Historikerin Christine Bartlitz und der Dramaturg des Künstlerkollektivs Rimini Protokoll, Sebastian Brünger, erarbeiteten im Wintersemester 2011/12 gemeinsam mit zwölf Studentinnen ein dramaturgisches Konzept, dessen Ergebnisse schließlich in dem Audiowalk kudamm'31. eine unerhörte geschichte zusammengeführt wurden. Insgesamt entstanden 45 Miniaturhörspiele, die über eine GPS-gesteuerte App über das Smartphone auf dem Kurfürstendamm abrufbar sind sowie im Internet online zur Verfügung stehen. Prozessakten berichten von der marginalen juristischen Aufarbeitung des Verbrechens, zeitgenössische Texte und Töne erzählen von Stimmungen und Machtverhältnissen am Ende der Weimarer Republik, und Expertinnen und Experten erläutern die Umstände der Gewalttat. Dieser Beitrag

beschreibt die Genese, die Ergebnisse und die Resonanz des Projekts und diskutiert die damit einhergehenden Chancen und Probleme. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit von Historiografie und Kunst mit dem Ziel, „Geschichte“ als Gegenstand der Präsentation aus unterschiedlichen Berufsperspektiven und Gebrauchsllogiken begreifbar zu machen, war einer der Schwerpunkte des durchgeführten Seminars. Dabei ließ sich der Spagat zwischen „strenger“ Wissenschaft und „verspielter“ Kunst nicht immer leicht aushalten. Doch letztlich gelang es der Gruppe erfolgreich, eine Vielzahl dramaturgischer Aspekte mit einer wissenschaftlichen Redlichkeit in der Form des Audiowalks zu vereinen. Das offene Format und das nicht-lineare Erzählen schützten dabei vor einem gutgemeinten, aber manchmal einseitigen Aufklärungsgestus, so dass die vermeintlich so unterschiedlichen Funktionslogiken von Geschichtswissenschaft und Kunst sich gegenseitig zu guten und produktiven Korrektiven wurden.

3.5.1 Das Projekt

Idee

Das konkrete historische Geschehen des antisemitischen Pogroms am 12. September 1931 auf dem Kurfürstendamm in Berlin war der Ausgangspunkt einer Kooperation von Geschichtswissenschaft und Theater. Wir, die Historikerin Christine Bartlitz und der Dramaturg des Künstlerkollektivs *Rimini Protokoll*, Sebastian Brünger, erarbeiteten im Wintersemester 2011/12 gemeinsam mit zwölf Studentinnen des Studiengangs Public History⁶⁹ an der Freien Universität Berlin ein Konzept, um das bislang in der deutschen Erinnerungskultur wenig thematisierte Pogrom mit künstlerischen bzw. theatralen Mitteln einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

In diesem Beitrag werden wir zunächst die Genese, die Ergebnisse und die Resonanz des Projekts vorstellen, das in der Form eines Audiowalks unter dem Titel *kudamm'31. eine unerhörte geschichte* im Internet abzurufen ist.⁷⁰ Die interdisziplinäre Zusammenarbeit von Geschichtswissenschaft und Kunst war dabei einer der Schwerpunkte der Lehrveranstaltung. Im zweiten Teil werden wir daher der Frage nachgehen, wie sich der Spagat zwischen „strenger“ Wissenschaft und

69 Zu dem Studiengang Public History in Berlin siehe den Beitrag von Irmgard Zündorf in diesem Band.

70 Mitwirkende des Projekts waren: Christine Bartlitz, Stefanie Borgmann, Sebastian Brünger, Linda Förster, Marianne Graumann, Rebecca Hitzel, Annemarie Hühne, Nadine Koch, Violetta Rudolf, Florentine Schmidtmann, Sara Spring, Laurence Wegener, Julia Wolrab und Franziska Zimmermann. Vgl. auch die eigene Website unter <http://www.kudamm31.com>, 13.10.2014.

„verspielter“ Kunst aushalten lässt und wie die beiden Instanzen wechselseitig zu einem produktiven Korrektiv werden können. Der Audiowalk *kudamm'31* passt sich in den neuen Trend im Umgang mit und in der Vermittlung von Geschichte mit dramaturgischen Mitteln ein. Welche Chancen und Probleme das für eine Lehrveranstaltung mit sich bringt, wird am Ende dieses Beitrags skizziert.

Geschichte

Am 12. September 1931 wurde der Kurfürstendamm in Berlin zum Schauplatz eines brutalen antisemitischen Pogroms. Am Abend des jüdischen Neujahrsfestes versammelten sich Hunderte von SA-Männern auf dieser Straße, die als Inbegriff der Moderne galt und daher für die Nationalsozialisten schon mehrfach zur Zielscheibe geworden war. Die vorwiegend jungen Männer brüllten antisemitische Parolen, griffen Passantinnen und Passanten an, die sie für Jüdinnen bzw. Juden hielten, und prügeln auf sie ein. Zuerst eher verhalten, setzte mit Beginn der Gerichtsverfahren gegen 34 SA-Schläger und den Berliner SA-Führer Wolf Heinrich von Helldorff und seinen Stabschef Karl Ernst eine umfangreiche Presseberichterstattung ein, die sich über das gesamte politische Spektrum der Weimarer Republik erstreckte und einen detaillierten Einblick in zeitgenössische Stimmungen und Machtverhältnisse am Vorabend der NS-Diktatur gibt. Das Kurfürstendamm-Pogrom ist in seiner Mischung aus Entgrenzung und Eindämmung typisch für die antisemitische Gewalt der SA in der Weimarer Republik. Der demonstrative Effekt dieser und weiterer Ausschreitungen war die Beherrschung der Straße: Jüdinnen und Juden sollten aus dem öffentlichen Stadtbild gedrängt werden – was dann ab 1933 auch mit tödlicher Konsequenz geschah (vgl. Hecht 2003, S. 243 ff.; Ubbens 2013, S. 645–671; Walter 1999, S. 211–221).

Konzept und Ergebnisse

Die Lehrveranstaltung ließ unter dem Titel „Geschichte darstellen“ einen breiten Gestaltungsspielraum offen. Gesetzt war nur, dass die zwölf Studentinnen des Master-Studiengangs das „Kudamm-Pogrom“ durch Literaturstudium und Archivrecherche rekonstruieren, es in eine ästhetische Form überführen und somit dieses Geschehen öffentlich vermitteln sollten. In welcher Form dies geschehen würde, blieb zunächst einmal offen und war Teil des Diskussionsprozesses in der Gruppe. Vorgestellt wurden mögliche Formen der öffentlichen Vermittlung von historischen Ereignissen wie die Gestaltung einer Ausstellung, das gemeinsame Schreiben eines Buchs, die Erarbeitung einer szenischen Lesung, eines Theaterstücks oder einer Performance sowie die Idee, eine Art Hörspiel zu

konzipieren (der Vorschlag eines Reenactments wurde aufgrund des Themas schnell verworfen). Die Studentinnen erhielten Einblick in das neuere mit historischem und aktuellem Material arbeitende Dokumentartheater am Beispiel der Stücke von *Rimini Protokoll*.⁷¹ Auch das Bremer Projekt *Aus den Akten auf die Bühne* wurde vorgestellt.⁷²

Parallel zu den konzeptionellen Überlegungen begann die umfangreiche Sammlung, Recherche, Auswahl und Zusammenstellung von Quellen und Informationen über das Pogrom in den Berliner Archiven (in erster Linie die vollständig überlieferten Prozessakten im Landesarchiv) sowie anhand zeitgenössischer Presseberichte und wissenschaftlicher Literatur. Nachdem das Material gesichtet und ein Überblick über den historischen Kontext verschafft worden war, entschied sich die Gruppe nach ergiebiger Diskussion und demokratischer Abstimmung für ein Hörprojekt. Ausschlaggebend dafür war der veranschlagte Zeitaufwand. Da sich der Studiengang aus einzelnen Modulen zusammensetzt, die relativ starr und nicht für ein einzelnes Projekt verändert werden können, war die Zeitvorgabe ungemein knapp: Ein Wintersemester – von Oktober bis Februar – hatten wir zur Verfügung, danach musste ein Ergebnis präsentiert werden – was natürlich nur mit einem immensen Zeitaufwand, der das wöchentliche Zweistundenseminar um ein Vielfaches überstieg, von Studentinnen wie Dozentin und Dozent geleistet werden konnte.

Das dramaturgische Konzept lehnt sich an ein Stück von *Rimini Protokoll* zur Überlieferung von Stasi-Akten an,⁷³ wurde aber entsprechend modifiziert. Im Verlauf galt es, aus dem gesammelten Material Miniaturhörspiele in der Länge von ca. drei bis acht Minuten zu konzipieren. In erster Linie waren es Akten und Zeitungsberichte, die zum Einlesen ausgewählt wurden und das historische Ereignis rekonstruierten. Zugleich galt es, Interviewpartnerinnen und -partner zu gewinnen, die als Zeitzeuginnen und Zeitzeugen oder „Expertinnen“ und „Experten“ die Quellen kontextualisierten. Zudem konnten über das Deutsche Rundfunkarchiv verschiedene Originaltondokumente recherchiert werden. Eigens dafür geschriebene Texte wurden von vier professionellen Sprecherinnen und Sprechern im Tonstudio der FU eingesprochen. Danach folgte der Schnitt der einzelnen Sequenzen aus Sprechertext, Interview und Geräuschkulisse.

71 Vgl. <http://www.rimini-protokoll.de/website/de>, 13.10.2014. Weiterführend und sehr instruktiv: Dreysee/ Malzacher 2007.

72 Vgl. <http://www.sprechende-akten.de>, 13.10.2014, und auch den Beitrag von Eva Schöck-Quinteros und Sigrid Dauks in diesem Band.

73 Vgl. http://www.rimini-protokoll.de/website/de/project_4969.html, 13.10.2014.

Insgesamt stellten Studierende wie Dozierende 45 Tondokumente her, die mithilfe einer interaktiven Karte auf einem digitalen Stadtplan online gespeichert wurden. Bei der Bereitstellung der technischen Infrastruktur arbeiteten wir mit Radio Aporee zusammen, einem Server, auf dem sich Non-Profit-Projekte aus der Welt der Töne finden.⁷⁴ Ein Smartphone (Betriebssystem Android) mit GPS-Technik kann diese Orte lokalisieren und spielt anhand einer kostenlosen App die jeweiligen Aufnahmen ab⁷⁵, wenn sich die Besucherin bzw. der Besucher mit dem Handy real in der Stadt bewegt. Die jeweiligen Orte sind auf einem Programmheft-Stadtplan grün markiert und mit Titeln versehen, die die einzelnen Hörstücke bezeichnen.⁷⁶ Die Besucherinnen und Besucher können sich selbstständig auf dem Kurfürstendamm bewegen, ohne vorgegebene Route oder Reihenfolge. Im Unterschied zu einer vorkomponierten Audiotour mit einem linearen Narrativ entscheiden die Nutzerinnen und Nutzer selbst, wie sie „sich“ ihr eigenes Hörspiel „erlaufen“, wann sie von der einen in die andere „Hörblase“ wechseln, wann sie sich fortbewegen, abbiegen, umdrehen, was sie überspringen oder vertiefen, also welche Geschichtserzählung sie sich individuell zusammenstellen. Daneben stehen die Miniaturhörspiele bis heute auch der stationären Nutzerin bzw. dem stationären Nutzer am Rechner zur eigenen Zusammenstellung unter der Website www.kudamm31.com offen.

Neben der Erarbeitung des Audiowalks selbst gehörte ein umfangreicher organisatorischer wie logistischer Rahmen zum Projekt. Hierfür wendeten die Studentinnen Methoden des Kulturmanagements und der Öffentlichkeitsarbeit an. Sie übernahmen die grafische Gestaltung der Werbe- und Publikationsmaterialien ebenso wie die Erstellung der Website. Sie gewannen die professionellen Sprecherinnen und Sprecher zur Mitarbeit am Projekt, führten die Interviews mit Expertinnen und Experten sowie mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, machten die Tonaufnahmen und den Tonschnitt. Sie schrieben Pressemitteilungen, organisierten die Präsentation (von der Choreografie bis hin zum Catering) und stellten den Kontakt zu den Kooperationspartnerinnen und -partnern her. (Vorläufiger) Abschluss des Projekts waren die öffentliche Präsentation der Ergebnisse bei einer Abendveranstaltung im Literaturhaus in Berlin im März 2012 sowie die Ausleihe von Smartphones an den drei darauffolgenden Wochenenden, an denen „sich“ knapp 100 Besucherinnen und Besucher *kudamm'31* vor Ort „erlaufen“ haben.

74 Vgl. zum Konzept und den vielfältigen Projekten auf Radio Aporee: <http://www.aporee.org/maps/>, 13.10.2014, sowie unser Projekt *kudamm'31* zum Nachhören unter <http://www.aporee.org/mfm/tracker.php?id=29c>, 13.10.2014.

75 Download der kostenlosen Radio Aporee-App unter http://aporee.org/mfm/app_de.html, 13.10.2014 oder im Android-Shop.

76 <http://www.kudamm31.files.wordpress.com/2012/02/kartekudamm.pdf>, 13.10.2014.

Essenziell für den Erfolg waren die vier gewonnenen Sponsorinnen und Sponsoren⁷⁷, ohne die der Audiowalk nicht hätte verwirklicht werden können. In den Universitäten gibt es keine Budgets für solch ein Unterfangen, von den Abgründen der Bürokratie ganz zu schweigen. Auch wenn fast alle Beteiligten mit viel Idealismus und ohne Geld tätig waren, mussten anfallende Kosten wie der Druck, die Website, die Sprechergagen und das Tonstudio bezahlt werden.

Rezeption

Die Resonanz war durchgehend positiv. Die Eindrücke, die sich dadurch anschaulich vermitteln, dass das Archivmaterial und die Interviews an den Orten ihres Geschehens erfahrbar gemacht werden, wurden von den Besucherinnen und Besuchern als sehr stark beschrieben, gerade auch in emotionaler Hinsicht.⁷⁸ Die meisten hatten vorher noch nie von den Ereignissen auf dem Kurfürstendamm 1931 gehört und waren dementsprechend überrascht, interessiert bzw. betroffen. Kritisiert wurde von manchen die GPS- und Internet-Technik, die nicht immer hundertprozentig zuverlässig vor Ort lief.

Die Studentinnen waren außerordentlich engagiert und fühlen sich bis heute für „ihr“ Projekt verantwortlich. Im Rahmen des Berliner Themenjahrs *Zerstörte Vielfalt* zum 80. Jahrestag der NS-Machtübernahme 2013 war *kudamm'31. eine unerhörte geschichte* als Projektpartner in der Portalausstellung des Deutschen Historischen Museums vertreten, eine „Partnersäule“ auf dem Breitscheidplatz machte den Audiowalk publik. Es gab Projektvorstellungen, wie zum Beispiel auf dem Deutschen Historikertag 2012 in Mainz, und Beiträge in den Medien.⁷⁹ Darüber hinaus führten Studentinnen Workshops mit Jugendlichen zum Pogrom und zu Fragen von medialer Geschichtsvermittlung durch, so in Zusammenarbeit mit dem Jüdischen Museum Berlin und der *Taskforce Education on Antisemitism* in Ber-

77 Als Sponsorinnen und Sponsoren konnten gewonnen werden: Friede Springer Stiftung, Verein *Gegen Vergessen – Für Demokratie e. V.*, Verein der Förderer und Freunde des ZZf, Kapitel *Public History* bei der Ernst-Reuter-Gesellschaft e.V.

78 Eine Teilnehmerin verfasst gerade ihre Master-Arbeit in Form einer Pilotstudie zu dem Thema: Rudolf, Violetta (2014, i. E.): *Historisches Lernen mit dem geschichtskulturellen Produkt kudamm'31. eine unerhörte geschichte*. Berlin: Master-Arbeit FU Berlin Public History.

79 So u. a. Deutschlandfunk, Sonntagsspaziergang, 21.7.2013: *Fast vergessene Berliner Geschichte – Ein Audiowalk durch die jüdische Vergangenheit des Kudamms*, <http://www.dradio.de/dlf/sendungen/sonntagsspaziergang/2184929/>, 13.10.2014; *Neue Zürcher Zeitung (NZZ)*, 04.06.2013: *Kurfürstendamm-Krawall von 1931. Geschichtskunde auf dem Smartphone*, <http://www.nzz.ch/aktuell/feuilleton/uebersicht/geschichtskunde-auf-dem-smartphone-1.18092142>, 13.10.2014. Vgl. auch <http://www.kudamm31.com/presse/>, 13.10.2014.

lin. Bis heute gibt es Anfragen von Museen, Lehrerinnen und Lehrern sowie von Jugendgruppenleiterinnen und -leitern, die sich von uns Informationen darüber wünschen, wie solch ein Audiowalk praktisch entwickelt werden kann. Und last but not least hat sich Ende 2012 aus der Projektgruppe die Gesellschaft bürgerlichen Rechts (GbR) *past[at]present. Geschichte im Format*⁸⁰ gegründet, die ihr erworbenes Knowhow der medialen und digitalen Geschichtsvermittlung für weitere Projekte nutzen möchte.

3.5.2 „Verspielte“ Kunst versus „strenge“ Wissenschaft?

Es war eines der erklärten Ziele der Lehrveranstaltung, „Geschichte“ als Gegenstand der Präsentation aus unterschiedlichen Berufsperspektiven und Gebrauchslagen begreifbar zu machen. Das war nicht zuletzt auch durch den Hintergrund der beiden Seminarleitungen bedingt. Christine Bartlitz ist Historikerin am Zentrum für Zeithistorische Forschung (ZZF) in Potsdam und hat sich neben ihrer Tätigkeit als Redakteurin des Online-Nachschlagewerks *Docupedia-Zeitgeschichte* immer wieder mit dem ambivalenten Konstruktionscharakter von lebensgeschichtlichen Erzählungen befasst. Sebastian Brünger wiederum ist Dramaturg der Theatergruppe *Rimini Protokoll*. Während die meisten Teilnehmerinnen durch ihr eigenes geschichtswissenschaftliches Studium eine gute Vorstellung von der historiografischen Arbeit mit dokumentarischen Quellen und Zeitzeugeninterviews hatten, gab es nur wenig konkrete Erfahrungen mit der Überführung von Geschichte in ästhetische Prozesse. Vor diesem Hintergrund führten zu Beginn einige Überlegungen in die Inszenierungsweisen und Dramaturgie von *Rimini Protokoll* ein.

Rimini Protokoll wird inzwischen als Begründer eines „neuen dokumentarischen Theaters“ und Impulsgeber für einen „Reality-Trend“ auf deutschen Bühnen beschrieben. Die Projekte des Berliner Künstlerkollektivs basieren auf umfangreichen Recherchen, häufig verbunden mit Personeninterviews und breiten Textsammlungen. Dabei grenzen sich die Projekte von *Rimini Protokoll* gegenüber den ursprünglichen Gründerinnen und Gründern des dokumentarischen Theaters der 1960er Jahre insbesondere durch ihre ästhetische und politische Offenheit ab. Sie zielen auf keine poetische Überführung von historischen Persönlichkeiten und Dokumenten in einen dramatischen Text ab, der mit Schauspielerinnen und Schauspielern auf größtmögliche moralische und politische Wirkung inszeniert wird. Im Mittelpunkt der Theaterarbeit von *Rimini Protokoll* stehen nicht Schauspielerinnen und Schauspieler, sondern Nicht-Schauspielerinnen und -Schauspie-

80 Mehr unter <http://www.past-at-present.de>, 13.10.2014.

ler, die als „Expertinnen“ bzw. „Experten“ des Alltags“ mit ihren Biografien, beruflichen Kompetenzen oder besserem Wissensschätzen die Bühne bevölkern. Sie sind – im Theaterjargon – keine Laienschauspielerinnen und -schauspieler, sondern „Expertinnen“ oder „Experten“ für die von ihnen selbst vertretene Perspektive. Denn *Rimini Protokoll* erarbeitet mit ihnen eine eigenständige Souveränität, so dass sie durchaus ein reflektierendes Bewusstsein für die Bühne, ihre Wirkung und ihre Künstlichkeit haben – und dies auf der Bühne auch zeigen.

Konkret sucht *Rimini Protokoll* je nach Thema und Projekt eine Form, die es den Protagonistinnen und Protagonisten auf der Bühne textlich und szenisch ermöglicht, ihre Erfahrung zu präsentieren – in der Rolle der distanzierten Protokollantinnen bzw. Protokollanten der eigenen Biografie (vgl. Roselt 2007, S. 46-63). Es wird daher berichtet und gezeigt, nicht nachgespielt und dargestellt. Dabei bleibt der Rahmen, in dem die „Expertinnen“ und „Experten“ auftreten, natürlich das Theater: Die Mittel der Bühne werden genutzt, und die Auftritte der Protagonistinnen und Protagonisten sind inszeniert, d. h. arrangiert. Der Reiz dieser Form entspringt also dem abgründigen Wechselspiel von Realität und Fiktion, von als „echt“ wahrgenommenen Menschen in der Illusionsmaschine „Theater“. Insofern ist das Interesse der *Rimini Protokoll*-Arbeiten primär ein ästhetisches: ein Spiel mit Theaterkonventionen, mit Erwartungshaltungen im Publikum und Authentizitätseffekten auf der Bühne – ein Spiel, das Sehgewohnheiten und Grenzen des Theaters stets neu befragt.

Die Herangehensweise von *Rimini Protokoll*, der Rahmen der Darstellung und das Zielpublikum unterscheiden sich somit erst einmal grundsätzlich von der geschichtswissenschaftlichen Arbeit. Wobei die Seminarteilnehmerinnen in den ersten Sitzungen schnell ihre historiografischen Termini auf die Arbeiten von *Rimini Protokoll* zu übertragen versuchten und die vermeintliche Dichotomie aufzubrechen verstanden: Wie sieht Riminis Methodik der Quellenkritik aus? Welcher Anspruch auf historische Wahrheit lässt sich bei aller Inszenierung ausmachen? Sind die „Expertinnen“ oder „Experten“ nicht einfach eine andere Form von „Zeitzeuginnen“ und „Zeitzeugen“? Somit war der Spagat zwischen den Disziplinen nicht nur ein Ausgangspunkt für das Seminar, sondern er zog sich wie ein roter Faden durch die folgenden Diskussionen – sowohl in unserer Vorbereitung als auch zwischen den Studentinnen.

Arbeitsprozesse

Viele Fragen betrafen immer wieder den Arbeitsprozess selbst, der einen Weg zu einem Ziel bahnen sollte, das zu Beginn des Seminars noch nicht feststand. Wie

formuliert man als Gruppe die Startpunkte der Arbeit? Was ist der „Gegenstand“, was ist die „Fragestellung“? Oder anders ausgedrückt, was ist das „ästhetische Interesse“, was sind die „künstlerischen Setzungen“? Wie einigt man sich gemeinsam auf das Ziel der Arbeit? Welche Ergebnisse können am Ende in welcher Form zusammengeführt werden? Aus beiden Sphären wäre es plausibel gewesen, sich den Ereignissen auf dem Kurfürstendamm 1931 zu nähern. Wir hätten uns primär inhaltlich über die Quellen in den Archiven einen Zugang zur Geschichte verschaffen können, um daraus eine Form der Präsentation abzuleiten. Wir hätten uns aber auch gleich zu Beginn für eine bestimmte Form entscheiden können – so standen ja eine szenische Lesung, eine Ausstellung, ein Radio-Hörspiel/Feature im Raum –, um dann gezielt nur bestimmte Quellen zu suchen und auf ihre formale Funktion hin auszuwerten.

Dabei zeigte sich in der Diskussion zu verschiedenen Zeitpunkten, dass diejenigen in der Gruppe, die sich (un)ausgesprochen eher als Historikerinnen verstanden, sich immer wieder für eine klare Themeneingrenzung und historische Genauigkeit stark machten. Die Mehrzahl der Teilnehmerinnen tendierte hingegen dazu, das Risiko der Kunst zu bewahren, ein Thema stets assoziativ erweitern und sprunghaft überführen zu können. Somit galt es, das wechselseitige Bedingen von Inhalt und Form auszuhalten, „den Sack nicht zu früh zuzumachen“ und so mit jeder Gruppenentscheidung das Projekt selbst neu in Frage zu stellen, ohne die Lust und die Nerven zu verlieren.

Kompetenzen und Rollen

Eine wichtige Frage zielte auf das Selbstverständnis der Teilnehmerinnen ab: Wer sind die „Expertinnen“ oder „Experten“ – wir oder die anderen? Die Geschichtswissenschaft sieht sich selbst in der Rolle, Vergangenheiten kompetent auszudeuten. Der Rimini-Ansatz macht es sich da leichter, tritt die Deutungshoheit an die ausgewählten Personen ab und konzentriert sich eher auf die spannungsreiche, interessante Kombination der Perspektiven. Diese sind im geschichtswissenschaftlichen Duktus auch keine „Zeitzeuginnen“ oder „Zeitzeugen“, da sie nichts Drittes bezeugen, also keine TV-Dokumentation suggestiv beglaubigen oder historische Forschung untermauern. Am Ende entschied sich die Gruppe – nicht zuletzt aufgrund der knappen Zeit –, einen zweigleisigen Weg zu gehen. Nachdem sich letztlich der Audiowalk als Form durchgesetzt hatte, organisierten sich die Seminarteilnehmerinnen selbstständig – je nach Interessen – in einzelnen Arbeitsgruppen (Öffentlichkeitsarbeit und Fundraising, Website-Erstellung, Plakate und Flyer, Projektpräsentation, Aufnahmen im Studio und Tonschnitt). Daneben war jede Studentin für die Konzeption und Erstellung mindestens eines

eigenen Hörstücks verantwortlich. Die Seminarteilnehmerinnen suchten dabei Gesprächspartnerinnen und -partner anhand unterschiedlicher Ansatzpunkte (thematisch, geografisch, zeitlich) aus. Einige Studentinnen jedoch, die sich für die Aktenrecherche interessierten, wurden durchaus zu Expertinnen für das „Kudamm-Pogrom“, und deren Wissen war wiederum ein wichtiges Korrektiv, wenn es darum ging, die gesammelten Interviews in Bezug zu den Akten zu bringen.

Narrative der Geschichte

Wenn der etwas künstlich konstruierte Gegensatz zwischen Geschichtswissenschaft und Kunst irgendwo wirklich leidenschaftlich verfochten wurde, dann war das zu jenen Zeitpunkten, zu denen der Anspruch, ein historisches Ereignis zu dokumentieren, diskutiert wurde. Waren die Recherchen und die finalen Hörstücke einer Ethik der Wissenschaft oder einer Ästhetik der Kunst verpflichtet? Waren die Interviewpartnerinnen und -partner, von denen einer das Ereignis sogar selbst miterlebt hatte, nun „Betroffene“, „Zeitzeuginnen“ und „Zeitzeugen“, „Expertinnen“ und „Experten“ (im Rimini-Sinne) oder schlicht „Klangkunstmaterial“? Zwischen Fakten und Fiktionen war das Spektrum an Möglichkeiten groß, die Interviews zu schneiden und zu verändern: Man hätte eher quellennah und einer historischen Wahrheit verpflichtet arbeiten können. Man hätte aber auch den Aspekt der Komposition stärker machen können, die Stimmen zu inszenieren, ja durch andere Kontexte zu fiktionalisieren.

Hier vertrat die große Mehrheit der Gruppe doch ein Selbstverständnis als rigide Historikerinnen, die im Zweifel lieber die Glaubhaftigkeit der Stimmen sicherstellten. Es wäre dabei sicherlich ein freieres Spiel mit Mitteln der Brechung oder Momenten der Reflexion denkbar gewesen. Auch wenn allen Beteiligten die Konstruktivität von Geschichte grundsätzlich bewusst war, erlagen manche Teilnehmerinnen vielleicht doch ihren eigenen Authentizitätseffekten und zielten eher auf ein „wie es wirklich gewesen ist“ ab. Nur wenige Hörstücke suchten das verspielte Arrangement, einen doppelten Boden oder kontextfremde Erzählebenen. Da das Projekt schließlich eher ein Narrativ der Geschichtswissenschaft als ein Narrativ der Kunst entwickelte, wurde es vielleicht konsequenterweise dann auch vom Deutschen Historischen Museum und nicht vom Theater *Hebbel am Ufer* auf eine Wiederholung hin angesprochen.

Aufklärung versus Unterhaltung?

Der Umstand, dass sich das Projekt eines Ereignisses annahm, das im Kontext der deutschen Zeitgeschichte stark moralisch aufgeladen ist, führte zu einer kontro-

vers diskutierten Frage, die die bisher skizzierten Debatten im Grunde bündelt: Wie unterhaltsam ist ein Pogrom bzw. wie unterhaltsam darf es sein? Über diese Frage wurde nicht zuletzt ein mögliches Zielpublikum des Projekts umrissen: Kunst- und Kulturfreundinnen und -freunde, Touristinnen und Touristen, Schulklassen. In dieser Bandbreite zwischen Klangkunst und politischer Bildungsarbeit musste sich die Gruppe nicht für eine einzige Richtung entscheiden. Aber die Titelauswahl *kudamm31. eine unerhörte geschichte* sowie die Texte auf der Website zeugen doch von einem ehrlich empfundenen Pathos, das den politisch korrekten Zielen Ausdruck verlieh.

Wenngleich der Gegensatz zwischen Geschichtswissenschaft und Theater anfangs etwas konstruiert und didaktisch war, so war er, umso mehr er sich nach und nach auflöste, durchaus produktiv für den Fortgang des Projekts. So wie alle oben umrissenen Fragen nie so apodiktisch entschieden wurden, wie sie gestellt wurden, so war es der Erfolg der Gruppe, eine Vielzahl dramaturgischer Aspekte mit einer wissenschaftlichen Redlichkeit in der Form des Audiowalks zu vereinen. Das offene Format und das nicht-lineare Erzählen schützten dabei vor einem gutgemeinten, aber einseitigen Aufklärungsgestus. So waren sich die vermeintlich so unterschiedlichen Funktionslogiken von Geschichtswissenschaft und Kunst ein gutes und produktives Korrektiv.

3.5.3 Chancen und Probleme

Die Stärken eines solchen Ansatzes liegen auf der Hand. Die Chance, schon während des Studiums eigenverantwortlich ein praxisnahes Projekt der Erinnerungs- und Gedächtniskultur zu entwickeln, das dann auch noch erfolgreich ist, bietet sich ansonsten eher selten. Neben dem Einüben von verschiedenen – im besten Fall schon theoretisch vorab im Studium vermittelten – Kompetenzen und Fähigkeiten, wie eben der Konzeptionierung und der logistischen Durchführung, der Öffentlichkeitsarbeit und dem Fundraising, macht solch ein Projekt auch deutlich, wohin der Berufsweg vielleicht einmal gehen könnte. Und für den Lebenslauf ist solch ein Eintrag ebenfalls recht interessant. Auch der interdisziplinäre Charakter der Lehrveranstaltung ist von Vorteil. Ästhetische Zugriffe auf Geschichte können für die Narrativität von Geschichte anders sensibilisieren, als dies die akademische Geschichtsdidaktik vermag. Die reflektierte Brechung der historischen „Wahrheit“ im Rankeschen Sinne ist ein notwendiges und produktives Korrektiv und verweist auf den Konstruktionscharakter jeder Historiografie. Außerdem ist es ein intellektuelles Vergnügen, die Dinge einmal anders anzugehen und das Ästhetische in der Vermittlung mitzudenken.

Weitaus weniger klar ersichtlich als die Chancen und Stärken sind die Schwächen und Probleme eines solchen Projekts. Denn letztendlich sind für den erfolgreichen Abschluss zwei Dinge unerlässlich – einmal abgesehen von klugen, kreativen und engagierten Beteiligten: Zeit und Geld. Beides gibt es eigentlich in der Lehre an deutschen Universitäten nur äußerst begrenzt. Was für ein Projekt lässt sich schon entwickeln mit einem Zeitbudget von zwei Wochenstunden innerhalb eines einzigen Semesters? Von dem Geld für die Druckerei, die Website, die Handy-Flatrate und das Tonstudio ganz zu schweigen. Selbst wenn in dieser kurzen Zeit Sponsorinnen und Sponsoren für ein studentisches Projekt gefunden werden können, wer rechnet die Gelder ab? Die Vorstellung, dass die Universität einen gesonderten Forschungsbereich für die Lehrveranstaltung einrichtet, und das auch noch innerhalb weniger Wochen, ist weit von der Realität entfernt. Sponsorinnen und Sponsoren zahlen aber nicht an Privatpersonen aus. In unserem Fall war das nur durch den außerordentlichen Umweg über eine dritte Institution, das ZZF, möglich. Dazu kommt noch: So wünschenswert und effektiv solch ein interdisziplinäres Vorhaben ist, es müssen sich dann auch zwei Dozierende die ohnehin schon karge Aufwandsentschädigung für Lehrbeauftragte teilen. Das fällt unter „Ehrenamt“.

Und noch etwas gilt es zu bedenken. Bei aller Befriedigung, die solch eine Aufgabe mit sich bringt, und der Überzeugung, etwas wirklich Sinnvolles für und mit den Studierenden zu tun, zehrt solch ein Unterfangen an den Kräften und kann keineswegs im Jahres-Rhythmus wiederholt werden. Studierende haben also keinen Anspruch, dass auch sie in ihrem dritten Master-Studienjahr etwas Eigenes auf die Beine stellen können. Insofern ist die Projektlehre momentan weit davon entfernt, Teil des universitären Alltags zu sein: Sie bleibt etwas ganz Besonderes.

Literaturangaben

Aus den Akten auf die Bühne (<http://www.sprechende-akten.de>, 13.10.2014)

Deutschlandfunk (21.7.2013): Sonntagsspaziergang. Fast vergessene Berliner Geschichte – Ein Audiowalk durch die jüdische Vergangenheit des Kudamms. (<http://www.dradio.de/dlf/sendungen/sonntagsspaziergang/2184929/>, 13.10.2014)

Dreyssee, Miriam/Malzacher, Florian (Hg.) (2007): Experten des Alltags. Das Theater von *Rimini Protokoll*. Berlin: Alexander Verlag.

Hecht, Cornelia (2003): Deutsche Juden und Antisemitismus in der Weimarer Republik. Bonn: Dietz.

- kudamm'31. eine unerhörte geschichte.** audiowalk auf den spuren eines pogroms. (<http://www.kudamm31.com>, 13.10.2014)
- Neue Zürcher Zeitung (NZZ)** (04.06.2013): Kurfürstendamm-Krawall von 1931. Geschichtskunde auf dem Smartphone. (<http://www.nzz.ch/aktuell/feuilleton/uebersicht/geschichtskunde-auf-dem-smartphone-1.18092142>, 13.10.2014)
- Past at Present.** Geschichte im Format. (<http://www.past-at-present.de>, 13.10.2014)
- radio aporee** (<http://www.aporee.org/>, 13.10.2014)
- Rimini Protokoll** (<http://www.rimini-protokoll.de/website/de>, 13.10.2014)
- Roselt, Jens** (2007): In Erscheinung treten. Die Darstellungspraxis des Sich-Zeigens. In: Dreyssee, Miriam/Malzacher, Florian (Hg.) (2007): Experten des Alltags. Das Theater von *Rimini Protokoll*. Berlin: Alexander Verlag. S. 46–63.
- Ubbens, Irmtraud** (2013): Zur Presseberichterstattung über die Nazi-Krawalle auf dem Kurfürstendamm am jüdischen Neujahrstag 1931 und die nachfolgenden Gerichtsberichte. In: Nagel, Michael/Zimmermann, Moshe (Hg.) (2013): Judenfeindschaft und Antisemitismus in der deutschen Presse über fünf Jahrhunderte: Erscheinungsformen, Rezeption, Debatte und Gegenwehr. Bremen: edition lumière. S. 645–671.
- Walter, Dirk** (1999): Antisemitische Kriminalität und Gewalt. Judenfeindschaft in der Weimarer Republik. Bonn: Dietz.

3.6 *Memory Loops* in Oldenburg – Zur Verknüpfung von Archiv- und Radioarbeit

YVONNE ROBEL

Abstract

Anhand zweier an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg durchgeführter Seminare beschreibt der Beitrag die Konfrontation wissenschaftlichen Arbeitens im Archiv mit der Aufbereitung der Ergebnisse als Audio-Inszenierungen. Um damit verbundene spezifische Problematiken sichtbar zu machen und zugleich der Anforderung von Prozessorientierung gerecht zu werden, schlägt er verschiedene, in die Seminare integrierte, reflexive Methoden vor. So lassen sich die besonderen Potenziale von Projektlehre nutzen. Aus den universitären Rahmenbedingungen leiten sich jedoch auch Grenzen bezüglich der studentischen Selbstständigkeit als Herausstellungsmerkmal von Projektlehre ab. Dies führt zur (notwendigen) Modifizierung des Projektgedankens, ohne das Ideal von maximaler Selbstlenkung aus dem Blick zu verlieren.

Audio-Inszenierungen bilden heute einen festen Bestandteil von Public History. Verschiedentlich wird versucht, historische Orte über das Hören „erfahrbar“ zu machen. Auf ein spezifisches Verständnis von Erfahrbarkeit lassen Projekte schließen, die in Analogie zu theatralischen Reenactments versuchen, historische Ereignisse und deren Atmosphäre über Ton-Collagen (etwa eines Schlachtentümmels) einzufangen. Ein zunehmend beliebtes Format ist es, in Anlehnung an museale Audioguides Hörfragmente im öffentlichen Raum einzusetzen und diese vor Ort als *Audiowalk* zur Verfügung zu stellen.⁸¹ Für die geschichtswissenschaftliche Lehre bietet es sich an, letzteres als Impuls aufzugreifen – im produktiven

81 Vgl. auch den Beitrag *kudamm'31 – Ein Audiowalk zwischen Klangkunst und Geschichtswissenschaft* von Christine Bartlitz und Sebastian Brünger in diesem Band.

wie im kritischen Sinne. Audio-Inszenierungen stellen eine sehr sinnliche Form dar, sich begrenzten Ausschnitten von Regionalgeschichte zu nähern und dabei auch das zunächst Unscheinbare hörbar zu machen. Sie eignen sich, aktiv Erinnerungsgeschichte zu schreiben und dabei gleichzeitig zu reflektieren, welche Rolle Medialität für eben dieses Erinnern einnimmt (vgl. Berek 2009). Aleida Assmann hat bezüglich solcher Audio-Inszenierungen auch einmal vom „Psycho-kin“ gesprochen und berechtigterweise darauf verwiesen, dass ihre Besonderheit darin besteht, Bilder – gleichsam vor dem inneren Auge – erst entstehen lassen zu müssen (Assmann 2007, S. 173). Damit beschreibt sie nur eine der Herausforderungen, die mit Versuchen einhergehen, Audio-Inszenierungen selbst zu produzieren. Hinzu kommen Ansprüche an eine kritische Geschichtswissenschaft, die mit der medialen Reduktion von Inhalten massiv kollidieren können. Die Selektivität historischen Aktenmaterials sperrt sich mitunter gegen Ansprüche flüssiger Erzählstränge, wie sie Hörformate erwarten lassen. Solcherart reflexive Herausforderungen gibt es viele – ein Grund mehr, sich ihnen gemeinsam mit Studierenden zu stellen. In welcher Weise dies möglich sein kann, ist Gegenstand dieses Beitrags. Er beschreibt zwei Projektseminare, die im Wintersemester 2011/12 und im Sommersemester 2012 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg umgesetzt wurden. Nach Vorstellung des grundlegenden Ansatzes und des Inhalts wie Ablaufs der Projekte beschäftigen sich die folgenden Überlegungen insbesondere damit, was es heißt, Archiv- mit Radioarbeit zu verbinden, und welche reflexiven Methoden eine kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Tun fördern können. Welche konkreten Chancen und Grenzen die hier vorgestellte Projektidee im universitären Rahmen birgt, wird abschließend zu beleuchten sein.

3.6.1 Das Grundgerüst

Mit ihrem Projekt *Memory Loops* schuf die Künstlerin Michaela Melián 2010 für München ein „virtuelles Denkmal für die Opfer des Nationalsozialismus“, welches weit über die Stadt hinaus wahrgenommen wurde. Unter der Webadresse <http://memoryloops.net/> und inzwischen auch als App für iPhones stehen Interessierten 300 kurze Tonspuren zur Verfügung, die an ausgewählten Münchner Orten Einblicke in Verfolgungsgeschichten gewähren. Ebenso wie zehn einstündige Tonspuren⁸² bestehen sie aus musikalisch unterlegten Collagen aus gelesenen

82 Die einstündigen Tonspuren sind auch über MP3-Abspielgeräte zu hören, die in verschiedenen Münchner Museen und Institutionen kostenfrei ausleihbar sind. An 61 Standorten in der Innenstadt sind zudem Hinweise mit URL und Telefonnummer zu einzelnen (deutsch- und englischsprachigen) Tonspuren zu finden, die auf den jeweiligen Ort Bezug nehmen.

Zeitzeugen- oder Opferstimmen und nationalsozialistischen Dokumenten. Alle- samt erzählen sie individuelle Schicksale während des Nationalsozialismus und binden diese Geschichten an Münchner Straßen, Plätze und Institutionen. Immer wieder brechen die Audio-Schleifen mit Hörgewohnheiten – etwa dann, wenn Kinderstimmen bürokratische Schnörkellosigkeiten rezitieren.

Inspiriert von Meliáns Art und Weise, Erinnerung hörbar zu machen und mit Quellen umzugehen, transferierte ich das Konzept der *Memory Loops* nach Oldenburg und als Projektidee in den Seminarraum. Im Wintersemester 2011/12 bot ich unter dem Titel *Historische Seitenstraßen: Oldenburg postkolonial?* ein Projekt für Studierende an, das sich die Erarbeitung eines virtuellen, gleichsam sprechenden Stadtplans zum Ziel setzte. Die Idee war es, in Oldenburg nach kolonialen und postkolonialen Wegmarken zu fahnden und entsprechende (mindestens vierminütige) Tonspuren zu erstellen. Den Studierenden war es freigestellt, ob sie diese in enger Anlehnung an Meliáns Idee der *Memory Loops*, als eher klassische historische Radiobeiträge, als Features oder als künstlerisch-assoziative Collagen umsetzen würden. Auch die jeweilige Themenwahl stand den Studierenden, die in Teams oder allein arbeiten konnten, offen. Somit bargen des Seminar und dessen Produkt(e) von Beginn an einen großen Gestaltungsspielraum für die Beteiligten. Die Ergebnisse stehen unter <http://uni-oldenburg.de/ol.postkolonial/> zur Verfügung. Die Wegmarken erzählen etwa von Oldenburger Kolonialwarenläden, von einem unscheinbaren Gedenkstein, der eine Verbindung zum Genozid im ehemaligen Deutsch-Südwestafrika herstellt, oder von einer 1905 mitten in der Stadt stattgefundenen Völkerschau. Die Tonspuren gehen auch auf koloniale Spurensuche im Landesmuseum für Natur und Mensch und folgen einem Oldenburger in den „Boxeraufstand“.

Bestärkt durch den Verlauf und die Ergebnisse des Projektes, entschied ich mich, im darauffolgenden Semester das Format auf ein anderes Thema zu übertragen und wiederholt anzubieten. Dies erlaubte es auch, Erfahrungen aus dem ersten Durchgang einfließen zu lassen und in der Umsetzung einige Veränderungen vorzunehmen. Unter dem Titel *„arbeitsscheu, asozial, kriminell ...“ – Verfolgungsszenarien in Oldenburg* waren die Studierenden dieses Mal aufgefordert, Tonspuren zu erstellen, die sich mit der Spannweite jener Begrifflichkeiten während des Nationalsozialismus oder/und mit den daraus resultierenden Konsequenzen für die Betroffenen im Land Oldenburg befassen würden. Die Ergebnisse dieses Seminars sind unter <http://uni-oldenburg.de/ol.verfolgungsszenarien/> abrufbar. Die meisten Audio-Schleifen erzählen über Einzelschicksale von als „asozial“ oder „kriminell“ stigmatisierten oder denunzierten Menschen, über Verhaftungen, Zwangssterilisationen oder die Pathologisierung von Normabweichungen.

Grundansatz beider Seminare war es, einen gesetzten thematischen Rahmen gemeinsam auf Oldenburger Regionalgeschichte herunterzubrechen, um, hier-von ausgehend, eigenständig und in gegenseitiger Beratung Einzelthemen zu entwickeln und als Hörschleifen umzusetzen. Unverzichtbar war es von daher, sich zunächst grob ins Forschungsfeld einzuarbeiten. Dieser Seminarteil orientierte sich stärker an einer klassischen Seminarstruktur. Textlektüre und -diskussionen wurden mit Gruppenarbeitsmethoden kombiniert. Nach der gemeinsamen Grundsteinlegung stand das angestrebte Produkt stärker im Mittelpunkt. Bausteine bildeten hier Exkursionen zum Radiosender *Oeins* sowie zu Radio Bremen, Archivbesuche und kurze Einführungen in das notwendige Handwerkzeug. Einzelne Werkstatt-sitzungen waren für das eigenständige Recherchieren und Arbeiten vorgesehen, parallel fanden offen-kollektive oder individuelle Sprechstunden statt.

Ein wesentlicher Unterschied der beiden Projekte bestand zunächst in der verfügbaren Präsenzzeit: Im Wintersemester 2011/12 verknüpfte ich ein theoretisches Block- mit einem eher praktischen Seminar im Wochenrhythmus, so dass genug Freiraum bestand, um sich gemeinsam die entsprechenden Inhalte sowie Handwerkszeuge anzueignen. Im darauffolgenden Durchgang stand hierfür nur ein Seminar im Wochenrhythmus zur Verfügung, so dass der Zwischschritt „Theorie und Praxis“ in eine Veranstaltung integriert werden musste. Eine Konsequenz daraus war, dass ich im Sommersemester 2012 bereits vor Seminarbeginn umfangreiche Recherchen im Oldenburger Staatsarchiv vornahm und den Studierenden von Beginn an Material zur Verfügung stellte. Offen stand ihnen dennoch, sich entweder mit anderem Archivmaterial zu befassen oder beispielsweise eigenes Interviewmaterial zu erheben. Mit diesem Changieren zwischen geleiteter Auswahl und Offenheit versuchte ich letztlich auch, der Heterogenität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer stärker gerecht zu werden. Damit war ich sowohl im ersten als auch im zweiten Durchgang konfrontiert: Zum einen differierten die Semesterhöhen stark – an den Projekten waren Bachelor- wie auch Master-Studierende beteiligt.⁸³ Zum anderen standen die Veranstaltungen neben Historikerinnen und Historikern auch Studierenden interdisziplinärer Master-Studiengänge

83 Im Wintersemester 2011/12 wurde die Veranstaltung im Professionalisierungsbereich angeboten, sie stand somit Studierenden verschiedener Semester und Studienfächern offen. Von den 14 Beteiligten (eine von Beginn an sehr konstante Zahl) studierten zehn im Bachelor „Geschichte“, drei im Master „Museum und Ausstellung“, hinzu kam ein Gasthörer. Zwölf Personen produzierten letztendlich Tonspuren. Die Folgeveranstaltung im Sommersemester 2012 wurde im Aufbaumodul des Bachelor-Kerncurriculums platziert, das auch von Master-Studierenden besucht werden kann. Aufbaumodule sind nicht selten von einer hohen Fluktuation der Teilnehmenden geprägt, so auch unser Seminar: Von anfänglich ca. 20 Interessierten pegelte sich die Gruppengröße schnell auf zehn Personen (50% Bachelor/ 50% Master) ein, acht von ihnen produzierten Tonspuren. Auffallend war der überproportionale „Schwund“ von Studierenden mit dem Berufsziel Lehramt.

offen, die mitunter über nur marginales Fachwissen und kaum über Erfahrung in Archivrecherche und Quellenkritik verfügen konnten.

Ungeachtet dieser Unterschiede oblagen den Studierenden während der Projekte sehr ähnliche Aufgaben: das gemeinsame Einarbeiten in die Literatur, die Recherchen, die Festlegung eines Themas. Für ihre Beiträge waren sie jeweils selbst verantwortlich. Hierzu gehörten das Entwickeln einer Dramaturgie, die Auswahl und das Einsprechen des Materials, teils auch das Führen von Interviews sowie das Schneiden und Bearbeiten des Beitrags. Für das Erstellen der Tonspuren standen die technischen und räumlichen Kapazitäten des lokalen Radiosenders *Oeins* sowie das Schnittprogramm *Audacity* zur Verfügung. Die Umsetzung der interaktiven Web-Landkarten hingegen realisierte dankenswerterweise Volker Burggräf, Internetkoordinator der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Grundsätzlich ist die Projektidee der *Memory Loops* problemlos auf andere Orte bzw. andere Themen zu übertragen, ohne zu einem „Mammutvorhaben“ zu geraten. Sie führt Studierende über einen spezifischen Weg an wissenschaftliches Arbeiten heran und eröffnet ihnen über die Radioarbeit nicht zuletzt auch Perspektiven hinsichtlich eines möglichen späteren Tätigkeitsfeldes. In ihrem Reflexionspapier über das eigene Arbeiten formulierte eine Studentin: „Als leidenschaftliche Radiohörerin kenne ich mich in dem Metier des Hörfunks relativ gut aus – zumindest passiv. Mit einer Eigenproduktion samt Theorie, Technik und Praxis kam ich bis dato jedoch nicht in Berührung. [...] Da ich nach meinem Studium das journalistische Berufsfeld anstrebe, stellt die Eigenproduktion einer Tonspur eine bislang einzigartige Erfahrung dar.“⁸⁴ Worin jedoch sollte diese Erfahrung neben dem eigentlichen „Radiomachen“ bestehen? Was hieß es für die Konfrontation von wissenschaftlichem Arbeiten und „Radiomachen“ zu bedenken? Inwiefern unterscheidet sich ein „Geschichte(n) erzählen“ in Hörschleifen vom Hausarbeiten-schreiben? Auf welche Fallstricke stießen wir im Laufe der Seminare?

3.6.2 Radio und Archiv – Fallstricke einer reizvollen Liaison

Insbesondere das Medium „Radio“ eignet sich, um eine nüchterne Ausbreitung abstrakter Wissensbestände durch ein sinnliches Erzählen abzulösen. Dies warf bei den Beteiligten jedoch einige grundsätzliche Fragen auf: Zum einen kollidierte das Bedürfnis, eine möglichst „lückenlose“ oder „lohnende“ Geschichte erzählen zu

84 Aus den verfassten Reflexionspapieren (s. u.) ging zugleich ein Feedback hervor. Alle im Folgenden angeführten Feedback-Stimmen von Studierenden sind somit diesen Reflexionspapieren entnommen.

wollen, oft mit der selektiven Quellenlage. Akten erzählen Verfolgungsschicksale während des Nationalsozialismus beispielsweise nicht von selbst, hier hieß es, mit Lücken umzugehen und eine erzählbare Dramaturgie zu erarbeiten. Zum anderen wählten viele der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des zweiten Seminars biografische Zugänge und sprachen schnell von „repräsentativen Einzelfällen“ oder „Vorzeigefällen“. Irritation erzeugten entsprechend meine Gegenfragen, ab wann ein Einzelfall als repräsentativ gelten könne und inwiefern sich diese Frage in Audio-Beiträge einbinden ließe. Im Seminar bildeten solche (zunächst scheinbar enttäuschten) Erwartungen willkommene Anlässe, um generelle Prinzipien wissenschaftlichen Arbeitens und die eigene Deutungs- und Interpretationsleistung sowie multiperspektivische Ansätze in den Geschichtswissenschaften zu thematisieren.

Medien gehen mit je eigenen Erzählkonventionen und Begrenzungen einher. Matthias Berek hat berechtigterweise betont, dass sich „Inhalte von Erinnerungskultur“ – und nichts anderes produzierten die Studierenden in diesen Seminaren – im Zuge ihrer medialen Vermittlung stets „stark veränder[n], weil sie sich den strukturellen und konventionellen Eigenschaften der Medien anpassen müssen“ (Berek 2009, S. 60). Details würden so „zusammengestaucht“, bis man meine, ein Ereignis zur Genüge beschreiben zu können. Quellen und Aussagen würden ihrer semantischen Kontexte enthoben (ebd., S. 57 ff.). Eine zentrale Hürde des Radios besteht darin, Anführungsstriche o. ä. oftmals nicht hörbar machen zu können. Insbesondere koloniale und nationalsozialistische Sprachpraktiken werfen Fragen zu einem angemessenen Umgang hiermit auf. Hitzige Diskussionen verursachte beispielsweise im Seminar *Historische Seitenstraßen: Oldenburg post-kolonial?* die Frage, inwiefern das Verlesen von Beschriftungen einer kolonialapologetischen Weltkarte, die unter anderem den Begriff „Senegalneger“ beinhaltete, legitim sei. Schnell kann man hier über Fallstricke des ausschließlich gesprochenen Wortes stolpern. In der Arbeit mit Studierenden bieten solche Diskussionen die Gelegenheit, nicht nur über Grenzen des Mediums Radio, sondern auch über grundsätzliche Fragen von Erinnerungskultur ins Gespräch zu kommen.

Erinnerung verführt zur Moralisierung. „Die Darstellung von Geschichte [...] funktioniert nur als Erzählung, [...] die ausgesprochen oder unausgesprochen auch ein Fazit, eine ‚Moral‘ hat und damit eine wertende Haltung spürbar werden lässt.“ (Schlanstein 2010, S. 67). Themen wie (Post-)Kolonialismus und Nationalsozialismus bergen den Hang zu Wertungen auf besondere Weise in sich, wenn es um „Opfergeschichten“ geht. Wie viel Einfühlung ist im Geschichtsjournalismus ratsam? Wie viel Betroffenheit oder Entrüstung ist gestattet? Auch solche Fragen eignen sich auf besondere Weise, erinnerungskulturelle Trends sowie Erfordernisse des ausschließlichen Hörens (beispielsweise die Macht wertender

Adjektive) zu problematisieren. Studierende im Vorweg der eigenen Projektarbeit für solche und ähnliche Fragen sensibilisieren zu wollen, ist mühsam. Ratsam ist es deshalb, sie dann aufzugreifen, wenn die Beteiligten im eigenen Konzipieren und Produzieren auf sie stoßen. So können bei Schwierigkeiten gemeinsame Lösungswege gesucht und Ideen direkt aufgegriffen werden. Wie jedoch lassen sich jene Fragen sichtbar machen? Und wie kann ihnen begegnet werden? Eine Möglichkeit ist es, mittels verschiedener reflexiver Hilfsmittel Denk- und Arbeitsprozesse abzubilden. Hierüber kann es auch gelingen, die praktischen Tätigkeiten des Manuskriptschreibens, Aufnehmens und Schneidens an die gemeinsam erarbeiteten theoretischen Grundlagen rückzubinden.

3.6.3 Prozesse sichtbar machen

Projektorientierte Lehre richtet idealerweise einen besonderen Blick auf den Prozess der Projektarbeit selbst. Darin zumindest wird mehrheitlich ihr Wert im Sinne einer kompetenzorientierten Berufsvorbereitung gesehen (vgl. Huber 2008, S. 20 f.; Görts 2009). Um solche Prozesse und die oben aufgeführten inhaltlichen Problematiken sichtbar werden zu lassen, wurde in den Projektseminaren auf Lernjournale, vorzulegende Zwischenergebnisse sowie begleitende Reflexionspapiere zurückgegriffen.⁸⁵ Diese bildeten neben dem zu erstellenden Audio-Beitrag mögliche Bestandteile eines Gesamtportfolios. Denn letztendlich waren beide Seminare aufgrund ihrer modularen Einbindung mit der Einreichung einer benotbaren Prüfungsleistung⁸⁶ verbunden.

Begleitendes Lernjournal

Im Kontext des Seminars „*arbeitsscheu, asozial, kriminell ...*“ setzte ich versuchsweise ein sogenanntes Lernjournal ein.⁸⁷ Die Studierenden hatten an vier festge-

85 Einheiten zu Zeit- und Projektmanagement, z. B. in Form eines Kick-Offs, wurden in die Seminare nicht integriert – hier wäre in Zukunft stärker auf bereits bestehende Angebote an der Oldenburger Universität, wie etwa das fakultätsübergreifende Professionalisierungsprogramm *Projektmanagement für Studierende der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften*, zurückzugreifen.

86 Durch die in Oldenburg vorgesehenen Prüfungsformate „Seminararbeit“ und „Portfolio“ ist es möglich, auch Arbeitsergebnisse wie Tonspuren als (Teil-)Prüfungsleistung anzuerkennen und zu benoten. Die von mir angebotenen Seminare wurden mit jeweils insg. sechs Kreditpunkten veranschlagt.

87 Das von der Universität Potsdam entwickelte, unkompliziert zu bedienende Portal, das den Studierenden nur durch ein (von mir ausgegebenes) Passwort den Zugang zum Veranstaltungslernjournal eröffnete, war unter <http://uni-potsdam.de/db/Lerntagebuch/lfb/index.php> abrufbar. Inzwischen liegt eine weiterentwickelte Version unter <http://www.online-lerntagebuch.com>, 13.10.2014, vor.

setzten Terminen im Semester die Aufgabe, zu vorgegebenen Fragen Einträge vorzunehmen. Dies sollte jeweils zwei Tage vor der Sitzung geschehen, um den anderen Beteiligten das Lesen zu ermöglichen. Bei den Fragen handelte es sich um lernreflexive Fragen nach Erwartungen an die Sitzung, nach „Aha-Erlebnissen“ und Erkenntnissen währenddessen, nach daraus erwachsenden Interessenschwerpunkten sowie nach offen gebliebenen bzw. neu entstandenen Fragen. Die Studierenden wurden explizit dazu aufgefordert, auch Kommentare zu den Einträgen ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen zu erstellen, darauf Bezug zu nehmen oder weiterführende Fragen zu stellen. Ziel des Einsatzes des Lernjournals war die Nachbereitung einzelner Sitzungen, die Reflexion des eigenen Lern-/Denkprozesses und die Unterstützung der Themenfindung für die zu erstellenden Audio-Schleifen. Der Mehrgewinn für mich bestand zudem darin, auf individuelle Ideen, Fragen und Schwierigkeiten eingehen, Einzelarbeiten bereits während des Seminars besser begleiten und Anregungen für die innere Differenzierung des Seminars aufnehmen zu können. Die Einträge ins Lernjournal stellen keinen Teil der benoteten Prüfungsleistung dar. Darauf ist eventuell auch zurückzuführen, dass es nur von einzelnen Studierenden genutzt wurde, die dessen Unterstützung in Reflexion und Themenentwicklung jedoch im Feedback positiv hervorhoben. Das Lernjournal eignet sich grundsätzlich eher für das individuelle Arbeiten, Gruppenprozesse lassen sich damit schwer reflektieren. Niemand der Studierenden nutzte die Möglichkeit, Einträge von Kommilitoninnen und Kommilitonen zu kommentieren oder weiterzuentwickeln. Stattdessen wurden Einträge in die Lernjournale ausschließlich von der Dozentin kommentiert. Auch fern der benoteten Prüfungsleistungen begegnet uns hier die grundsätzliche Problematik, dass Logiken von individuellen Studienerfolgen schnell mit Logiken des – auf Teamarbeit angewiesenen – Projektarbeitens kollidieren können. Sich als Team wahrzunehmen, musste also durch andere methodische Elemente gefördert werden.

Meilensteine als Zwischenberichtstermine gestalten

In der Weiterentwicklung von Projektveranstaltungen habe ich mich zunehmend von einem sehr offenen Konzept und von längeren selbstorganisierten Arbeitsphasen – und damit von dem hochschuldidaktischen Ideal einer zwar begleiteten, jedoch maximalen Selbstplanung und Selbstständigkeit der Studierenden – bewegt. Mit Blick auf einen steten Arbeitsprozess und auf entsprechende (Gruppen-)Verbindlichkeiten schien es ratsamer, stärker im Wochenrhythmus zu arbeiten und von vornherein Zwischenabgabetermine (z. B. für Rechercheergebnisse, Themen, Abstracts) festzulegen. Am konkreten, von den Studierenden produzierten Material ließen sich somit Einheiten zum notwendigen Handwerkzeug des

„Radiomachens“ (Schneiden oder Manuskripteschreiben) einfügen. Das Format der Projektarbeit wurde hier insofern beibehalten, als gemeinsam am eigenen Material gearbeitet wurde (kollegiale Beratung), somit das Gesamtprojekt in seinen Einzelschritten vorangetrieben wurde und die Lehrende trotz stärkerer Strukturierung nach wie vor als Impulsgeberin und Coach fungierte. Die Verknüpfung zwischen theoretischen Grundlagen und praktischer Projektarbeit, welche für die Studierenden eine Herausforderung darstellte, konnte in den gemeinsamen Sitzungen punktuell gezielter erfolgen. Insgesamt steigerte dies die Gesamtwahrnehmung als Gruppenprojekt. Zudem konnte ein gegenseitiges In-Anspruchnehmen z. B. über das gemeinsame Kommentieren von Zwischenergebnissen erfolgen – etwa wurden Abstracts per Rundlauf schriftlich gegenseitig kommentiert, so dass die Studierenden die Ideen anderer stärker wahrnahmen, diese zum eigenen Wissen in Beziehung setzten und dabei gleichzeitig Rückmeldungen zu ihrem selbst verfassten Abstract an die Hand bekamen. Hierbei wurde auch versucht, das je individuelle Maß an Vorwissen und an Beratungsbedarf der Studierenden aufzufangen.

Reflexion als Teilprüfungsleistung

Begleitend zur Produktion der Audio-Schleifen, haben die Studierenden im zweiten Durchgang neben dem Manuskript auch Reflexionspapiere verfasst. Darin sollten Arbeitsprozesse, Entscheidungswege und Vorgehensweisen thematisiert werden. Aufgabe war es, zu reflektieren, warum sich mit welchem Thema auseinandergesetzt wurde, inwiefern es sich im Lauf der Zeit verändert hat, welche Recherchewege genutzt wurden, warum diese Art der Präsentation (Erzählhaltung/Bestandteile der Tonspur usw.) gewählt wurde und welche Literatur für den Entstehungsprozess richtungsgebend war. Empfohlen wurde, auf die parallelen Einträge im Lernjournal zurückzugreifen. Sofern die Audio-Schleife in einer Gruppe erarbeitet wurde, reichten die Studierenden die Reflexion als kollektiven Text ein. Diese Reflexionspapiere förderten im hohen Maß die kritische Selbstüberprüfung des eigenen Arbeitens im Nachhinein. Entscheidungen zu begründen und Veränderungen zu benennen, sichert ein gewisses Maß an Prozessorientierung. Die Transparenz der Arbeitsschritte dient zudem der besseren Einschätzung bei der Benotung der Ergebnisse. Die kollektiven Reflexionspapiere sprachen teils auch gruppendynamische Aspekte auf einer meta-reflexiven Ebene an.

3.6.4 Zwischen „Phantasieprojekt“ und Universitätsalltag

Insbesondere in Kombination mit jenen prozessbegleitenden Methoden eignet sich die Idee der *Memory Loops*, um den vielfachen Ansprüchen an Projekte im

Universitätskontext gerecht zu werden. Hierzu zählen eine parallele Aneignung von fachbezogenen, fachübergreifenden und sozialen Kompetenzen, eine verstärkte Handlungs- und Produktorientierung, eine integrierte Reflexion des weitgehend selbstbestimmten Lernens sowie ein Wechsel des Lernortes bei motivierender Gesellschafts- und Berufsrelevanz des Projekts (vgl. Pohl 2007). Mittels des gewählten Formates bestand zudem ein förderliches Mittelmaß zwischen Ernstcharakter (die Beiträge sollten in eine Website integriert und damit der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden) und der Möglichkeit des Scheiterns (die Projekte fielen nicht in sich zusammen, wenn Einzelne nicht zu einem Ergebnis kamen). Oftmals wurde dies von Studierenden als erleichternd empfunden. Der Reiz des Öffentlichmachens blieb zugleich bestehen. So hob eine Studierende hervor, „dass es sich bei der vorliegenden Prüfungsleistung bemerkenswerterweise um ein Ergebnis handelt, das nicht ‚für den Dozenten‘ bzw. für die Schublade produziert wurde. Es handelt sich um eine Arbeit, die bei Freunden bzw. in der Familie mitunter Beachtung und auf der universitären Homepage eine öffentliche Plattform findet.“ Nicht selten verbanden die Beteiligten ihre Audio-Spuren mit hehren Zielen, wie Aufklärung oder einer grundlegenden Sensibilisierung. Solche Ziele als Motivation der Studierenden ernst zu nehmen, sollte Teil von Projektlehre sein.

Dies gilt ungeachtet dessen, dass es sich aufgrund der fehlenden Verpflichtung gegenüber Dritten bei beiden Seminaren durchaus um „Phantasieprojekte“ handelte. Sie lassen nicht nur ein potenzielles Scheitern zu, sondern eröffnen auch Freiräume für eigenverantwortliches Arbeiten und zuvor nicht einkalkulierte Wege. Idealerweise bewerten dies Beteiligte wie die folgende Studentin: „Durch den nahezu uneingeschränkten Gestaltungsfreiraum habe ich den Arbeitsprozess umso intensiver wahrgenommen.“ Dieses Resümee ist insofern erstaunlich, als die betreffende Person am zweiten Durchlauf teilgenommen hatte – jenem also, in dem ich stärker an einem klassischen Wochenrhythmus festgehalten und von vornherein „Zwischenablieferungstermine“ gesetzt hatte. Dies resultierte aus einem grundsätzlichen Problem, dass Projektmethoden oftmals mit Normalformen akademischer Lehre (Curricula, Semesterwochenstunden, Fachdisziplin gebundenheit) kollidieren. Nicht selten werden deshalb Abstriche am Prinzip der Selbstlenkung gemacht, Lernziele von außen festgelegt oder wird die Themenwahl deutlich eingegrenzt (vgl. Lässig/Pohl 2007, S. 12 f.), so auch in den von mir angebotenen Seminaren. Sie fanden beide im Rahmen bestehender Curricula statt, mussten in übergeordnete Lernziele und Themen der Module eingepasst werden – was gleichsam zwangsläufig zu einem „modifizierten Projektgedanken“ (Pohl 2007, S. 91 f.) führte. Dass das Institut für Geschichte in Oldenburg zum Wintersemester 2013/14 ein offen bespielbares „Projektmodul“ eingeführt hat, ist

also mit Blick auf eine propagierte Selbstständigkeit als Herausstellungsmerkmal für Projektlehre nur zu begrüßen. Das oben zitierte Fazit jedoch zeigt zugleich, dass Studierende mitunter ganz andere Vorstellungen von „selbstständigem Arbeiten“ mitbringen. Diesen Aspekt in eine prozessorientierte gemeinsame Reflexion einzubeziehen, stellt eine zusätzliche Herausforderung dar.

Literaturangaben

Assmann, Aleida (2007): *Geschichte im Gedächtnis. Von der individuellen Erfahrung zur öffentlichen Inszenierung*. München: C.H. Beck.

Berek, Mathias (2009): *Medien und Erinnerungskultur. Eine notwendige Beziehung*. In: Hardtwig, Wolfgang/Schug, Alexander (Hg.) (2009): *History Sells! Angewandte Geschichte als Wissenschaft und Markt*. Stuttgart: Steiner. S. 54–63.

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Geschichte: *Historische Seitenstraßen: Oldenburg postkolonial?* (<http://www.uni-oldenburg.de/ol.postkolonial/>, 13.10.2014)

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Geschichte: *„arbeitsscheu, asozial, kriminell ...“ – Verfolgungsszenarien in Oldenburg*. (<http://www.uni-oldenburg.de/ol.verfolgungsszenarien/>, 13.10.2014)

Görts, Wim (2009): *Projektveranstaltungen – und wie man sie richtig macht*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler (UVW).

Huber, Ludwig (2008): „Kompetenzen“ prüfen? In: Dany, Sigrid/Szczyrba, Birgit/Wildt, Johannes (Hg.) (2008): *Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen*. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 12–26. (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 118)

Lässig, Simone/Pohl, Karl Heinrich (2007): *Projekt statt Paukerei. Historisches Lernen im 21. Jahrhundert*. In: Dies. (Hg.) (2007): *Projekte im Fach Geschichte. Historisches Forschen und Entdecken in Schulen und Hochschulen*. Schwalbach: Wochenschau Verlag. S. 5-17.

Michaela Melián: *Memory Loops*. (<http://www.memoryloops.net/>, 13.10.2014)

Pohl, Karl Heinrich (2007): *Projekte in der akademischen Lehre? Überlegungen, Erfahrungen und Vorschläge für eine zukünftige Universität*. In: Pöppinghege, Rainer (Hg.) (2007): *Geschichte lehren an der Hochschule. Reformansätze, Methoden, Praxisbeispiele*. Schwalbach: Wochenschau Verlag. S. 82–95.

Schlanstein, Beate (2010): *Geschichtsdokumentation im Fernsehen – einige Beobachtungen*. In: Padberg, Martina/ Schmidt, Martin (Hg.) (2010): *Die Magie der Geschichte: Geschichtskultur und Museum*. Bielefeld: Transcript. S. 63–68.

Universität Potsdam: *Online-Lerntagebuch 3.0*. (<http://www.online-lerntagebuch.com>, 13.10.2014)

3.7 Theater als Methode einer geschichtlichen Erinnerungskultur – Erfahrungen aus Lehre und Weiterbildung

BEATRIX WILDT

Abstract

Der Beitrag beschreibt Formen der Erinnerungsarbeit in institutionalisierten Bildungsprozessen. Dazu wird ein Ansatz von „Drama-in-(Higher/Further)-Education“ mit den Möglichkeiten der Initiierung von ästhetischen und ästhetischen Lernprozessen im Sinne eines gesellschaftlich wirksamen Kreativitätsdispositivs genutzt. Wesentlich sind Formen der Selbstthematisierung und der Selbstdarstellung, der Multiperspektivität und Reflexivität in der Konstruktion verschiedener Wirklichkeiten, die durch theatrale Verfahren und Methoden unterstützt werden. Es werden Rahmenbedingungen und Möglichkeiten für die Drama-Arbeit in Hochschule, Weiterbildung und Kulturarbeit skizziert. An Beispielen aus der hochschulischen Lehre und der Weiterbildung wird gezeigt, wie persönliche Erinnerungen an historische, individuell bedeutsame Ereignisse, mit verschiedenen theatralen Mitteln und in Szenen improvisierend dargestellt, die verschiedenen individuellen und kollektiven Erfahrungen in Beziehung gesetzt und ausgewertet werden können. Einige Perspektiven dazu sollen mit Blick auf Anforderungen eines Ansatzes forschenden und reflexiven Lernens und einer ethnologisch inspirierten Forschung aufgezeigt werden.

3.7.1 „Drama in Education“ als Grundlage für individuelle und kollektive Lernprozesse

Der im Folgenden dargestellte Drama-Ansatz ist zunächst für die Schule entwickelt worden und wurde unter der Bezeichnung „Drama in Education“ (DiE) bekannt

(vgl. Renk 1999; Göhmann 2003). Schon die Begründer (vgl. Heathcote 1984; Bolton 1984) haben DiE auch im Geschichtsunterricht und in fächerübergreifenden Projekten mit historischen Anteilen eingesetzt und die Erfahrungen in der Lehrerbildung vermittelt (vgl. Wildt, B. 2006). Mit der Bezeichnung „Drama in Higher/Further Education“ wird hier die konzeptuelle Weiterentwicklung für den Bereich hochschulischer Lehre und Weiterbildung betont.

„Drama in Education“ ist nicht identisch mit Vorstellungen von „Education in Drama“. „Education in Drama“ beabsichtigt, durch Produktion und Aufführung von Theater-„Stücken“ bei den Mitwirkenden (Laien) ästhetische und soziale, historische oder politische Lernprozesse auszulösen. Für die Produktion und die Aufführung von Stücken arbeiten (Theater-)Pädagoginnen bzw. Pädagogen oftmals mit professionellen Theaterleuten (Regisseurinnen und Regisseure sowie Schauspielerinnen und Schauspielern) zusammen. Für „Drama in Education“ dagegen ist die Erstellung eines Stückes und dessen Aufführung zweitrangig. (Theater-)Pädagoginnen bzw. Pädagogen und auch Theaterleute, die meistens in Projektform, unter einem bestimmten Thema (oder auch wechselnden Themen) mit verschiedenen Altersgruppen zusammenarbeiten, nutzen theatrale Elemente und szenische Mittel wie Rollenspiele, Standbilder oder Skulpturen als szenische bzw. theatrale Kleinformen und auch zur Vorbereitung des szenischen Spiels interaktive Spiele in Verbindung mit bestimmten Übungen des Sprechens, der körperlichen Bewegung, der Mimik und des Körperausdrucks. Sie setzen auch musikalische, tänzerische, literarische, bildnerische und handwerklich-technische Mittel ein, die Bestandteile der Drama-Arbeit werden können. Diese Arbeit ist eingebettet in Konzepte eines lernerorientierten und kooperativen, reflexiven und forschenden Lernansatzes (vgl. Wildt, B. 2005; Wildt, B. 2007; Wildt, B. 2014; Wildt, B./ Wildt, J. 2014). Auf eine Theateraufführung wird in der Regel verzichtet. Allerdings werden andere Formen der Darstellung und Vorführung gewählt (siehe die Beispiele unter 3.7.4). Die Beteiligten spielen in diesem Kontext keine Rollen wie professionelle Schauspielerinnen und Schauspieler, sondern sie bleiben in den Rollen, die sie übernehmen, immer auch sie selbst. Genau das eröffnet Chancen für Formen der Selbstthematization im biografischen Kontext, für die Wahrnehmung anderer Rollenperspektiven und für interaktionelle Einsichten, für Verstehen und Verständigung im Diskurs als Form der Erinnerungsarbeit. Dabei kommt es im Kontext der Drama-Arbeit nicht nur auf die Verbindung von kognitiven, emotional-affektiven und sozialen Aspekten des Lernens an, sondern auf das Wahrnehmen und Lernen mit allen Sinnen („aisthesis“) und ein ästhetisches Erleben (vgl. Mollenhauer/Wulf 1996) und Verstehen des spontan und kreativ Hervorgebrachten.

3.7.2 Formen der Selbstthematization in Bildungsprozessen mit theatralen und szenischen Mitteln

Formen der Selbst-Thematization (vgl. Wildt, B. 2004) finden wir in der Kunst, der Beichte, der Therapie und Forschung (etwa dem Tiefeninterview) oder auch in Vermächtnissen. Dabei geht es immer auch um Formen der Erinnerung eines (mit sich identischen) Selbst, das sich Gedanken, Gefühle und Handlungen, bezogen auf Ereignisse und Sachverhalte unter Rekurs auf einem bestimmten zeitlichen Horizont, zurechnet und die Ergebnisse in spezifischen Darstellungsformen anderen zugänglich macht bzw. dafür sorgt, dass diese zugänglich werden (vgl. Hahn 1987). Diese Selbstthematizationen als spezifische Prozeduren individueller Erinnerungsarbeit können in ihrer Komplexität hier nur angedeutet sein. Es steht aber fest, dass die „Spuren“, die sie hinterlassen, sowohl Gegenstand subjektiver als auch wissenschaftlicher (beispielsweise historischer) Betrachtung werden (können).

In der bildhaft-szenischen Darstellung und Bearbeitung von Themen geht es nicht nur um die Generierung verschiedener, individueller Perspektiven auf ein bestimmtes „Thema“ (gr. ‚thema‘, das vor Augen Gestellte), das für das Leben des Einzelnen als Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges bedeutungsvoll ist und einen Anlass bietet, darüber mit anderen in Austausch treten. Das individuelle, biografische Erinnern (vgl. Wildt, B. 2008) hat immer auch eine kollektive Dimension, die sich in den Spielhandlungen ausdrückt, narrativ (verbal) unterlegt ist und im anschließenden Dialog vertieft wird. In der szenischen Improvisation und im freien Rollenspiel werden solche Wirklichkeitsauffassungen zunächst intuitiv und spontan entwickelt und dargestellt. Dabei können im Rollentausch und in dem damit verknüpften Wechsel von Perspektiven vorhandene Betrachtungen von Welt relativiert werden. Mit der Wahrnehmung eigener „blinder Flecken“ und Erinnerungslücken, von Widersprüchen in Geschichten und (Selbst-)Ausdruck werden nicht nur subjektive Auffassungen, sondern auch überkommene, kollektive Deutungsmuster von Wirklichkeit (etwa historischer Ereignisse) im positiven Sinne fragwürdig. Bi-polare Vorstellungen, etwa von Gut und Böse, Falsch und Richtig, werden durch komplexere Vorstellungen abgelöst (vgl. Eßlinger/Schlechtriemen/Schweitzer/Zons 2010). Gergen (2002) betont aus seiner sozialpsychologischen Sicht (die zugleich als Variante sozialkonstruktivistischen Denkens zu sehen ist) sowohl die Bedeutung des Narrativen als auch die Wichtigkeit von Improvisation und Spiel für die Entwicklung von sozialer Identität. Für ihn ist die Vielfalt von Perspektiven und deren wechselseitige, soziale Anerkennung Grundlage für Verständigung und individuelle wie soziale Veränderungen. Dabei sieht er Wissenschaftlichkeit und Vernunft nicht im Gegensatz zu ästhe-

tischer und subjektiver Welterschließung. Erst wenn eine Vielstimmigkeit von Positionen zugelassen ist, können aus seiner Sicht weitreichende Veränderungen und integrierte Problemlösungen entstehen. In Überlegungen zum Verhältnis von Pädagogik, Wissenschaft und Kunst (vgl. Gergen 2002, S. 235 ff.) findet „Drama in (Higher/Further) Education“ wichtige Impulse. Diese Betrachtung des Verhältnisses von objektivierender wissenschaftlicher und subjektiver Erschließung von Welt findet in der zunehmenden Bedeutung von Kreativität für Veränderungen in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten – nicht nur im Bereich von Wissenschaft und Kunst – eine Bestätigung. Offenbar wirkt hier ein gesellschaftlich breit verankertes „Kreativitätsdispositiv“ (Reckwitz 2012), das die Individuen zu neuen Höchstleistungen und Veränderungen antreibt. Auch das wachsende Interesse an kreativen bzw. Kreativität und Selbstbestimmung förderlichen Konzepten in Lehr- und Weiterbildungsveranstaltungen (vgl. Jahnke/ Haertel 2010) kann hier verortet werden und macht Konzepte der Drama- und Theaterarbeit im Lehr- und Weiterbildungskontext (vgl. Wildt, B./Hentschel/Wildt, J. 2008) anschlussfähig.

3.7.3 Rahmenbedingungen und Möglichkeiten der Drama-Arbeit in Aus- und Weiterbildungskontexten

Zur Umsetzung und Realisierung von Drama-Arbeit in Lehre und Weiterbildung – fachbezogen oder auch fächerübergreifend – braucht es spezifische Rahmenbedingungen (vgl. Wildt, B. 2014). Dazu gehören Organisationsformen wie Workshop, Projekt oder Projektseminar, (Block)Seminar oder das Lern-Labor (nach Dewey), die mit unterschiedlichen hochschuldidaktischen Zielsetzungen verknüpft sind, eine spezifische Ausstattung für die Arbeit notwendig machen und einen entsprechenden zeitlichen Rahmen vorgeben. Auch spezifische Formen der Erstellung und des Umgehens mit den Produkten der Arbeit (etwa die Erstellung eines Lern-, Prüfungs- oder Leistungsportfolios) sind wichtige Rahmenbedingungen der Arbeit.

Für die Wahl des Ortes ist es wichtig, dass er für vielfältige didaktische Arrangements flexibel genutzt werden kann und auch für buchstäblich raumgreifende spielerische und szenische Aktionen geeignet ist. Als „Bühne“ gilt ein ausgewählter Bereich, in dem Handeln im „Als-Ob“ ermöglicht wird. Dieser Bereich kann vor einer leeren Wand eingerichtet werden, als Kreis mitten im Raum markiert oder auch als Teil des Raums durch drei Seiten begrenzt sein (das können auch Vorhänge bieten). Die Bühne sollte vom übrigen Raum getrennt bleiben (oftmals reicht eine imaginäre Linie), doch sollte sie vom Zuschauerbereich einfach zugänglich sein. Zu Beginn ist die Bühne leer, es gibt kein Bühnenbild, notwendige Ge-

genstände und einfach Requisiten sollten schnell herangebracht oder geholt werden können. Stühle und anderes Mobiliar (für die Bühnenarbeit, den Zuschauerbereich) müssen leicht beweglich sein. Angemessene und variable Lichtquellen sind wünschenswert. Weiteres Equipment orientiert sich an Standards für gut ausgestattete Seminarräume an Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen.

Die verschiedenen szenischen und theatralen Elemente werden im Prozess mit anderen Methoden, Sozial- und Kommunikationsformen in einer bestimmten regelhaften Weise und Abfolge miteinander verknüpft (vgl. Wildt, B. 2008). Wichtig im Sinne eines teilnehmendenorientierten und kooperativen Arbeitens sind zahlreiche Feedbackschleifen zwischen verschiedenen Arbeitsschritten, Möglichkeiten der individuellen Selbstvergewisserung und des kurzen Austausches zwischen den Beteiligten in angemessenen Settings (etwa Partner- oder Kleingruppengesprächen). Dieses braucht ebenso Aufmerksamkeit wie das szenische und theatrale Spiel, die Instruktionen, die Arbeit an und mit bestimmten Objekten, Übungsphasen, Phasen des individuellen Erzählens und des Gesprächs, Phasen der Vorbereitung und Entspannung. Wichtig ist, dass eine vertrauensvolle Zusammenarbeit in einer Gruppe entsteht. Das setzt zunächst ein funktionierendes Arbeitsbündnis zwischen allen Beteiligten voraus, das auf klare und wechselseitig anerkannte Absprachen, soziale Anerkennung und Toleranz gegründet ist. Bestimmte Methoden können zudem diesen Prozess der Vertrauensbildung und des Kontraktes für die Arbeit befördern.

3.7.4 Beispiele der Drama-Arbeit in der Hochschule, in Weiterbildung und Kulturarbeit

In der theatralen und szenischen Arbeit können unterschiedliche Verfahren und Ansätze genutzt werden, etwa Playbacktheater (nach Fox), Psychodrama und Soziodrama (nach Moreno), Jeux Dramatique (nach Chancelrel), Forum-Theater (nach Boal), Szenisches Interpretieren (nach Scheller), Lehrstück-Theater (nach Brecht), Site Specific Performance, Maskentheater (vgl. die einzelnen Aufsätze in Wildt, B./Hentschel/Wildt 2008). Diese Verfahren haben die eine oder andere Gemeinsamkeit, aber sie unterscheiden sich auch, etwa mit Blick auf die Rolle der Leiterin bzw. des Leiters, auf die Bedeutung der Gruppe, auf Spielen und Zuschauen, in der Bedeutung und Nutzung des menschlichen Körpers, in der Verwendung von Gegenständen, von Objekten, Requisiten und Licht. Das alles gehört zu den Rahmenbedingungen der Arbeit, die es zu beachten gilt. Verschiedene Darstellungen und eine vergleichende Übersicht zu Theater und Drama für Lehre und Weiterbildung liegen vor (vgl. ebd.; Wildt, B./Hentschel 2008).

Die Drama-Arbeit, wie sie die Autorin – insbesondere inspiriert durch den Ansatz von Jacob, Levi Moreno, aber auch durch den Ansatz von Augusto Boal und Jonathan Fox (vgl. ebd.) – entwickelt hat, erfolgt in der Regel entlang der Themen, die von der Gruppe ausgewählt und auf die „Bühne“ gebracht werden. Im Psychodrama, das im DiE und auch in der hochschulspezifischen Konzeptualisierung des Ansatzes durch die Autorin einen besonderen Stellenwert hat, werden die Spielenden unterschieden nach den Aufgaben als Protagonistin bzw. Protagonist und Alter-Ego, MitspielerIn bzw. -spieler oder Antagonistin bzw. Antagonist. Daneben gibt es die Rollen der Zuschauenden, der Spielleitung sowie der Moderation für die übrigen Phasen. Zur Erkundung von Themen in ihrer Bedeutung für die Beteiligten (die Einzelnen und die Gruppe) ist nicht nur die Gegenwart wichtig, sondern sind manchmal auch Blicke in die Vergangenheit (das gilt natürlich besonders für die Erinnerungsarbeit) und in die Zukunft unerlässlich. Erinnerungen und Zukunftsvorstellungen, Hoffnungen und Wünsche werden auf der Bühne in die Gegenwart geholt, „sinnfällig“ und diskutierbar. Insbesondere Jacob Levi Moreno (vgl. Moreno 1989) betont nicht nur die Bedeutung der (Re-)Konstruktion von Erinnerungen, sondern auch die Belebung von Spontaneität und von Kreativität durch Theater bzw. Drama als schöpferischer Kraft für tragfähige Zukunftsoptionen. Zur Freisetzung und Stärkung solcher Möglichkeiten sind verschiedene (Rollen-)Perspektiven und Ansichten notwendig, aber auch die Begegnung und der Dialog mit anderen. Dieses geht nicht ohne die Anerkennung des Anderen und die Akzeptanz von Differenz (vgl. Wildt, B. 2007; 2014; Wildt, B./Wildt, J. 2008). Moreno hat seinen Ansatz im Übrigen als Psycho-Drama bezeichnet, weil hier nicht nur die dramatische (äußere) Handlung von Bedeutung ist, sondern auch die damit einhergehenden Gedanken und Gefühle Beachtung finden.

Im Folgenden geht es um Beispiele von Drama-Arbeit aus dem Lehr- und Weiterbildungskontext. Die Beispiele A und B stammen aus Projekten der Autorin im Schwerpunkt Theater in Bildung und Kulturarbeit am Fachbereich Bildungs- und Erziehungswissenschaft der Universität Oldenburg. Beteiligt waren hier Studierende des Lehramtes (für die Sekundarstufen) mit verschiedenen Fächern (Bildende Kunst, Pädagogik, Sozialwissenschaften und Geschichte). Beispiel C bezieht sich auf einen Workshop, den die Autorin am Kulturwissenschaftlichen Institut (KWI) der Universität Duisburg-Essen im Rahmen einer Tagung zur Erinnerungsarbeit mit einer Gruppe von Historikerinnen und Historikern aus Fachwissenschaft und Didaktik und Kulturschaffenden – in Ko-Leitung mit Johannes Wildt⁸⁸ – durchgeführt hat.

88 Vgl. die verschiedenen gemeinsamen Veröffentlichungen zur Thematik.

Beispiel A: Schule in der Geschichte

Im Projekt zum Thema „Schule in der Geschichte“ ging es um die Auseinandersetzung mit Darstellungen von Schule und Erziehung, die sich über 2000 Jahre abendländischer Kultur in Bildern (Vasenmalerei, Buchmalerei, Zeichnungen, Gemälden, Stichen, Fotos) finden lassen. In der Veranstaltung wurden Bilder verschiedener Epochen herangezogen, die signifikante Veränderungen des pädagogischen Verhältnisses und von Vorstellungen der Erziehung zeigen. Bilder und Szenen zeigen Schule als Schule bestimmter Stände und sozialer Gruppen, sie verdeutlichen Erziehungsverhältnisse, Formen der Disziplinierung und der Anpassung, aber auch das (noch) Ungezähmte, Subversive und Deviante im Handeln der Lernenden.

In den szenischen Aufstellungen nach dem Muster der Tableaux vivants werden nicht nur die Personen in Körperhaltung, Bewegung, Mimik und Gestik dargestellt, sondern auch die räumliche (und soziale) Nähe und Distanz zwischen Personen berücksichtigt. Dabei werden bestimmte Subtexte herausgearbeitet, eigene Vorstellungen, Gefühle, Wahrnehmungen und Empfindungen in bestimmten Rollen und Rolleninteraktionen zum Ausdruck gebracht, Wertvorstellungen und Erfahrungen diskutiert. Es geht in der Bearbeitung durch die Beteiligten zunächst um eigene Perspektiven auf die Bilder und Szenen, individuelle Erfahrungen und Vorstellungen, die in der Auseinandersetzung mit dem Bildmaterial und in der szenischen Vertiefung zutage treten. Daran kann die Diskussion anknüpfen, und es können subjektive Erfahrungen und Vorstellungen mit historischen Diskursen und Interpretaments in Vergleich gesetzt werden (vgl. Wildt, B. 2014).

An dieser Stelle soll eines der Bilder und seine Bearbeitung zur Veranschaulichung herangezogen werden. Dieses Bild (kindgerecht, in der Art einer Bilderbuchzeichnung) wurde einer Propaganda-Schrift für die Hand des Schülers aus dem Jahr 1935 entnommen. Es zeigt eine Gruppe fröhlicher, doch auch ernst blickender Kinder, aufgereiht in Reih und Glied, rechts die Mädchen, links die Jungen, den Blick geradeaus, die Hand zum Hitlergruß erhoben, dazwischen im grauen Anzug, stramm stehend und ebenfalls den Arm gereckt, der Lehrer. In der Mitte, gehisst von zwei Jungen in Hitleruniform, die rote Fahne der Nationalsozialisten mit Hakenkreuz auf weißem Rund. Auf dem Spruchband darunter ist „Heil Hitler!“ zu lesen.

Die Anforderung hier erscheint eindeutig, doch die Übernahme der verschiedenen Rollen in Haltung, Geste und Satz ist keineswegs einfach. Die Beteiligten bemerken in der Aufstellung und den Versuchen der Übernahme der Schülerinnen- und Schülerrollen plötzlich starke und teilweise widersprechende eigene

Gefühle und Ambivalenzen. Das wird deutlich, indem die Studierenden dazu aufgefordert werden, ihre Gedanken zur Situation in einem Wort oder Satz (zur Seite sprechend) zu benennen, ihre Gefühle und Wahrnehmungen in Haltung und Bewegung, Mimik und Geste auszudrücken und dabei auch – nach Wunsch und eigener Vorstellung – von der Vorlage (des Bildes) abzuweichen. Die einzelnen Studierenden drücken vor allem Gefühle der Verärgerung aus und den Wunsch, sich aufzulehnen, auch Schamgefühle und Wut, Versuche der Verweigerung, aber auch Gefühle der Hilflosigkeit, der Gleichgültigkeit oder auch einen Gehorsamsimpuls, die Handlung auszuführen, den Zwang, sich zu unterwerfen, Gefühle der Einsamkeit wie auch Gefühle der Zugehörigkeit. In der Rolle der Lehrerin bzw. des Lehrers finden sich einzelne blockiert, andere wollen gar nicht in diese Rolle gehen, andere wollen die Rollenhandlung sofort ändern. Im anschließenden Gespräch wird deutlich, welche Gefühle besonders tabuisiert waren und auch zu starken Verunsicherungen führten. Dabei geht es in den Studierenden um die Erkundung von Vorstellungen und Gefühlen, die sich heute mit dem Bild verknüpfen, aber auch um mögliche Erfahrungen der eigenen Eltern (die damals Kinder waren), auch darum, die Eltern wie die Großeltern zu verstehen, die damals erwachsen waren. Offenbar haben insbesondere unzulängliche Auskünfte und Schweigen der Eltern und Großeltern Schamgefühle ausgelöst und verstärkt, aber auch Schuldgefühle hervorgerufen, die sie als Nachgeborene „eigentlich nicht haben sollten“. Und statt darüber zu sprechen, haben sie selbst ihre Gefühle verdrängen und vergessen wollen (vgl. Lotter 2012).

Als wichtige Voraussetzungen für die Offenlegung von persönlichen Erfahrungen, eigenen Familiengeschichten und die Auseinandersetzung mit Tabus erscheinen den Beteiligten die Garantie von freiwilliger Beteiligung an der Inszenierung, die achtsame Leitung, die Wahrung persönlicher Grenzen und das existierende Vertrauen in der Gruppe. Auf dieser Grundlage wird der Wunsch nach einer gemeinsamen Erinnerungskultur formuliert und das Interesse an einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung bekräftigt.

Beispiel B: Theater in Bildung und Kulturarbeit

Eine andere Inszenierung im Rahmen des Schwerpunktes „Theater in Bildung und Kulturarbeit“ am Fachbereich Bildungs- und Erziehungswissenschaften der Universität Oldenburg bezog sich auf ein Gemälde von Edgar Ende (1901 bis 1965). Zum Zeitpunkt des Projektes war das Bild *Die Schule* von 1932 (Öl auf Leinwand, 70 X 90 cm) im Landesmuseum Oldenburg ausgestellt. An diesem Projekt, das die Autorin in Kooperation mit dem Museum durchgeführt hat, waren Studierende des Lehramtes (S I/II) mit den Fächern Geschichte und Kunst beteiligt.

Das Bild zeigt einen Himmel, der aus der Tiefe des Raums über einer wüsten und leeren Landschaft heraufzieht, Sturm ankündigend, die Vision eines kommenden Unheils heraufbeschwört. Im Vordergrund stehen Tische, hinter jedem dieser Tische, vier in zwei Reihen, zwei und zwei hintereinander, auf einem Hocker sitzend, ein Nackter, bis auf einen, der bekleidet ist. Dieser, in Uniform, den Blick starr geradeaus, die Hände wie zum Gebet gefaltet. Die anderen, jung und doch alterslos bis auf einen mit weißem Bart und Haupthaar, ein Alter mit gesenktem Haupt, in den Händen ein Buch, das sein Blick nur streift. Keiner der Männer schaut einen der anderen an, auch nicht den, der vorn vorbeieilt, die linke Hand an der Hutkrempe, das Gesicht dem Betrachter abgewandt, wie gegen den dräuenden Sturm anlaufend, flüchtend, den steifen Gehrock wie einen wehenden Schutzpanzer tragend. Diesem Eiligen eilt im Gleichschritt ein Hund voran, weiß und knochig, mit spitzer Schnauze und gestrecktem Schweif. Der Eilige mit Hund, entlang dieser Szene der Versteinerung von Bühnenmenschen, kulissenhaft verdinglicht da, flüchtend ins Nirgendwo.

Im „White Cube“ des Museumsraums, in dem alle Bilder scheinbar egalitär nebeneinander gehängt, dem flanierenden Betrachter zugänglich sind, finden wir *Die Schule* in der hintersten Ecke eines schmalen Raums, als letztes Bild gehängt, kein Platz davor für mehr als eine Betrachterin bzw. einen Betrachter. Ganz anders die Inszenierung im Raum des Seminars. Die Studierenden haben einen Farbdruck auf Folie gebracht, um mit der Projektion des Bildes auf die gesamte Rückwand des Seminarraums diesen zur „Bühne“ zu machen. Die (Er-)Öffnung des Seminar-Raums in die Weite des Bildes hinein raubt den Beteiligten zugleich den Schutz einer Mauer, Verletzbarkeit wird empfindlich klar. Mit der theatralen Inszenierung im Raum der Gruppe werden neue Beziehungen hergestellt, intim und öffentlich zugleich.

Der Seminarraum ist zunächst leergeräumt, nur eine Reihe von Stühlen ist aufgestellt für Zuschauerinnen und Zuschauer, heute nicht nur für die Studierenden, sondern auch für Lehrende der bilingualen Fakultät Pädagogik und Psychologie an der Universität (Weliki) Nowgorod (Russland). Dann werden Tische aufgestellt, vier jeweils in zwei Reihen, dahinter Stühle. Studierende nehmen die Rollen der Männer ein: die Pose der dasitzenden Männer, ihre Kopfhaltung und Blickrichtung aneinander vorbei, Haltung und Bewegung des Vorbeieilenden, auch des Hundes (beinahe menschlich). Die Zuschauenden assoziieren dazu, bieten den Spielenden Metaphern an (vgl. Wildt, B. 2005): der „Flüchtende“, der „Wissende“, „der sich schämt“, der „unerkannt bleiben will“, „der begleitet ist durch den Windhund“, den „Sturmhund“, den „Höllenhund“ und „der nichts wahrnehmende Kleinbürger in Uniform“, „die Marionette in Uniform“ „der versteinerte Huma-

nist“, „der Denkende als Denk mall!“ „der kampfgestählte Sportler“, „der geistlose Körper-Mann“. Die Spielenden entwickeln dazu Ausdrucks- und Spielvarianten.

Im Feedback aus verschiedenen Rollen werden die inneren „Filme“ und „Befindlichkeiten“ von Spielenden und Zuschauenden deutlich gemacht. Besonders hervorgehoben werden der visionäre Charakter des Bildes und die starke Gefühle auslösende Wirkung seiner theatralen Inszenierung. In der folgenden Gesprächsrunde geht es um Vorstellungen und Erfahrungen, die sich auf Faschismus und Krieg beziehen (in der Nähe von Nowgorod verlief im Zweiten Weltkrieg die Front, und beinahe jede Familie in Nowgorod hatte Opfer zu beklagen), aber es geht auch um Widerstand und Versöhnung. Der Wunsch nach Verständigung und dauerhaftem Frieden wird „auf beiden Seiten“ geäußert.

Beispiel C: Wissenschaftliche Weiterbildung

In diesem Workshop mit Historikerinnen und Historikern, Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktikern, Lehrenden und Kulturschaffenden ging es um individuell bedeutsame Erinnerungen, die mit Krieg (im letzten Jahrhundert) in Verbindung gebracht werden. Dabei geht es um private und veröffentlichte Bilder und Szenen, an denen sich biografisch relevante Vorstellungen festmachen, die aber auch für das kollektive Gedächtnis bedeutungsvoll erscheinen. Die zentrale Übung besteht darin, die erinnerten Bilder und Szenen entlang einer Zeitleiste zwischen 1900 und 2000 zu verorten. Die in den Bildern und Szenen auftretenden Personen sollen beschrieben und ihre Beziehungen zueinander charakterisiert werden: „Hier sehen wir eine Künstler-Kneipe im Berlin der zwanziger Jahre, im Vordergrund ein junger Mann, in der Hand ein Sektglas haltend [...]“ oder „Hier sehen wir Vater, Mutter und Kind (im Kinderwagen) auf einem Waldweg – es ist Frühling, das erste Friedensjahr nach dem Krieg. Die junge Frau schiebt den Kinderwagen, das Kind im Wagen, das bin ich [...] der Vater bewegt sich wie das fünfte Rad am Wagen [...]“ oder „Hier ist der Rumpf eines Flugzeugs zu sehen. Das Flugzeug steht auf dem Flugfeld von Mogadischu. Wir sehen die Kabinentür geöffnet und eine Gestalt, die auf das Flugfeld stürzt [...] tot [...] Es ist das Jahr [...]“ usw.

Dann sollen die Protagonistinnen und Protagonisten durch Haltung, Geste, einen Satz oder ein Wort die eigene Verbindung zum jeweiligen Bild kennzeichnen, den eigenen Platz im Bild oder auch vor dem Bild praktisch einnehmen, wichtige Rollenbeziehungen beschreiben, einen Rollentausch mit Personen in oder vor den Bildern vornehmen, einen möglichen Perspektivenwechsel beschreiben. Zum Beispiel: „Ich, als Kleinkind im Kinderwagen [...]“ und „[...] in der Rolle meines Vaters[...]“ und neben diesem Bild „Ich mit dem Blick von heute auf das Kind im

Kinderwagen“ oder vor dem Bild des Flugzeugs „Wie ich diese Szene der Geiselnbefreiung in Mogadischu in den Fernsehnachrichten damals sehe“ oder „Wie ich die Szenekneipe in Berlin heute mit der Szene aus den Zwanzigern im Rücken sehe [...]“ usw.

Da nicht alle Protagonistinnen und Protagonisten mit ihren Bildern und Szenen in der verfügbaren Workshop-Zeit berücksichtigt werden können, muss eine Auswahl vorgenommen werden. Es werden deshalb die oben bereits angedeuteten Bilder und Szenen ausgewählt. Diese sollen hier weiter beschrieben werden. Dazu werden verschiedene Methoden und Techniken der szenischen Arbeit genutzt: die soziometrische Hinführung zum Thema, die Entwicklung eines sogenannten Standbildes, die Kennzeichnung der eigenen Haltung zum Bild durch Haltung-Geste-Satz, die Durchführung des Rollenspiels, der Rollentausch und das Rollenfeedback, Techniken des Doppelns und Spiegelns bestimmter Handlungen, das Zur-Seite-Sprechen oder Maximieren bestimmter Ausdrucksweisen und Gesten. Diese können hier nur angedeutet werden, sind an anderer Stelle und in anderen Zusammenhängen ausführlicher beschrieben und können dort nachgelesen werden (vgl. Wildt, B. 2011; 2014).

Erste Szene

Die Szene im *Künstlercafé der 20er Jahre*, in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen, die oft als die Zeit eines kulturellen Aufbruchs betrachtet wird, wird von einer Teilnehmerin dargestellt, die selbst im Kulturbereich tätig ist. Sie entwickelt ein Standbild mit verschiedenen Personen in Beziehung zur Betrachterin bzw. zum Betrachter, die bzw. der – als Zuschauerin bzw. Zuschauer und Beobachterin bzw. Beobachter – zum unerlässlichen Bestandteil der Inszenierung selbst gemacht wird. Die Figuren der Künstlerinnen und Künstler, die sich hier auf der „Bühne“ des Künstler-Cafés exzentrisch, expressiv, als ästhetisches Objekt darbieten, zusammen mit jungen und reichen Bohemiens, die – über riskante Börsenspekulationen schnell zu Geld gekommen – sich extravagant zur Schau stellen, befinden sich schon im Schlagschatten drohender Bankencrashes in einer Gesellschaft, die bald am Abgrund des aufsteigenden Faschismus und eines nächsten Weltkrieges stehen wird. In dieser Subkultur von „Postadoleszenten“, die einen Lebensstil praktizieren (vgl. Reckwitz 2012, S. 90 ff.), der von der Skandalisierung des „Abweichenden als das Neue“ lebt und das faszinierte bürgerliche Establishment (in der Figur der Zuschauerin bzw. des Zuschauers in dieser Szene) auf Distanz hält, gehen Kunst und Geld offenbar eine füreinander nützliche Beziehung ein. Die Protagonistin selbst übernimmt zunächst die Rolle der Beobachterin von heute, geht danach in die Rolle der Künstlersubjekte im Bild und nimmt schließlich verschiedene andere

Rollenperspektiven ein. Dabei betont sie vor allem eine Art der wahrgenommenen und empfundenen Beziehungslosigkeit der Personen, das Gefühl von Fremdheit und der sozialen Gleichgültigkeit, die beklemmend werden angesichts drohenden oder schon eingetretenen Unheils. Im anschließenden Gespräch geht es nicht um eine historische Engführung, sondern um Fragen einer kulturwissenschaftlichen Erweiterung von Erinnerung und Erinnerungskultur.

Zweite Szene

In der nächsten Szene *Frühlingsspaziergang* wird ein Paar mit Kind im Kinderwagen dargestellt. Der Waldweg ist sonnenbeschienen, das Grün bricht aus den Zweigen, das Kleinkind im Kinderwagen (der Protagonist) ist vergnügt. Die junge Frau schiebt den Wagen, der Mann daneben wirkt wie „das fünfte Rad am Wagen“, irgendwie dazugehörig und doch auch eigentlich überflüssig. Die Situation in Familien, nach der Heimkehr des Vaters „aus dem Krieg“, ist vielfach thematisiert worden. Hier hat sich offenbar der Wunsch auf Rückkehr und einen Neuanfang erfüllt, und dennoch gibt es nicht ausgestandene Belastungen und ein Schweigen darüber, was war. „Ich kenne Euch nicht“, sagt der Protagonist heute und „Ich hätte gern mehr von dem verstanden, was war und Euch bedrückt hat“. Damit beschreibt er – wie in den Rückmeldungen der anderen deutlich wird – ein „Generationengefühl“, „ein Bedürfnis“, das auch von anderen geteilt wird. Besonders hervorgehoben wird das Schweigen der Eltern, der fehlende Wille, sich mitzuteilen, aber auch die eigene Unfähigkeit, „richtig“ zu fragen und sich selbst verständlich zu machen. Das Trauma von Krieg und Faschismus ergreift so offenbar auch die Nachgeborenen. Ein Bewusstsein davon, dass die Verantwortung für kommende Generationen ein Erinnern und die Aufarbeitung des Gewesenen wie auch der eigenen Gefühle von Schuld und Scham brauchen, wird mit der Inszenierung und in den Gesprächen offenbar.

Dritte Szene

Im nächsten Bild geht es um die Erinnerung der Protagonistin an ein medial vielfach veröffentlichtes Bild der *Geiselbefreiung von Mogadischu*.⁸⁹ Das Bild wird von der Protagonistin einmal aus der Position der Betrachterin damals und zum

89 Es geht hier um die Entführung einer Lufthansa-Maschine (*Landshut*) mit 98 Passagieren auf dem Flug von Mallorca zurück nach Deutschland. Die Entführer beabsichtigten damit, inhaftierte RAF-Mitglieder freizupressen. Das massenmedial weit verbreitete Foto zeigt den Moment, in dem die Geiselnehmerinnen und Geiselnahmer den von ihnen getöteten Flugzeugkapitän auf das Flugfeld (Mogadischu) fallen lassen. Die Geiselnahme wird danach durch einen Einsatz der Spezialeinheit zur Terrorbekämpfung GSG 9 beendet. Dieses wird anschließend in den Medien als „Geiselbefreiung von Mogadischu“ gefeiert.

zweiten aus ihrer Rolle als Historikerin heute kommentiert. Für die junge Frau damals geriet dieses Bild zum „Sinnbild einer verlorenen Hoffnung auf eine nur auf friedlichem Wege zu erreichende soziale und gerechte Welt“. Diese Vorstellungen werden von ihr als „Ideen und Hoffnungen einer Generation“ bezeichnet. Es geht in der persönlich bedeutsamen Wahrnehmung der medialen Inszenierung von Gewalt auch um Fragen der Zurechnung von Gewalt und um Fragen der eigenen Identität. Diese werden nicht im Bild, aber mit ihm thematisiert und erst in der szenischen Auseinandersetzung und Diskussion verstehbar. Die Protagonistin ordnet sich einer Generation zu, die in der letzten Phase des Krieges oder kurz danach geboren, „nie wieder Krieg“ will und dennoch als „die 68er“ stigmatisiert und mit Schuld an Gewalt beladen wurde. Der Protagonistin geht es in der Inszenierung zur medialen Inszenierung von Gewalt um diese Ebene dahinter, um Zuschreibungen, die hier nicht gezeigt werden, aber von Betrachterinnen und Betrachtern damals verstanden werden konnten. In der Reflexion der Rolle einer interessierten Beobachterin dramatischer historischer Ereignissen bzw. ihrer medialen „Präsenz“ werden Beziehungen zwischen Gestern und Heute erkennbar. Mit der reflexiven (Selbst-)Vergewisserung und einer sich distanzierenden Kritik medialer Praktiken eröffnen sich zugleich neue Zukunftshoffnungen.

3.7.5 Drama-Methoden im Sinne eines ethnografischen Lehr- und Forschungsansatzes

Theatrale Ansätze können in verschiedenen Lehr- und Weiterbildungsformaten und Projekten mit vielfältigen historischen Bezügen eingesetzt und im Sinne eines reflexiven und forschenden Lernansatzes (vgl. Wildt, J. 2003) genutzt werden. Wechselseitiges Verstehen subjektiver Perspektiven und die Koordination der Perspektiven im Dialog sowie eine ergänzende wissenschaftliche (historische) Betrachtung (Konstruktion) sind – wie hier an verschiedenen Beispielen gezeigt wurde – miteinander zu verknüpfen und führen in didaktischer Absicht zu dem, was als Erinnerungsarbeit bezeichnet werden kann. Die biografische Aufarbeitung von Ereignissen im Sinne einer individuellen Erinnerungsarbeit muss und kann ihre kollektiven Wurzeln nicht leugnen, und kollektiv bedeutsame Ereignisse brauchen ihrerseits die Verknüpfung mit individuellen Zugängen. Wissenschaftliche Lehre oder Weiterbildungsarbeit, die im Sinne eines reflexiven und forschenden Lehransatzes mit theatralen und szenischen Mitteln arbeitet, verknüpft diese immer auch mit fachspezifischen Methoden bzw. solchen, die im Rahmen des jeweiligen Faches akzeptiert sind. Grundsätzlich können – je nach Zielsetzung, Thema oder Untersuchungsfrage – verschiedene Formen der Narration mit Methoden szenischen und interaktiven Spiels und diese zusammen mit der

Arbeit an Texten und anderem wissenschaftlich relevanten Material (Objekten) verknüpft werden. In Anlehnung an einen ethnologischen Forschungstyp (vgl. Hahn 2013) kann sich diese Verbindung als durchaus fruchtbar erweisen.

Literaturangaben

- Bolton, Garvin** (1984): *Drama in Education. An Argument for Placing the Drama at the Centre of the Curriculum*. London: Longman.
- Eßlinger, Eva/Schlechtriemen, Tobias/Schweitzer, Doris/Zons, Alexander** (Hg.) (2010): *Die Figur des Dritten. Ein kulturwissenschaftliches Paradigma*. Berlin: Suhrkamp.
- Gergen, Kenneth J.** (2002): *Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Göhmann, Lars** (2003): *Drama in Education*. In: Koch, Gerd/Streisand, Marianne (Hg.) (2003): *Wörterbuch Theaterpädagogik*. Berlin/Milow: Schibri-Verlag. S. 80–82.
- Hahn, Alois** (1987): *Identität und Selbstbestimmung*. In: Ders./Kapp, Volker (Hg.) (1987): *Selbstthematization und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 9–24.
- Hahn, Hans-Peter** (2013): *Ethnologie. Eine Einführung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heathcote, Dorothy** (1984): *Collected Writings on Education and Drama*. Cheltenham: O'Neill.
- Jahnke, Isa/Haertel, Tobias** (2010): *Kreativitätsförderung in der Hochschule – ein Rahmenkonzept*. In: *Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik*, 3/2010. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler (UVW). S. 88–96.
- Lotter, Maria-Sibylla** (2012): *Scham, Schule, Verantwortung. Über die kulturellen Grundlagen der Moral*. Berlin: Suhrkamp.
- Mollenhauer, Klaus/Wulf, Christoph** (1996): *Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewusstsein*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Moreno, Jacob L.** (1989): *Psychodrama und Soziometrie. Essentielle Schriften*. Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Reckwitz, Andreas** (2012): *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Renk, Hertha-Elisabeth** (1999): *Drama-in-Education und Lernimprovisationen – eine Chance für den offenen Lernprozess*. In: Dies. (Hg.) (1999): *Lernen und Leben aus der Welt im Kopf. Konstruktivismus in der Schule*. Neuwied/Kriftel: Luchterhand. S. 156–192.
- Wildt, Beatrix** (2004): *Was heißt Selbst-Thematization in der Lehre? Über die Arbeit am Fall mit Verfahren der Inszenierung*. In: Koch-Priewe, Barbara/Kolbe, Fritz-Ulrich/Wildt, Johannes (Hg.) (2004): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 269–290.

- Wildt, Beatrix** (2005): „Theater in der Lehre“ – im „Shift from Teaching to Learning“. In: Welbers, Ulrich/Gaus, Olaf (Hg.) (2005): *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals*. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 374–380.
- Wildt, Beatrix** (2006): Szenische Verfahren und emotionales Lernen in der Grundschule. Drama-in-Education als Modell für didaktisches Handeln. In: Pfeiffer, Silke (Hg.) (2006): *Neue Wege im Sachunterricht*. Oldenburg: Oldenburger Vordrucke. S. 103–126.
- Wildt, Beatrix** (2007): Theatermethoden in der Lehre als Ausdruck einer veränderten Lernkultur. Erfahrungen mit „Educational Drama“. In: Grunder, Hans-Ulrich/Janikova, Vera (Hg.) (2007): *Die Qualität von Lehre und Unterricht vor neuen Herausforderungen. Kompetenzen – Standards – Module*. International Academy for the Humanization of Education (IAHE), Kongressband. Hohengehren: Schneider. S. 128–137.
- Wildt, Beatrix** (2008): Educational Drama in der LehrerInnenausbildung? Variationen mit szenischen und theatralen Mitteln. In: Wildt, Beatrix/Hentschel, Ingrid/Wildt, Johannes (Hg.) (2008): *Theater in der Lehre. Verfahren, Konzepte, Vorschläge*. Wien/Zürich: Lit. S. 95–112.
- Wildt, Beatrix** (2011): Schule der Beschämung und der Scham. Zur Bedeutung psychodramatischer Erfahrung von Lehrenden für eine Veränderung von Schul-Kultur. In: *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 10, H. 1. S. 57–68.
- Wildt, Beatrix** (2014): Drama in Higher Education – zur didaktischen Gestaltung und Reflexion von Lehren und Lernen in der Hochschule. In: Hildebrandt, Elke/Peschel, Marcus/Weisshaupt, Mark (Hg.) (2014): *Lernen zwischen instruiertem und freiem Tätigsein*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 188–219.
- Wildt, Beatrix/Hentschel, Ingrid** (2008): Szenische und theatrale Verfahren in der Übersicht: Eine Synopse. In: Wildt, Beatrix/Hentschel, Ingrid/Wildt, Johannes (Hg.) (2008): *Theater in der Lehre. Verfahren, Konzepte, Vorschläge*. Wien/Zürich: Lit. S. 273–296.
- Wildt, Beatrix/Hentschel, Ingrid/Wildt, Johannes** (2008) (Hg.) (2008): *Theater in der Lehre. Verfahren, Konzepte, Vorschläge*. Wien/Zürich: Lit.
- Wildt, Beatrix/Wildt, Johannes** (2008): Psychodrama-Theater als Verfahren in Formaten der Hochschullehre. In: Wildt, Beatrix/Hentschel, Ingrid/Wildt, Johannes (Hg.) (2008): *Theater in der Lehre. Verfahren, Konzepte, Vorschläge*. Wien/Zürich: Lit. S. 201–220.
- Wildt, Beatrix/Wildt, Johannes** (2014): Psychodrama in der Hochschuldidaktik. In: Ameln, Falko von (Hg.) (2014): *Psychodrama: Praxis*. Heidelberg: Springer. S. 107–120.
- Wildt, Johannes** (2003): Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In: Obolenski, Alexandra/Meyer, Hilbert (Hg.) (2003): *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 71–84.

3.8 *Bin ich ein Editor?* – Ein Selbsterfahrungskurs an der Humboldt-Universität zu Berlin

TILLMANN LOHSE

Abstract

Im Sommersemester 2012 wurde an der Berliner Humboldt-Universität erstmals ein Studienprojekt durchgeführt, in dem die Studierenden sich mit der Edition spätmittelalterlicher Urkunden beschäftigen konnten. Der Beitrag skizziert Verlauf und Ergebnisse des Projekts und evaluiert beides nach hochschuldidaktischen Gesichtspunkten. Als Messlatte dienen dabei die drei gängigen Güte Merkmale Entdeckenden (oder Forschenden) Lernens an der Universität: Studierendenorientierung, Wirklichkeitsorientierung und Produktorientierung.

Seit es den Bologna-Prozess gibt, diskutiert man über seine Folgen. Die Bewertungen fallen dabei je nach Perspektive ganz unterschiedlich aus. Dass aber ausgerechnet die Historischen Hilfswissenschaften zu den Gewinnerinnen der europäischen Hochschulpolitik des letzten Jahrzehnts gehören, wird wohl kaum jemand ernsthaft behaupten wollen. Vielerorts gehörten jene schließlich zu den ersten curricularen Opfern der Modularisierung; seither führen sie eine klägliche Nischenexistenz, mal als lieblos hingeworfene Brocken im Rahmen von propädeutischen Tutorien, mal als obskure Spezialveranstaltungen von Exoten für Exoten. Innerhalb weniger Jahre hat diese Fehlentwicklung katastrophale Konsequenzen für das Niveau der akademischen Ausbildung gezeitigt, nicht zuletzt im Bereich der Mittelalterlichen Geschichte. Jahrzehntlang haben mediävistische Professorinnen und Professoren über die unzureichenden Lateinkenntnisse ihrer Studierenden lamentiert; mancher Leserin oder manchem Leser mögen diese Klagen noch heute im Ohr nachklingen. Aber die – vermeintlichen – Fremdsprachendefizite der angehenden Historikerinnen und Historiker erscheinen geradezu als eine Petitesse im Vergleich dazu, dass heutzutage selbst in Master-Seminaren viele Teilnehmerin-

nen und Teilnehmer überhaupt keine Vorstellung mehr davon haben, woran man eine kritische Edition erkennt, was genau ihren Wert ausmacht und auf welche Art und Weise sie einmal produziert worden ist.

Um diesem Missstand abzuhelpfen, wurde im Sommersemester 2012 ein neues Format akademischen Unterrichts an der Humboldt-Universität zu Berlin erprobt: ein Kurs, in dem die Studierenden die Kunst des Edierens nicht durch theoretische Unterweisung kennenlernen, sondern sich durch entdeckendes Lernen selbst aneignen sollten. Entdeckendes (oder Forschendes) Lernen ist ein didaktischer Ansatz, der auf problemorientierten Wissenserwerb setzt, wie ihn unter anderem die berühmten Konstruktivisten John Dewey, Jean Piaget und Jerome Bruner propagiert haben. Charakteristisch für diesen Ansatz ist die Schaffung von Lernumgebungen, in denen nicht einfach Stoffe behandelt, sondern Fragen aufgeworfen und Probleme bearbeitet werden; vor allem solche, die (1.) von den Lernenden als „real“ und für sie selbst „bedeutsam“ eingeschätzt werden und deren Lösung die Lernenden sich (2.) durch individuelles und vor allem auch kooperatives Lernen selbstständig erarbeiten können. Man sollte denken, dass diese Form des Wissenserwerbs an Universitäten die allgemein übliche, vielleicht sogar die einzige angemessene sei. Die Wirklichkeit sieht aber meistens anders aus; und gerade der Bologna-Prozess hat im Verbund mit den maßlos steigenden Studierendenzahlen der Verschulung der akademischen Lehre in einem solchen Ausmaß Vorschub geleistet, dass mittlerweile die Reformbedürftigkeit der noch gar nicht so alten Bachelor- und Master-Studiengänge allenthalben angemahnt wird.

Die Lehrveranstaltung, von der hier berichtet werden soll, ist gewissermaßen ein doppelter Kontrapunkt zu der eingangs skizzierten hochschuldidaktischen Großwetterlage – zum einen wider den Bedeutungsverlust der Historischen Hilfswissenschaften, zum anderen wider die Behaviorisierung der akademischen Lehre. Die Übung trug den programmatischen Titel „*Bin ich ein Editor? Ein Selbsterfahrungskurs*“. Um ihm gerecht zu werden, begann der Kurs nicht mit der Verteilung eines Referateplans, sondern mit einem Sprung (oder besser: einem Schubser) hinein ins kalte Wasser. Zu Beginn der ersten Sitzung zog nämlich jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer ein Los mit einer Archivsignatur, die auf eine bislang unedierte mittelniederdeutsche Urkunde aus dem Fonds des Hildesheimer Domkapitels verwies. Um im Selbstversuch herauszufinden, ob sie „das Zeug“ zur Editorin oder zum Editor haben oder nicht, sollten die Studierenden binnen dreier Monate eine digitale Edition „ihrer“ Urkunde erstellen und im Internet publizieren. Eine solche Herausforderung war nur mithilfe anderer Institutionen zu bewerkstelligen, in diesem Fall: dem Diözesanarchiv Hildesheim, in dem die

zu edierenden Urkunden verwahrt werden, und dem kollaborativen Archiv von *Monasterium.net* (MOM-CA), einer web-basierten Plattform, über die sich jede registrierte Nutzerin bzw. jeder registrierte Nutzer an der Tiefenerschließung von zur Zeit etwa 230.000 Urkunden beteiligen kann ([http://www.monasterium.net.](http://www.monasterium.net), vgl. auch Krah 2009; Heinz 2009). Den Löwenanteil der Editionsarbeit hatten die Studierenden trotzdem selbst zu leisten. Im Folgenden wird zunächst skizziert, in welchen Arbeitsschritten sie diese Herausforderung bewältigten. Anschließend sollen Projektverlauf und Projektergebnisse aus hochschuldidaktischer Sicht evaluiert werden.

3.8.1 Projektverlauf

Während das angestrebte Ergebnis des Projekts, nämlich eine wissenschaftlichen Ansprüchen genügende Urkundenedition, von Anfang an relativ klar definiert war, gab es von Seiten des Dozenten keinerlei Vorgaben über den Weg, der dorthin führen sollte. Erst im Rückblick lassen sich deshalb sechs Projektphasen unterscheiden, deren Abfolge zwar einer in der Sache liegenden Bearbeitungslogik folgte, die aber keinem der Studierenden zu Beginn des Semesters klar war, sondern erst im Prozess des *learning by doing* sukzessive „entdeckt“ wurde.

Signatur: A V 6 [2]

Archivbestände > DE-BAH > UrkDK > A V 6 [2]

[Abbildungen in Flash-Viewer öffnen >](#)

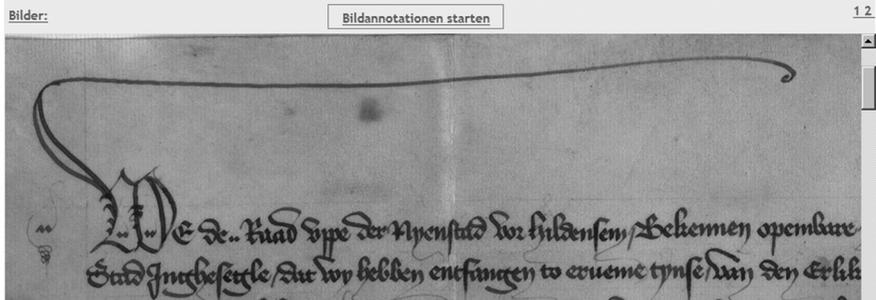


Abbildung 3.8.1|1: Digitalisat einer spätmittelalterlichen Urkunde (Ausschnitt),
Quelle: www.mom-ca.uni-koeln.de

Schritt 1: Den Textzeugen beschreiben

MOM-CA bietet seinen Nutzerinnen und Nutzern sehr hochauflösende Reproduktionen von Urkunden (Abb. 3.8.1|1). Da aber keine der Teilnehmerinnen bzw. keiner der Teilnehmer bis dato eine mittelalterliche Urkunde im Original gesehen

hatte, beschlossen sie als erstes, eine Exkursion ins Hildesheimer Diözesanarchiv zu unternehmen. Dank der großzügigen Unterstützung durch dessen Leiter, Prof. Dr. Scharf-Wrede, war es dort jeder und jedem von ihnen möglich, die äußere Beschaffenheit der einzelnen Urkunden im Detail zu studieren. Dabei nutzten die Studierenden sehr gerne die Gelegenheit, zum ersten (und in der Regel wohl auch letzten) Mal in ihrem Leben vorsichtig über echtes Pergament aus dem 15. Jahrhundert zu streichen. Euphorisiert von diesem haptischen „Aha-Erlebnis“, fertigten sie dann sogleich sehr gründliche Beschreibungen der einzelnen Textzeugen an. Die größte Mühe musste dabei erwartungsgemäß auf die Dokumentation der angehängten Siegel verwendet werden, bei der eine Vielzahl von Variablen zu erfassen waren (Abb. 3.8.1|2).

Siegelinhaber:	Bischof Magnus von Hildesheim
Art der Befestigung:	Angehängt
Material:	Wachs, Abdruck rötlich
Form:	Rund
Größe (Durchmesser):	35 mm
Erhaltungszustand:	Sehr gut, leichte Rückstände von unbekannter Substanz
Umschrift:	S. MAGNI EPISCOPI. IN [letztes Wort unleserlich, vermutlich „Hildesheim“ o.Ä.], abgesetzt durch zwei seilartige Linien
Siegelbild:	Doppelter Wappenschild: 5 Balken im Inneren; außen durchgängig rot mit leichter Textur; eingefasst von dreiblättriger Rose, jeweils abwechselnd mit drei Zacken Skizze: 

Abbildung 3.8.1|2: Beispiel einer tabellarischen Siegelbeschreibung,
 Quelle: moodle.hu-berlin.de

Schritt 2: Eine Transkription anfertigen

Zurück in Berlin, begannen die Studierenden – nun gestützt auf die in MOM-CA eingespeisten Urkunden-Digitalisate –, an ihren Transkriptionen zu arbeiten. Manche von ihnen hatten früher schon paläographische Übungen besucht, andere nicht. Manche der zu bearbeitenden Urkunden waren sehr akkurat geschrieben, andere eher hastig, manche ausufernd lang formuliert, andere kurz und prägnant. Aus all diesen Gründen klappte der Bearbeitungsgrad der einzelnen Urkunden schnell sehr weit auseinander – ein Zustand, mit dem sowohl der Lehrende als auch die Studierenden organisations- und motivationspsychologisch erst einmal

klarkommen mussten. Nichtsdestotrotz lagen nach mehreren Wochen brauchbare Transkriptionen aller Urkunden vor. Entscheidend hierfür waren weniger die Hilfestellungen des – mitunter durch schwierige Lesungen selbst stark geforderten – Dozenten als vielmehr die allmählich ausgebildeten Routinen des Zusammenarbeitens, etwa zwischen Banknachbarn (zu kollaborativen Lernformen in der Mittelalter-Lehre vgl. Buchholz/Lohse 2007).

Schritt 3: Den Quellentext verbessern

Nach diesem Erfolgserlebnis in praktischer Paläographie sahen sich die Studierenden mit einem eher theoretischen Aspekt wissenschaftlicher Editionstätigkeit konfrontiert: Welche standardisierenden Eingriffe in den entzifferten Quellentext sind eigentlich notwendig, welche nützlich und welche überflüssig oder gar gefährlich? Manche Teilnehmerinnen und Teilnehmer hatten intuitiv und unreflektiert die Groß- und Kleinschreibung oder die Interpunktion des Textes an die moderne Rechtschreibung angepasst, andere waren dem Original so penibel gefolgt, dass sie sogar die Zeilenumbrüche der Vorlage in ihrer Edition reproduzierten. Ein derartiger Wildwuchs schien allerdings niemandem tolerabel, und so diskutierten die Studierenden unter Bezug auf „ihre“ Urkunden intensiv über die Vor- und Nachteile verschiedener Strategien für die „Verbesserung“ des Quellentextes. Aus pragmatischen Gründen dienten schließlich die *Handreichungen für die Erarbeitung von Urkundenbüchern* im Rahmen der Veröffentlichungen der Historischen Kommission für Niedersachsen und Bremen (Boetticher/Vogtherr 2009) als Grundlage für alle Eingriffe in die Textgestalt, auch wenn die ausgesprochen konservative Methodologie dieser editorischen Richtlinien nicht einmal die Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer überzeugen konnte. Da MOM-CA seinen Nutzerinnen und Nutzern aber kein besseres Reglement an die Hand gibt und unter den Studierenden schnell die Einsicht reifte, dass die zur Verfügung stehende Zeit für die Entwicklung eigener Richtlinien kaum reichen würde, gab es zu diesem Vorgehen wohl keine Alternative.

Schritt 4: Ein Regest erstellen

Aus gutem Grund steht in modernen Urkundeneditionen grundsätzlich ein Kopfregeest über dem eigentlichen Urkundentext, also eine knappe Zusammenfassung der rechtsrelevanten Urkundeninhalte. Um ein gutes – d. h. gleichermaßen knappes wie informatives – Regest zu schreiben, ist es absolut unverzichtbar, jeden Satz der zugrunde liegenden Urkunde genau verstanden zu haben. Die provisorischen Übersetzungen, die als Nebenprodukte des Transkribierens bereits vorlagen, mussten deshalb noch einmal gründlich überarbeitet

werden. Auch hier erwies sich Kollaboration meist als der schnellste Weg zum Ziel. Da bei besonders kniffligen Stellen das Gespräch mit der Banknachbarin oder dem Banknachbarn mitunter nicht mehr ausreichte, legten die Studierenden ein Online-Forum an, in dem gemeinsam nach der richtigen Übersetzung gesucht werden konnte (Abb. 3.8.1|3).

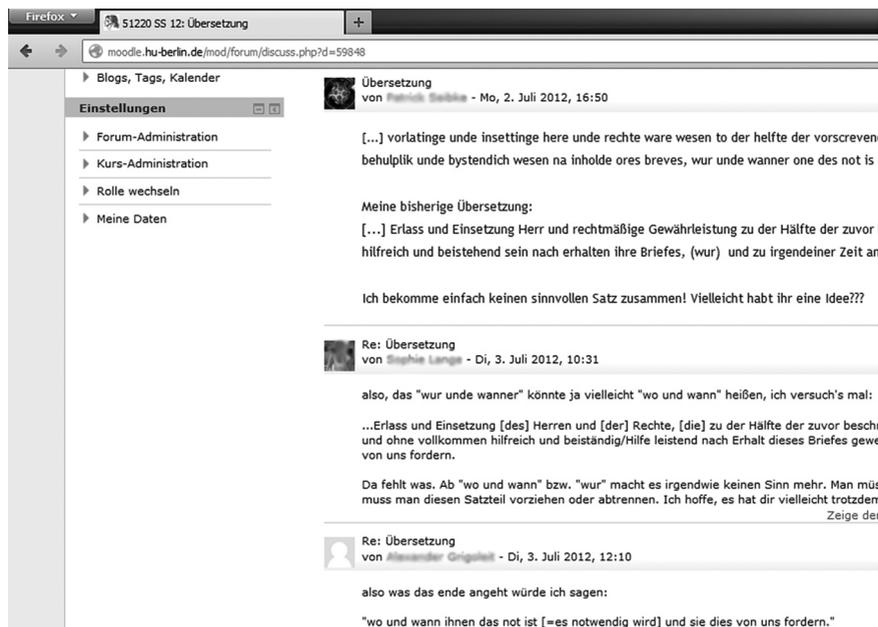


Abbildung 3.8.1|3: Screenshot Online-Forum,
Quelle: moodle.hu-berlin.de

Schritt 5: Einen Kommentar verfassen

Wie nicht anders zu erwarten, gerieten die ersten Regesten viel zu lang, um die ihnen zugedachte Funktion einer schnellstmöglichen Orientierung zu erfüllen. Die strengen Vorgaben der in diesem Punkt durchaus gelungenen *Handreichungen* der Historischen Kommission für Niedersachsen und Bremen nötigten zum Glück zu einer klaren Fokussierung. Da manche der Studierenden in der Zwischenzeit aber sehr wertvolle Hintergrundinformationen ermittelt hatten, ergänzten sie Regest und Urkundentext noch durch Sachkommentare, etwa zu genealogischen oder topografischen Fragen.

Schritt 6: XML-Tags setzen

Die Diskussion um den Mehrwert digitaler Editionen durchzog die Übung von Anfang an. Endgültig gelöst wurde die Frage natürlich nicht; und doch wollte es sich am Ende keine der Teilnehmerinnen und keiner der Teilnehmer nehmen lassen, ihre bzw. seine Edition mit Meta-Daten anzureichern. Ob dabei allerdings immer der etwaige Nutzen für algorithmierte Datenbankabfragen zukünftiger Historikerinnen und Historiker der Hauptantrieb war, wird man wohl bezweifeln dürfen. Wichtiger für das große Engagement war sicher die spielerische Leichtigkeit, mit der der XML-Editor von *Monasterium.net* (*EditMOM*) das Einfügen von XML-Tags ermöglicht (vgl. Burkard 2009). Geradezu im Handumdrehen wurden jedenfalls nicht nur Orts- und Personennamen getaggt, sondern auch die Formulare der Urkunden in ihre Bestandteile zerlegt, d. h. *Intitulatio*, *Publicatio*, *Dispositio* usw. als solche markiert (Abb. 3.8.1|4).

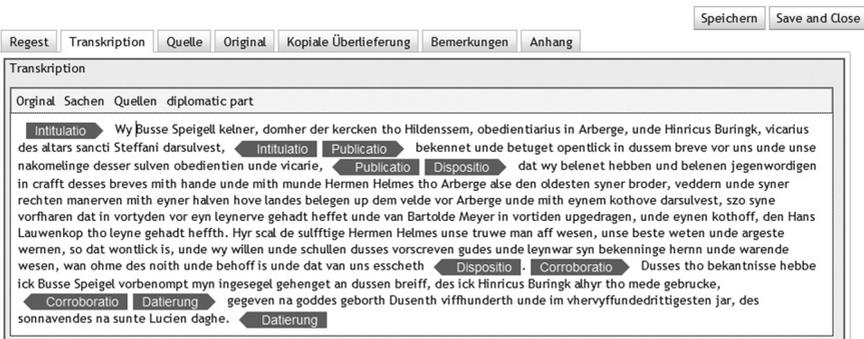


Abbildung 3.8.1|4: Eine Hildesheimer Urkunde mit XML-Tags,
Quelle: www.mom-ca.uni-koeln.de

3.8.2 Evaluation

Alles in allem waren die Ergebnisse des Projekts sehr beeindruckend. Fast 80 Prozent der Studierenden publizierten ihre Edition tatsächlich innerhalb der gesetzten Frist im Internet. Einige dieser Editionen sind kleine Schmuckstücke mediävistischer Urkundenforschung, andere eher Einladungen an zukünftige Generationen von Forscherinnen und Forschern, sich intensiver mit dieser oder jener Urkunde zu beschäftigen. Die Möglichkeit, an „echter“ Wissenschaft teilzunehmen und so bereits als Studierende Teil der Scientific Community zu werden, hatte jedenfalls sehr große Auswirkungen auf die Lernmotivation und trieb zumindest manche von ihnen zu akademischen Höchstleistungen an. Im Rahmen der

abschließenden Evaluation gaben drei Viertel der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an, ihr Engagement für diese Lehrveranstaltung sei überdurchschnittlich oder sogar weit überdurchschnittlich gewesen.

Ein anderer Aspekt verdient ebenfalls Beachtung: die große Wertschätzung, die der Tätigkeit des wissenschaftlichen Edierens von den Studierenden entgegengebracht wurde. Zwar beantworteten nur wenige die Ausgangsfrage der Übung – *Bin ich ein Editor?* – so uneingeschränkt mit „ja“ wie ein Kommilitone, der die bemerkenswerte Begründung nachschob: „Ich sammle gern, vergleiche gern, bereite gern historisches Material auf, scheue das Nachschlagen von jeder Kleinigkeit nicht, finde meine Freude am Rätseln und Kniffeln und bleibe am Ende dennoch davon überzeugt, wichtige Details übersehen zu haben.“⁹⁰ Aber auch diejenigen Studierenden, die sich nicht (länger) als zukünftige Editorinnen und Editoren sahen, waren sich doch in einem Punkte alle einig: Dank ihrer praktischen Selbsterfahrung seien sie nun in der Lage, über die Stärken und Schwächen einer bestimmten Quellenedition viel kompetenter und selbstsicherer zu urteilen als zuvor. „Durch das selbstständige Edieren“, formulierte etwa ein Student, „weiß ich nun einerseits die Leistung von Editionsprojekten mehr zu schätzen, aber andererseits gleich auch um deren Schwächen gegenüber der Arbeit am überlieferten Material.“ Und ein Kommilitone pflichtete ihm bei: „Ich weiß jetzt besser, wie stark edierte Quellen bearbeitet sind, wenn sie gedruckt werden. Allerdings habe ich auch gemerkt, dass diese Ergänzungen und Veränderungen sinnvoll sind, um den Lesefluss zu gewährleisten und in der Regel keine unzulässigen eigenen Interpretationen des Editors darstellen.“

Angesichts solch ermutigender Äußerungen mag die Hilfswissenschaftlerin bzw. der Hilfswissenschaftler durchaus Licht am Ende des Bologna-Tunnels sehen und auf Wiederholung oder gar curriculare Verankerung derartiger Studienprojekte drängen (vgl. bereits Ambrosio 2011; Cabezas Fontanilla/Galende Díaz/Ávila Seoane 2013). Die Didaktikerin bzw. der Didaktiker indes muss trotzdem nach Licht und Schatten fragen. Als Messlatte können dabei drei Qualitätsmerkmale dienen, die gemeinhin als charakteristisch für das praktische Problemlösen im Rahmen von Studienprojekten angesehen werden: Studierendenorientierung, Wirklichkeitsorientierung und Produktorientierung.

Studierendenorientierung

Eine konsequente Ausrichtung des Unterrichts an den Interessen und Fähigkeiten der Studierenden ist bekanntlich dort besonders schwer zu gewährleisten,

90 Dieses Studierenden-Zitat stammt – wie alle im Folgenden angeführten – aus einer anonymen Evaluation der Lehrveranstaltung.

wo die Lerngruppen durch starke Heterogenität gekennzeichnet sind. Das war bei dem vorgestellten Projekt definitiv der Fall, da Übungen zumindest an der Berliner Humboldt-Universität neben den rein rezeptiven Vorlesungen die letzte verbliebene Veranstaltungsform sind, die gleichzeitig sowohl von Bachelor- als auch von Master-Studierenden besucht werden können. Der akademische Erfahrungsschatz, auf den die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zurückgreifen konnten, reichte von einem bis zu 19 Fachsemestern. Dementsprechend brachten manche von ihnen bereits sehr gute Vorkenntnisse in Paläographie, Diplomatik oder Editionsphilologie mit, andere überhaupt keine. Davon hat die Lerngruppe als ganze allerdings eher profitiert, da die evidente Kompetenz einzelner Studierender die – im Rahmen eines Studienprojekts völlig unangebrachte – Fixierung auf den Dozenten zu unterminieren half. Insgesamt wurden die Erwartungen, die die Studierenden an die Lehrveranstaltung geknüpft hatten, rundum erfüllt. Paläographie, Diplomatik, Editionstechnik und (vielleicht am wichtigsten) Quellennähe – all das kam nicht nur vor, sondern wurde auch in einem ganzheitlichen Zugriff miteinander verbunden, der die Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen Disziplinen zwanglos zu Tage treten ließ. Noch wichtiger wurde für die meisten die Erfahrung, sich einem Thema einmal weitestgehend selbstbestimmt widmen zu dürfen. Und doch konnte letztlich nicht allen Wünschen entsprochen werden, aber dazu später mehr.

Wirklichkeitsorientierung

Community-orientierte Initiativen, die wie *MOM-CA* einerseits einen klaren Schwerpunkt auf der punktuellen Materialerschließung haben und andererseits Wissenschaft – ganz im Sinne Max Webers – als „Fortschritt in das Unendliche“ (Weber 1919, S. 249) begreifen, also auch das Unabgeschlossene, noch Verbesserungsfähige goutieren, eröffnen ganz neue Möglichkeiten, um bereits Studierende in die historische Grundlagenforschung einzubinden. „Wirklich mitmachen“ statt bloß „so tun, als ob“ – das lockte die Studierenden nicht nur an, sondern hielt sie auch bei der Stange während der gesamten editorischen Puzzlelei, die ja – nüchtern betrachtet – ein ziemlich dröges Geschäft ist. Auf die Frage, was ihnen an der Lehrveranstaltung am besten gefallen habe, antworteten denn auch viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer in geringer sprachlicher Variation: „Die praxisorientierte Arbeit an einer eigenen Urkunde.“ Trotz alledem ist das Einklinken in außeruniversitäre Forschungsinitiativen nicht ohne Risiken. Sicher, ohne die von Seiten Dritter in Form von Datenbanken und Editor-Tools bereitgestellte Infrastruktur wären Studienprojekte wie das vorgestellte überhaupt nicht durchführbar, weil keine Dozentin und kein Dozent die dahinterstehende Programmierarbeit für eine einzige Lehrveranstaltung je in Angriff nehmen würde –

sofern sie oder er es denn überhaupt könnte. Aber der vorgegebene Rahmen kann mitunter auch zu eng werden; zumindest für Projekte, die wirklich ergebnisoffen angelegt sind. Dann können Wirklichkeits-, Studierenden- und Produktorientierung auch schon einmal in Widerspruch zueinander treten. So dürfen in der Datenbank-Struktur von *MOM-CA* selbstverständlich nur solche Produkte abgelegt werden, für die entsprechende Container vorhanden sind. Übersetzungen ins Neuhochdeutsche sind aber von den Trägern bzw. Programmierverantwortlichen der Urkundenplattform – zumindest bislang – nicht vorgesehen, da Diplomatik-Profis entweder bloß das Regest oder gleich die ganze originalsprachliche Urkunde lesen. Für etliche Teilnehmerinnen und Teilnehmer war die Übersetzung vom Mittelniederdeutschen ins Neuhochdeutsche allerdings die größte Leistung, die sie innerhalb des Kurses erbracht hatten. Dass ausgerechnet diese nicht publiziert werden konnte, empfanden sie als „enttäuschend“, „unverständlich“ und „ärglich“.

Produktorientierung

In diesem Bereich lauern wohl die größten Fallstricke der universitären Projektlehre, und zwar sowohl juristische als auch didaktische. Will die oder der Lehrende den Studienerfolg ihrer bzw. seiner Studierenden nicht gefährden, muss sie bzw. er nämlich bei allen Produkten, deren Herstellung im Rahmen des Projekts erwogen wird, stets prüfen, ob diese von der maßgeblichen Studien- und Prüfungsordnung denn überhaupt akzeptiert werden können, zumal wenn sie auch noch benotet werden sollen. Hier ist die Versuchung, steuernd einzugreifen, naturgemäß sehr groß. Dementsprechend war die digitale Urkundenedition von Anfang an als indiskutables Endprodukt der Übung *Bin ich ein Editor?* gesetzt, auch wenn natürlich ganz andere Produkte denkbar und der Lebenswelt der Studierenden vielleicht sogar angemessener gewesen wären, z. B. selbstformulierte Editionsrichtlinien oder eine Editionsanleitung als YouTube-Video. Die lenkende Hand des Dozenten wird aber nicht zuletzt auch durch das Verhalten der Studierenden provoziert, von denen die meisten eben keine oder nur eine ganz geringe Routine in der Definition und Begründung von Produkten haben, die am Ende einer Projektphase oder des gesamten Projektes stehen könnten. Ganz zu Recht monierte deshalb eine Studentin in der Evaluation: „Ich hätte mir noch mehr Diskussion zwischen den einzelnen Arbeitsschritten gewünscht. Wie kommen meine Kommilitonen zurecht? Auf welche Probleme sind sie gestoßen, und wie haben sie diese gelöst? Welche Verfahren bergen welche Vor- und Nachteile?“ Bezeichnenderweise sind die hier artikulierten Leitfragen allesamt retrospektiv ausgerichtet und eben nicht auf den Fortgang des Projekts. De facto wurde dieser maßgeblich von einem eher kleinen, aber argumentationsstarken Kreis Studie-

render bestimmt, der das durch *MOM-CA* vorgegebene Produkt-Format innerhalb kürzester Zeit kritiklos verinnerlicht hatte und mit großem Engagement zu erfüllen trachtete. Dabei gab es sehr wohl abweichende Interessen; z. B. Studierende, die am liebsten das ganze Semester im Alleingang über der Entzifferung ihrer Urkunde meditiert hätten, oder solche, die sich auch gerne intensiver mit dem Urkundeninhalt beschäftigt hätten. Allein, all diese Vorlieben und Wünsche wurden erst ex post und nur auf explizite Nachfrage des Dozenten artikuliert.

Mein zusammenfassendes Fazit lautet deshalb: Der Selbsterfahrungskurs *Bin ich ein Editor?* zeigt exemplarisch, wie sich Projektlehre unter den Bedingungen von „Bologna“ mit Erfolg umsetzen lässt. Er zeigt aber auch, wie leicht die didaktischen Maximen der Studierenden-, der Wirklichkeits- und der Produktorientierung in Widerspruch zueinander treten können.

Literaturangaben

- Ambrosio, Antonella** (2011): Towards the Creation of a Learning Environment within the Monasterium Project: Teaching Experiences of Diplomats. In: Aigner, Thomas/Hohenbruck, Stefanie/Just, Thomas/Kemper, Joachim (Hg.) (2011): *Archive im Web – Erfahrungen, Herausforderungen, Visionen*. St. Pölten: Diözesanarchiv St. Pölten. S. 202–214.
- Boetticher, Manfred von/Vogtherr, Thomas** (2009): Handreichungen für die Erarbeitung von Urkundenbüchern im Rahmen der Veröffentlichungen der Historischen Kommission für Niedersachsen und Bremen. In: *Niedersächsisches Jahrbuch für Landesgeschichte* 2009. Bd. 81. S. 425–436
- Buchholz, Caroline von/Lohse, Tillmann** (2007): Kollaboratives Schreiben an wissenschaftlichen Texten. „Neue Medien“ und „Neue Lehre“ im Fach Geschichte. In: Merkt, Marianne/Mayrberger, Kerstin/Schulmeister, Rolf/ Sommer, Angela/van den Berk, Ivo (Hg.) (2007): *Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken*. Münster: Waxmann. S. 76–84.
- Burkard, Benjamin** (2009): *EditMOM* – ein spezialisiertes Werkzeug zur kollaborativen Urkunden-Erschließung. In: Vogeler, Georg (Hg.) (2009): *Digitale Diplomatie. Neue Technologien in der historischen Arbeit mit Urkunden*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau. S. 255–270.
- Cabezas Fontanilla, Susana/Galende Díaz, Juan Carlos/Ávila Seoane, Nicolás** (2013): Un proyecto docente e investigador en las Ciencias y Técnicas Historiográficas: Monasterium y Campus Virtual. In: Sanz Cabrerizo, Amelia/López Orozco, José Antonio/Baratas Díaz, Alfredo (Hg.) (2013): *VII Jornada Campus Virtual. Valorar, validar y difundir Campus Virtual*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. S. 77–88.
- Heinz, Karl** (2009): *Monasterium.net*: Auf dem Weg zu einem europäischen Urkundenportal. In: Vogeler, Georg (Hg.) (2009): *Digitale Diplomatie. Neue Technologien in der historischen Arbeit mit Urkunden*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau. S. 70–77.

Humboldt-Universität zu Berlin: Moodle (<http://www.moodle.hu-berlin.de>, 14.10.2014)

International Center for Archival Research: *Monasterium.net* (<http://www.mom-ca.uni-koeln.de>, 14.10.2014)

Krah, Adelheid (2009): *Monasterium.net* – das virtuelle Urkundenarchiv Europas. Möglichkeiten der Bereitstellung und Erschließung von Urkundenbeständen. In: *Archivalische Zeitschrift* 2009. Bd. 91. S. 221–246.

Weber, Max (1919): Wissenschaft als Beruf. In: Sukale, Michael (Hg.) (1991): *Schriften von Max Weber zur Wissenschaftslehre*. Stuttgart: Philipp Reclam jun. S. 237–273

3.9 75 Jahre in einem Semester – Studierende begleiten ein Unternehmensjubiläum

RAINER PÖNNINGHEGE

Abstract

Der Beitrag beschreibt die Kooperation eines geschichtswissenschaftlichen Hauptseminars mit einem mittelständischen Unternehmen, das im Jahr 2005 sein Firmenjubiläum feierte. Hierzu wurden zwei Publikationen mit historischem Schwerpunkt, aber unterschiedlichen Zielgruppen erarbeitet. Der Projektbeschreibung folgt eine rückblickende Erörterung durch die Beteiligten und den Dozenten. Mit dem Abstand mehrerer Jahre wurden sowohl die Studierenden als auch die von Unternehmensseite beteiligten Akteurinnen und Akteure zu ihren Erinnerungen an die damalige Zusammenarbeit befragt. Das Unternehmen äußerte sich durchgehend positiv. Die Studierenden wiesen auf die positive Arbeitsatmosphäre sowie die Möglichkeit hin, vorhandene Kompetenzen zu vertiefen. Für den Dozenten stellte sich allerdings die Frage, wie die unterschiedlichen Produkte nach wissenschaftlichen Maßstäben zu bewerten waren und wie die Verbindung der theoretischen Grundlagen mit den praktischen Anforderungen systematisiert werden kann. Diese Problematik ließ sich kaum auflösen. So plädiert dieser Beitrag für einen konsequenten Wissenschaftsbezug auch bei der Projektarbeit. Insgesamt kann ein positives Fazit dieser Projektarbeit gezogen werden. Allerdings lässt sie sich wegen der besonderen Bedingungen – das Jubiläum als singuläres Ereignis, die bereits bestehenden Kontakte zum Betrieb, dessen Aufgeschlossenheit für eine Zusammenarbeit – nicht beliebig wiederholen.

Ein kontinuierlicher Praxisbezug im fachwissenschaftlichen Geschichtsstudium ist zwar nicht völlig neu, hat im Zuge der Bologna-Reform aber sicherlich einen höheren Stellenwert erhalten. Die Vorstellung, dass Geschichtswissenschaft nicht nur im „Elfenbeinturm“ der Universität, sondern als historische Sozialwissenschaft eben auch im direkten Kontakt mit der Öffentlichkeit stattzufinden habe,

hat inzwischen viele Unterstützerinnen und Unterstützer gefunden. Hierbei stehen Projekte als ein mögliches Lehrformat im Zentrum der Überlegungen (Pohl 2007, S. 82–95). Dies ist insofern nicht ganz überraschend, da die Fachkultur der Geschichtswissenschaft – wie allgemein der Geisteswissenschaften – eine studierendenzentrierte Lehre zumindest nicht ausschließt und entsprechende Lehrformate mit dem Rollenverständnis der Lehrenden weitgehend übereinstimmen. Die meisten Lehrenden in den Geistes- und Sozialwissenschaften verfolgen nach einer neueren Untersuchung im Vergleich zu denen anderer Studienrichtungen, wie beispielsweise der Naturwissenschaften oder der Medizin, einen studierendenzentrierten Ansatz (Lübeck 2010, S. 16).⁹¹ Denn es gilt zwar, Wissen zu vermitteln, doch ist Geschichte an Schule und Hochschule mindestens seit Beginn der 1970er Jahre ein sogenanntes „Denkfach“. Nicht um die Vermittlung unumstößlichen Wissens kann es gehen, sondern um die Befähigung der Studierenden zur selbstständigen Reflexion, Analyse und Beurteilung historischer Sachverhalte.

In diesem Sinne kommt projektorientierter Lehre eine besondere Bedeutung zu, da die Lehrperson hier qua Rollendefinition in den Hintergrund rückt und lediglich als Organisatorin und Unterstützerin von Lernprozessen auftritt. Der durch Projektorientierung initiierte Studierendenbezug weist gegenüber herkömmlichen Lehrformaten einige Besonderheiten auf (Boldt 1985, S. 694–696). Demnach bedingen, ermöglichen und fördern Projekte eine stärkere Handlungsorientierung, da sie in der Regel einen größeren lebensweltlichen und Praxisbezug aufweisen als die einschlägig bekannten theoriebasierten Lehrformate im Seminarraum bzw. Hörsaal (Pohl 2007, S. 84 f.). Sie schaffen konkretere Lernsituationen, in denen Studierende ihre bereits vorhandenen fachlichen und sozialen Kompetenzen gewinnbringend miteinander verknüpfen können. Kritisch kann angemerkt werden, dass Projekte nur zum Teil wissenschaftliches Niveau erreichen und damit eines der selbstgesteckten Ziele universitärer Lehre verfehlen. Denn nicht in jedem Fall verbindet sich mit einem Projekt der Anspruch Forschenden Lernens, d. h. Theorie und Empirie kommen ggf. zu kurz. Dies wird bei dem hier vorgestellten Projekt noch zu erörtern sein.

Das vorzustellende Projekt wurde im Sommersemester 2005 noch in den alten nicht-modularisierten Studienstrukturen des Historischen Instituts der Universität Paderborn realisiert. Dies zeigt: Eine studierendenzentrierte und anwendungsorientierte Lehre war grundsätzlich schon vor der modularen Neuausrichtung

91 Die Untersuchung stützt sich allerdings lediglich auf Selbstaussagen von Lehrenden, was Rückschlüsse auf die tatsächliche Lehrpraxis relativiert.

möglich (Pöppinghege 2007, S. 7). Allerdings muss betont werden, dass die Projektlehre seinerzeit kein fester bzw. verstetigter Bestandteil der Studienordnung war und entsprechende organisatorische Rahmenbedingungen erst geschaffen werden mussten. Ziel dieses Beitrags ist es, sowohl die damalige Arbeit aus hochschuldidaktischer Perspektive zu analysieren als auch die rückblickende Wahrnehmung der Beteiligten, also der Studierenden, der Unternehmensvertreterinnen und -vertreter sowie des Dozenten, miteinander zu vergleichen. Als Hypothese soll gelten, dass unterschiedliche Interessen und Ziele vorlagen, die auch die heutige, nachträgliche Bewertung beeinflussen.

3.9.1 Rahmenbedingungen und Ziele des Projekts

Kontakte zur Firma Schmitz u. Söhne GmbH & Co. KG, einem mittelständischen, familiengeführten Unternehmen aus der Medizintechnikbranche, bestanden bereits geraume Zeit vor dem im Jahr 2005 anstehenden 75jährigen Bestehen des Betriebs. Mit der Geschäftsführung wurde daher die Einbeziehung einiger fortgeschrittener Studierender in die Arbeiten rund um das Unternehmensjubiläum für das Frühjahr 2005 vereinbart. Das Hauptseminar mit dem Titel „Unternehmensgeschichte im 20. Jahrhundert – theoretischer Überblick und praktische Umsetzung“ wurde regulär im Vorlesungsverzeichnis für fortgeschrittene Studierende mit einer Vorbesprechung im Februar 2005 angekündigt. Diese war notwendig, um erste Arbeitsaufgaben zu verteilen und die vorlesungsfreie Zeit bis zum April zu nutzen. Konkret ging es hier um die Recherche der regionalen bzw. lokalen Geschichte bzw. Wirtschaftsgeschichte in einschlägigen Archiven bzw. anhand der Sekundärliteratur. Eine andere Kleingruppe von Studierenden sollte sich mithilfe einschlägiger journalistischer Literatur zunächst theoretisch in die Methodik der Interviewführung einarbeiten. Die Nachfrage der Studierenden war mit rund einem Dutzend Teilnehmerinnen und Teilnehmern (davon ca. zwei Drittel weiblich) nur gering ausgeprägt, so dass die Teilnehmendenzahl nicht weiter beschränkt zu werden brauchte. Während des folgenden Sommersemesters sollten theoretische Reflexionen einzelner Seminarsitzungen als fachlich-methodischer Hintergrund für die Kooperation mit dem Unternehmen dienen. Aus Zeitgründen fanden einige Seminarsitzungen erst gegen Ende des Arbeitsprozesses statt. In den Seminarsitzungen beschäftigte sich die Gruppe mit neueren Forschungsperspektiven der Unternehmensgeschichte im Rahmen der Neuen Institutionenökonomie sowie systemtheoretischer Ansätze, mit Unternehmen als geschichtlichen Akteuren und schließlich mit der Rolle der Historikerin bzw. des Historikers beim sogenannten History Marketing. Auch der Wandel der Produktions- und Fertigungsme-

thoden im 20. Jahrhundert wurde thematisiert, was dann auch am Beispiel der Fa. Schmitz u. Söhne nachvollzogen werden konnte. Einige Seminarsitzungen fanden nicht statt und wurden den Studierenden als Recherchezeit angerechnet. Diese wiederum präsentierten in regelmäßigen Abständen ihre Zwischenergebnisse im Seminar und auch im Unternehmen.

Von Beginn an war klar, dass Arbeitsergebnisse zum geplanten Festakt spätestens im September des Jubiläumsjahres vorliegen mussten. Angesichts einer unklaren und vergleichsweise schlechten Quellenlage blieb zunächst die Frage offen, in welcher Form die Unternehmensgeschichte präsentiert werden sollte. Da sich schnell herausstellte, dass der Betrieb selbst nur über geringe Aktenbestände der ersten drei Jahrzehnte seines Bestehens verfügte und auch Kommunal-, Zeitungs- und Wirtschaftsarchive der Region nur eine spärliche Gegenüberlieferung boten, nahm man im Konsens von einer klassischen Festschrift Abstand. Stattdessen sollten zwei Produkte für unterschiedliche Zielgruppen entstehen: zum einen eine allgemeine und optisch attraktiv zu gestaltende medizinhistorische Abhandlung über die Entwicklung der Geburtshilfe im Umfang von 24 Seiten⁹², zum anderen eine auf der Aktenüberlieferung und vor allem Zeitzeugeninterviews mit Pensionärinnen und Pensionären beruhende klassische Darstellung der Unternehmenstätigkeit und der Arbeitsbedingungen auf zwölf Seiten. Diese Broschüre wurde in einer deutschen und einer englischen Version erstellt. Während die medizinhistorische und mit historischen Abbildungen ausgestattete Broschüre in einer Auflage von 1.500 Exemplaren vor allem für Geschäftspartnerinnen bzw. Geschäftspartner und Kundinnen bzw. Kunden gedacht war, richtete sich die das Unternehmen portraitierende Broschüre darüber hinaus an aktive und ehemalige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Betriebs. Sie wurde in Deutsch in 3.500 und in Englisch in 1.100 Exemplaren aufgelegt. Bei beiden Publikationen oblag die grafische Gestaltung einer seit längerem für das Unternehmen tätigen Werbeagentur. Die Arbeitsbeziehungen gestalteten sich also im Dreiecksverhältnis zwischen Unternehmen, Werbeagentur und Universität. Den Studierenden oblagen die Aufgaben der Archivrecherche zur regionalen und lokalen Wirtschaftsgeschichte, der Sichtung des hauseigenen gedruckten und ungedruckten Materials und der Zeitzeuginnen- und Zeitzeugenbefragung für die Unternehmensbroschüre sowie die wissenschaftliche Recherche, Texterstellung und Bildrecherche für die medizinhistorische Abhandlung. Hierzu bildeten sich arbeitsteilige Zweiergruppen, die im Fall der medizinhistorischen Abhandlung durch den Dozenten als Mitautor ergänzt wurden. Beide geplanten Publikationen konnten fristgerecht fertiggestellt werden.

92 Die Publikation ist im Jahr 2005 in Herausgeberschaft der Schmitz u. Söhne GmbH & Co unter dem Titel *Zwischen Hausgeburt und Hospital. Zur Geschichte der Geburtshilfe und Frauenheilkunde* im Selbstverlag erschienen.

Aus hochschuldidaktischer Sicht verbanden sich verschiedene Erwartungen mit dem Seminar. Insbesondere die enge zeitliche Verknüpfung von theoretisch-akademischer Diskussion und praktischer Arbeit versprach eine tiefere Durchdringung des inhaltlich Gelernten zum allgemeinen Thema der Unternehmensgeschichte. Viele Seminardiskussionen ließen sich auf Beispiele der praktischen Arbeit zurückführen bzw. unter konkreter Bezugnahme auf die Verhältnisse bei Schmitz u. Söhne plastisch vermitteln. Da es sich um fortgeschrittene Studierende handelte, war von bereits vorhandenen Fach- und Methodenkompetenzen auszugehen (Wildt 2006, S. 6-9). Personalkompetenzen wie Interesse, Motivation und Leistungsbereitschaft erwiesen sich bei der Gruppe als ebenfalls vorhanden, wurden aber sicherlich durch die starke Produktorientierung und den strikten Zeitrahmen unterstützt. Da zumindest einige der Studierenden dem Dozenten bekannt waren, konnte auch ein erhöhtes Maß an Sozialkompetenz vorausgesetzt werden, das sich insbesondere im Zusammenspiel mit dem Unternehmen, der Werbeagentur und bei den Zeitzeugeninterviews positiv bemerkbar machte. Nach einer ersten Anbahnungsphase durch den Dozenten traten die Studierenden selbstständig in Kontakt mit ihren jeweiligen Kommunikationspartnerinnen und -partnern und klärten Fragen oder Probleme direkt. Letztlich konnten bereits vorhandene Kompetenzen vertieft und ausgebaut werden: Einige Studierende verfügten beispielsweise über erste Archiverfahrungen, eine Studentin hatte bereits als Zeitungsredakteurin gearbeitet und brachte Interviewerfahrungen ein.

3.9.2 Auswertung der Projekterfahrungen

Für ein rückblickendes Fazit wurden Ende 2012 vier Studierende und jeweils eine Kontaktperson aus dem Unternehmen und der Werbeagentur befragt. Die Studierenden stellten übereinstimmend fest, dass sie dieses Seminar und die Projektarbeit als deutlich positiv in Erinnerung haben und bewerteten dessen Lernerfolg gegenüber herkömmlichen Seminaren als vergleichsweise groß. Drei Studierende taten dies mit Einschränkung („eher ja“), eine Kommilitonin signalisierte volle Zustimmung. Kompetenzzuwachs verzeichneten sie jeweils gemäß ihrer arbeitsteiligen Aufgabe bei der Recherche der Unternehmensgeschichte und der regionalen Wirtschaftsentwicklung, beim zielgruppenorientierten Schreiben und bei der kritisch-empathischen Interviewführung. Positiv hoben sie die professionelle und durch flache Hierarchien geprägte Haltung des Unternehmens gegenüber der studentischen Arbeitsgruppe hervor. Auf der Binnenebene waren es die kleine Lerngruppe sowie die intensive produktorientierte Zusammenarbeit mit den Kommilitoninnen und Kommilitonen, die positiv in Erinnerung geblieben waren. Eine Einschränkung gab es in der Zusammenarbeit mit der Werbeagen-

tur, die einzelne studentische Ideen und Vorschläge abgewiesen und vorrangig eigene vorgefertigte Vorstellungen verfolgt habe, so eine der studentischen Aussagen.

An dieser Stelle handelte es sich möglicherweise um einen Zielkonflikt zwischen studentischen Ideen und ggf. Kosten- bzw. Umsetzungserwägungen seitens der Agentur. Diese bemerkte zur damaligen Zusammenarbeit: „Direkte Probleme gab es nicht und das, was wir zusammen gemacht haben, hat auch gut geklappt. Wir erinnern uns nur, dass die Auffassung der Studenten, wieviel Zeit sie für die Aufgabe haben, nicht mit unserer übereinstimmte – in der Praxis muss es dann doch recht zügig fertiggestellt werden, obwohl mehr ‚Bedenkzeit‘ der Entwicklung der Objekte oft gut täte.“⁹³ Die positiven Erfahrungen der Agentur beziehen sich auf kreative Denkansätze und das große Engagement der Studierenden, wobei hier auch differenziert wird: So „waren es nur ein paar, die wirklich mit ganzem Engagement mitgearbeitet haben und auch ‚außerhalb‘ der offiziellen Treffen beim Kunden Dinge nachgefragt haben, mehr wissen wollten, wie wir arbeiten und wie ihre Arbeit einfließt in die Erstellung der Broschüre“. Aus Sicht der Agentur war die Kooperation mit den Studierenden fruchtbar, hätte aber verstetigt werden müssen, um größeren Gewinn daraus zu ziehen. Die Frage nach einer etwaigen Wiederholung der Zusammenarbeit beantwortete die Agentur mit „jederzeit wieder“. Das gilt auch für das Unternehmen, dessen Vertriebschef Inland die Kooperation sowie die Öffentlichkeitsarbeit koordinierte. Dabei war sich das Unternehmen zu Beginn keineswegs über die Qualifikation und die Motivation der Studierenden im Klaren. Es stellte in gewisser Weise ein Wagnis dar, sich nicht vollständig auf eine professionelle Agentur zu verlassen, sondern Studierende mit einzubeziehen. Doch gerade dies erwies sich aus Unternehmensperspektive als Gewinn, da die studentischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter persönliches Engagement gezeigt hätten und insbesondere bei den interviewten Zeitzeuginnen und Zeitzeugen auf große Akzeptanz getroffen seien: „Erfreulich [war] die Bereitschaft, sich mit dem Unternehmen und der gestellten Aufgabe auseinanderzusetzen. Kein Abarbeiten eines Standardkonzeptes, wie häufig in Agenturen üblich.“⁹⁴ Probleme zwischen Studierenden und Unternehmen scheint es keine gegeben zu haben, stattdessen wurden die Ziele aus Unternehmenssicht erreicht: „Die *Geschichte der Frauenheilkunde und Geburtshilfe* ist eine beeindruckende Arbeit, die Interesse bei unseren Kunden findet und unser Image fördert! [Sie] wird nicht als Werbung empfunden!“ Einer Wiederholung der Zusammenarbeit steht das Unternehmen daher prinzipiell aufgeschlossen gegenüber.

93 E-Mail an den Verfasser vom 24.01.2013.

94 E-Mail an den Verfasser vom 07.02.2013.

3.9.3 Hochschuldidaktische Bewertung

Aus Dozentensicht ergibt sich ein überwiegend positives Bild, wobei klar sein muss, dass sich derartige Projekte nicht beliebig wiederholen lassen. Insofern handelte es sich um einen Glücksfall, der von der Offenheit und Bereitschaft aller Beteiligten zur Zusammenarbeit lebte. Das Projekt hatte eine hohe Relevanz und wurde in der lokalen Öffentlichkeit stark beachtet, was allein die verbreiteten Auflagen der Publikationen untermauern. Die medizinhistorische Abhandlung wird inzwischen auch von branchenfremden Personen nachgefragt, die sich beispielsweise wissenschaftlich im Rahmen von Abschluss- und Qualifizierungsarbeiten mit der Medizingeschichte befassen. Der Arbeitsgruppe gehörten mehrheitlich besonders qualifizierte und motivierte Studierende an, die ihre Motivation im Laufe des Projekts eher noch steigerten. Insofern handelte es sich durchaus um das von Pohl skizzierte Phänomen der „Elitenförderung“ (Pohl 2007, S. 89). Es muss unklar bleiben, wie in einem größeren Seminar mit sogenannten „Mitläufern“ umzugehen wäre. Dies war hier – soweit der Dozent dies beurteilen kann – nicht der Fall. Stattdessen konnten die Studierenden ihre vorhandenen Kompetenzen ausbauen, was insbesondere für das selbstständige Arbeiten und die Sozialkompetenz gilt. Sie waren gefordert, ganzheitlich zu denken und zu handeln, also das Projekt nicht nur mit dem wissenschaftlichen Blick des Historikers anzugehen, sondern sich auch in die Bedürfnisse der Gesprächs- und Kooperationspartnerinnen und -partner einzufinden. Inhaltliche Konflikte ergaben sich trotz der starken Kunden- und Produktorientierung und des unternehmerischen Interesses nicht, was aber bei brisanten Themen wie beispielsweise der Beschäftigung von Zwangsarbeiterinnen und -arbeitern nicht auszuschließen gewesen wäre. Allerdings erlaubte die Quellenlage auch keinerlei Aussagen zur Unternehmenstätigkeit in der NS-Zeit, so dass unterschiedliche Deutungen gar nicht erst aufkommen konnten.

Gleichwohl erwiesen sich aus hochschuldidaktischer Perspektive die konsequente Produktorientierung und der damit verbundene Zeitdruck als problematisch. Zuweilen schien der Projekterfolg die Lernziele in den Hintergrund treten zu lassen. Anders formuliert: In dem Maße, in dem die Publikationen Gestalt annahmen, wuchsen die Studierenden immer stärker in Dienstleisterfunktionen hinein und mussten zu erheblichen Teilen nicht-wissenschaftlich arbeiten. Im Seminar wurde dieses gewandelte Rollenverständnis im Rahmen der wöchentlich stattfindenden Treffen thematisiert, wenn beispielsweise über den Fortgang des Arbeitsprozesses berichtet wurde. Dem Verfassen nichtwissenschaftlicher Sachtexte näherte sich die Gruppe in Form eines *learning by doing* an, indem vorhandene Entwürfe unter Einbeziehung des Dozenten diskutiert und ggf. zielgruppengerecht nachgebessert wurden.

Für den Dozenten ergab sich die Bewertungsproblematik der heterogenen Aufgaben und Leistungen: Statt einheitlich z. B. Klausuren oder Hausarbeiten nach wissenschaftlichen Maßstäben zu bewerten, galt es, verschiedene Anforderungsniveaus zwischen Interviewtranskription und wissenschaftlicher Texterstellung im Blick zu behalten. Nicht alle studentischen Aufgaben erfüllten die wissenschaftspropädeutischen Anforderungen an Forschendes Lernen, sondern bewegten sich auf einer anwendungsbezogenen Ebene unterhalb dieses Niveaus im Sinne projektorientierten Lernens. So konnte sicherlich die Handlungskompetenz gestärkt werden. Ob aber die Verknüpfung von wissenschaftlich-theoretischer Seminardiskussion und praktischer Arbeit auf der Sachebene wirklich gelungen ist, konnte nicht überprüft werden. Um hier den unterschiedlichen Aktivitäten gerecht zu werden, bedürfte es weitreichenderer Vorüberlegungen, die es allen Studierenden ermöglicht hätten, verschiedene Anforderungsniveaus abzudecken. Damit verbunden stellt sich die Frage, inwiefern es künftig gelingen kann, die wissenschaftlich-theoretischen Teile des Seminars mit den praktischen Anforderungen zu verknüpfen. Auch hierbei bestand im vorliegenden Fall das Problem darin, dass dies – anders als bei wissenschaftlichen Hausarbeiten – durch die festgelegten Leistungsformate (Broschüre, Interviews) nicht nachprüfbar war.

Vor dem Hintergrund dieser selbstkritischen Bemerkungen kann aber trotzdem ein grundsätzlich positives Fazit gezogen werden. Dieses bezieht sich allerdings auf die vorherrschende Gestaltung geschichtswissenschaftlicher Studiengänge, die in der Regel der Projektorientierung nur eine geringe Bedeutung beimessen. Insofern muss erst gar nicht vor einem Übermaß an Projektorientierung gewarnt werden. Eine ausschließliche Fokussierung auf handlungsorientierte Projektlehre – wie sie wohl kaum zu erwarten ist – würde jedoch die genannten Problemhori-zonte eines zu starken Anwendungsbezugs und der Gefahr der Vernachlässigung des wissenschaftlichen Anspruchs in sich bergen. Zumindest müssten Projekte und Wissenschaft enger miteinander verzahnt werden. In diesem Sinne bedarf auch die Hochschuldidaktik selbst einer Neuausrichtung, die hier jedoch nicht vertiefend diskutiert werden kann. Klar scheint aber zu sein, dass eine zu starke Anlehnung an ökonomische Bedürfnisse im Rahmen des Bologna-Prozesses die Akzeptanz hochschuldidaktischer Aspekte in der universitären Lehre beeinträchtigen kann (Pöppinghege/Klenke 2011, S. 22). Anders gesagt: „Für die Universitäten ist eine konsequente Orientierung an Wissenschaft, Forschung und Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses unter dem Leitmotiv der ‚Einheit von Forschung und Lehre‘ nach wie vor am sinnvollsten.“ (Hölscher/Kreckel 2006, S. 75.)

Literaturangaben

- Boldt, Werner** (1985): Projektstudium. In: Bergmann, Klaus (Hg.) (1985): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 3. Auflage. Düsseldorf: Schwann. S. 694–696.
- Hölscher, Michael/Kreckel, Reinhardt** (2006): Zur Rolle der Hochschuldidaktik im Zuge der aktuellen Hochschulreformen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 2006. Jg. 1/Nr. 1. S. 62–81. (<http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/153>, 21.01.2015)
- Lübeck, Dietrun** (2010): Wird fachspezifisch unterschiedlich gelehrt? Empirische Befunde zu hochschulischen Lehransätzen in verschiedenen Fachdisziplinen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 2010. Jg. 5/Nr. 2. S. 7–24. (<http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/2>, 21.01.2015)
- Pöppinghege, Rainer** (2007): Einleitung. In: Ders. (Hg.) (2007): Geschichte lehren an der Hochschule – Reformansätze, Methoden, Praxisbeispiele. Schwalbach: Wochenschau Verlag. S. 7–13.
- Pöppinghege, Rainer/Klenke, Dietmar** (Hg.) (2011): Hochschulreformen früher und heute: zwischen Autonomie und gesellschaftlichem Gestaltungsanspruch. Köln: SH-Verlag.
- Pohl, Karl Heinrich** (2007): Projekte in der akademischen Lehre? Überlegungen, Erfahrungen und Vorschläge für eine zukünftige Universität. In: Pöppinghege, Rainer (Hg.) (2007): Geschichte lehren an der Hochschule – Reformansätze, Methoden, Praxisbeispiele. Schwalbach: Wochenschau Verlag. S. 82–95.
- Schmitz u. Söhne GmbH & Co. KG** (Hg.) (2005): Zwischen Hausgeburt und Hospital. Zur Geschichte der Geburtshilfe und Frauenheilkunde. Wickede: Selbstverlag.
- Wildt, Johannes** (2006): Kompetenzen als „Learning Outcome“. In: Journal Hochschuldidaktik 2006. Jg. 17/Nr. 1. S. 6–9. (http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fileadmin/JournalHD/2006/Journal_HD_2006_1.pdf, 21.01.2015)

3.10 „Employability“ unterrichten für Brotgelehrte

MAREIKE MENNE

Abstract

Der Text berichtet von Erfahrungen in einer Lehre, die kein fachwissenschaftliches Thema, sondern „Employability“ selbst zum Inhalt hat. Die Autorin beleuchtet die Entwicklung der Veranstaltungsform und der Lernmaterialien einschließlich eines öffentlichen Blogs. Sie thematisiert die institutionellen Hürden und die Schwierigkeiten in der Motivation der Studierenden unter Berücksichtigung eines angemessenen Verhältnisses von Distanz und Nähe. Für eine Ausrichtung von Fachveranstaltungen ebenso wie von explizit berufsorientierten Veranstaltungen wird vorgeschlagen, erstens Fächerkombinationen zu berücksichtigen und damit die Definition von sogenannten Schlüsselqualifikationen zu hinterfragen, zweitens den Konflikt zwischen den Deutungshoheiten einer „angemessenen Berufstätigkeit für Historikerinnen und Historikern“ im Sinne des Bildungsbürgertums im öffentlichen Dienst und der dynamischen, Peer-Group-abhängigen Performanz in Bereichen der Privatwirtschaft anzunehmen und daraus drittens die Verantwortung der universitären Geschichtswissenschaft hinsichtlich des Berufsbildes, seiner gesellschaftlichen Relevanz und damit der Voraussetzung von „Employability“ in der Fachlehre abzuleiten.

„Employability“ als Element von Hochschullehre zu betrachten, ist zwar eine logische Konsequenz der Bologna-Reform. Doch für die Lehrpraxis ist dies sehr anspruchsvoll, beginnend mit der Frage, was „Employability“ sei. Zur Vorbereitung der Systemakkreditierung⁹⁵ an der Universität Stuttgart lautete eine Vorgabe, auch innerhalb des Geschichtsstudiums ein Modul mit berufspraktischer Ausrichtung zu konzipieren. „Employability“ wurde zum eigentlichen Inhalt der Lehre. Damit unterscheidet sich dieses Modul wesentlich von Fachveranstaltungen, die auf einer methodischen Ebene, häufig unausgesprochen, arbeitsmarktrelevante

95 Die Vorbereitung begann 2007; 2012 erfolgte die Systemakkreditierung, 2013 waren alle Auflagen erfüllt.

Kompetenzen anhand fachspezifischer Inhalte vermitteln. Die Durchführung der explizit „berufsorientierten“ Veranstaltungen barg Anfangsprobleme, doch eröffnete sie auch große Gestaltungsspielräume – denn „Employability“-Lehre ist formal noch so gut wie gar nicht besetzt. Im Folgenden erörtere ich anhand meiner Lehrerfahrung vier Leitthemen: Unterrichtsform und Lernmittel, den Blog *Brotgelehrte*, Hürden sowie meine Rolle als Lehrende.

3.10.1 Unterrichtsform und Lehrmittel

Ab dem Wintersemester 2008/09 bot das Historische Institut das neue Berufspraxismodul, bestehend aus Praktikum und Übung, an. Letztere führte ich als Überblicksveranstaltung jedes Semester durch. Geprüft – jedoch nicht benotet – wurde das Modul mit einem Praktikumsbericht und kleineren Leistungen in der Übung: Bewerbungsunterlagen, eine Pressemeldung und eine Skizze für eine selbstständige Tätigkeit. Als weitere Maßnahmen, die die Arbeitsmarktorientierung fördern sollten, verbanden wir auf der universitären Lernplattform die Stellen- und Praktikumsausschreibungen der Institutsabteilungen zu einer zentralen Börse. Eine Veranstaltungsreihe mit Gästen aus der Berufspraxis konnte ein Semester später starten.

Das Ziel meiner Übung war ein Überblick über Berufsoptionen. Anfangs erstellte ich Informations- und Übungsblätter. Hilfreich waren die Publikationen von Janson 2007 und Rühl 2004 sowie die Website www.berufe-fuer-historiker.de. Zunächst war die Veranstaltung nach klassischen Berufsfeldern gegliedert: Archiv, Verlag, Journalismus, Wissenschaft, Lehrberufe usw., ergänzt um Übungen z. B. zur Bewerbung, zum Lektorat, zur Selbstständigkeit und zu Rahmenbedingungen wie Versicherungen, Steuern, Gesetzen, Weiterbildungen und Fördermittel. Die Sitzungen bestanden stets aus dozierendenzentriertem Input, einer Plenumsphase und anschließender Gruppen- oder Einzelarbeit.

Im folgenden Semester bemerkte ich, dass ich die Studierenden nicht aktivierte. Die meisten vorgestellten Berufe liefen an ihren Interessen vorbei, ohne dass sie ihre Wünsche konkret hätten benennen können. Die aktivsten Stunden waren stets die der „Rettungsanker“: Seiteneinstieg ins Lehramt und Leistungen der Agentur für Arbeit. Informelle Rückfragen ergaben, dass die konkrete Angabe eines Berufsziels für Studierende meist eine Verlegenheitslösung war; oft versuchten sie, durch eine vergleichsweise offene Wahl wie „Journalistin“ oder „Journalist“ einen eng definierten Beruf wie „Archivarin“ oder „Archivar“ auszuschließen. Ziel war die Zufriedenstellung der Dozentin bei gleichzeitig größt-

möglicher Unverbindlichkeit. Dies veranlasste mich zu einer grundlegenden Neukonzeption der Veranstaltung. Von der Präsentation fremddefinierter Berufsfelder wechselte ich zu einer Unterstützung bei der Suche nach der je passenden Tätigkeit und einer Planung des Berufseinstiegs. Anstelle der wöchentlichen 90 Minuten trafen wir uns nun zu einer Blockveranstaltung. So konnten Entwicklungen und Gedanken – die oftmals langsamer getaktet sind als der Stundenplan – zu Ende geführt und daraus eigenständig weitere Schritte abgeleitet werden. Auch die Gruppenarbeits- und Peer Mentoring-Phasen funktionierten besser, da die soziale Basis nicht jede Woche neu geschaffen werden musste.

Die Arbeitsblätter der vorangegangenen Veranstaltungen fasste ich in der Monographie Menne 2010 zusammen. Nun zählte es zur Vorbereitungspflicht der Studierenden, das Buch zu lesen, so dass im Seminar redundante Inputs entfielen. Stattdessen arbeiteten wir an konkreten Themen, die sich aus der Lektüre ergaben: die Rolle des Studiums im Bildungsprozess, die Gender-Problematik und Freiberuflichkeit. Die Schwerpunkt wünsche der Studierenden waren nun deutlich konkreter.

Da meine eigenen Recherchen in der Zwischenzeit ergeben hatten, wie wenige Absolventinnen und Absolventen eigentlich in den klassischen Berufsfeldern tätig sind – nämlich ca. 20 Prozent (vgl. etwa Absolventenstudie Universität Paderborn 2012, S. 36f.)⁹⁶ – und wie viele folglich in Bereichen, die bzw. deren Anforderungen wir nicht kennen, präsentierte ich „Best Practices“ aus der Privatwirtschaft. Meine eigene Erfahrung mit Zeiten unfreiwilliger und freiwilliger Selbstständigkeit deckte sich mit der HIS-Studie 2012 (vgl. Fabian 2012). Folglich wurde auch dieser Punkt in das Portfolio aufgenommen, nicht um eine klassische Perspektive zu zeigen, sondern um auf eine mit recht hoher Wahrscheinlichkeit eintretende Situation vorzubereiten. Im Wesentlichen ergab sich so folgender Ablauf (Tabelle 3.10.1|1):

96 Fakultät für Kulturwissenschaften, Absolventinnen und Absolventen 2010, ohne Lehramt, ohne Promotion: 81% im (privat-)wirtschaftlichen Bereich tätig, 62% „nicht zufrieden“ mit ihrer beruflichen Situation. Die hohe Quote in der Privatwirtschaft ist überdurchschnittlich. Bei der HIS-Studie von 2009, allerdings einschließlich Doktorandinnen und Doktoranden, blieb mit 42% der größte Anteil als wissenschaftliche/r Angestellte/r an der Universität; diese Zahl sank freilich nach fünf und zehn Jahren ab. Zugleich stieg die Zahl der Selbstständigen. Auch die Zahl der Bewertungen mit „nicht adäquat“ lag bei 36% und war damit deutlich geringer. Dies kann allerdings durchaus so interpretiert werden, dass die Promotion und befristete Anstellungen in der Wissenschaft den Übergang auf „richtige“ Arbeitsstellen verzögerten, also gar kein Ziel für sich darstellten.

	Tag 1	Tag 2	Tag 3	Tag 4 (halber Tag)
Leitmotiv	Umwelt	Begeisterung	Aufstellen	Vorbereiten
Perspektive	Arbeitsmarkt und Studium	Persönlichkeit	Beziehungen	Sichtbarwerden
Inhalte	Arbeitsmarkt, Beschäftigungsverhältnisse Bildung, Ausbildung, Qualifikationen Gender	Schlüsselqualifikationen, geisteswissenschaftliche Kompetenzen, Fachkompetenzen Persönlichkeit, Erfahrung, Engagement, Wünsche und Interessen Selbstständigkeit	Netzwerken, Förderungen, Unterstützer/innen Priorisieren und Bewerten Eigenes Profil erkennen und benennen	Bewerben, Erfahrungen nachweisen 5-Jahres-Pläne Abschluss
Methoden	Zukunftswerkstatt, Teil 1 Gruppenarbeit zur Gender-Frage Rollenwechsel (Blick von außen), Rollenspiel	Kompetenzprofil Ideenwerkstatt Brainstorming/ Modellentwicklung Peer Mentoring Text lekturieren Zukunftswerkstatt, Teil 2	Abgleich des Kompetenzprofils mit Anforderungen des angestrebten Berufsfelds (oder der Selbstständigkeit vom Vortag) Zukunftswerkstatt, Teil 3 „Elevator Pitch“	Peer Mentoring Pressemeldung Rollenspiel
Service der Lehrenden	Inputs zu übergeordneten Themen, Moderation der Gruppenarbeit, Zeit für individuelle Fragen, Feedback zu den erbrachten Produkten, individuelle und Gruppenberatung, Aufzeigen von Handlungsoptionen, Lösung stockender Prozesse			

Tabelle 3.10.1|1: Beispiel für den Ablauf einer berufspraktischen Übung in Blockform

3.10.2 Der Blog *Brotgelehrte*

Bestimmte Empfehlungen (Literatur, Institutionen, Websites) wiederholte ich während der Gruppenphase. Andere waren von einer gewissen Dynamik gekennzeichnet, etwa Hinweise auf Studiengänge oder Bewerbungsfristen. Im Sommersemester 2012 regte mich ein Student, der erfolgreich bloggte, zu einem eigenen Blog an. Dieser sollte nun das statische Buch um dynamische Informationen ergänzen und Austausch ermöglichen. Ich entschied mich, den Blog über den freien Anbieter *WordPress* zu hosten, für den sprach, dass er in einem allgemeinen Kontext stand, von dem er inspiriert wurde, in dem er sich jedoch auch behaupten musste und in dem es eventuell die „verschwundenen“ Absolventinnen oder Absolventen zu entdecken gab.

Der Einsatz von Blogs in der Lehre und Forschung ist keine grundsätzlich neue Idee (Haber/Pfanzelter 2013). Viele Learning Management-Systeme halten Blogmodule bereit, die teils zur Kommunikation innerhalb der Studierendenschaft, teils zur Kommunikation mit den Lehrenden bzw. Moderatorinnen und Moderatoren dienen. Meine Idee war, aus dem Blog eine Form des Projektlernens zu entwickeln, das aufgrund seines Fortlaufens allerdings nicht den üblichen, zeitlich abgeschlossenen Varianten entsprach und auch nicht auf eine gleichbleibende Gruppe zugeschnitten war. Ebenso wie andere Lernprojekte zielt der Blog auf eine Handlungs- und Produktorientierung, auf die Auseinandersetzung mit einem fachwissenschaftlich und gesellschaftlich relevanten Thema – nämlich neben der „Employability“ mit der Frage nach der gesellschaftlichen Bedeutung der Geschichts- und Geisteswissenschaften – und auf die Loslösung des Lerngeschehens aus dem Seminarraum, hier den Transfer in den virtuellen Raum.

3.10.3 Hürden

Doch die Studierenden nutzten den Blog rein rezeptiv. Ich hatte gehofft, mit ihnen in einen Austausch zu treten und mehr über ihre Bedürfnisse, Motive und Fragen zu erfahren. Ich wollte ihnen eine Plattform schaffen, sich auszuprobieren, Beiträge und Kommentare zu verfassen und damit bereits einen Beitrag zur „Employability“ zu leisten. Dieser Anspruch ist bislang überhaupt nicht erfüllt. Der Blog wird gelesen, er erreicht zwischen zehn und fünfzig Aufrufe pro Tag, überwiegend nicht von Studierenden. Warum aktiviere ich meine Zielgruppe nicht?

Ich ging davon aus, dass die Studierenden ein inneres Interesse an dem Thema Berufspraxis hätten. Zum einen betrifft der Berufseinstieg sie persönlich. Zum anderen stützte die HIS-Studie 2012 (Fabian 2012, S. 11 f., 22) meinen Eindruck aus persönlichen Gesprächen, wonach Studierende mehr Praxisbezug wünschten. Doch (nachvollziehbar) kommen Studierende erst rückblickend dazu, Lücken zu bemängeln. Denn nicht nur in der Übung und für den Blog war die Aktivierung schwierig, auch in den Veranstaltungen mit Gästen aus der Berufspraxis erreichten die Teilnehmerzahlen kaum je den zweistelligen Bereich – die Ausnahme bildete auch hier das Thema Arbeitslosigkeit. Als Gründe führten die Studierenden Lohnarbeit, Studienverpflichtungen, schlechte S-Bahn-Verbindungen und explizit „kein Interesse“ an. Als demotivierend wurde empfunden, dass das Studium gar nicht ausreichte, um einen guten „Job“ zu bekommen – es brauche die Promotion, Weiterbildung und Berufserfahrung. Doch statt aktiv zu werden, zogen sie sich zurück. Als schließlich ein Student gegen meine Präsentation der aktuellen

Arbeitsmarktzahlen und gegen die aus seiner Sicht damit betriebene „Angstmacherei“ protestierte, wurde mir bewusst: Offenbar lag das Problem nicht auf einer Sachebene. Wohl aber an der falschen Ansprache und sicher an der „Employability-Kultur“ innerhalb der Universität, der die Studierenden im Alltag begegneten. „Berufsberatung“ meinte nicht selten den Trost, es werde sich schon etwas finden, oder den Ratschlag, zum Lehramtsstudium zu wechseln. Tatsächlich sind wir als wissenschaftliche Angestellte weder ausgebildet, „Employability“ zu unterrichten, noch haben wir umfassende Berufserfahrung außerhalb der Universität. Die Praktikerinnen und Praktiker stützten die Passivität insofern, als sie fast immer bescheiden betonten, sie hätten (auch) „Glück“ gehabt.

Weiterhin wurde sichtbar, inwieweit die geringe Varianz an Veranstaltungsformen die Studierenden prägte. Ein teilnehmendenzentriertes Blockseminar bedeutete einen Angriff auf ihre Komfortzone. Während des Blockseminars änderte sich die Haltung der Studierenden allerdings bis auf wenige Ausnahmen: Die Form wurde als passend erkannt, die intensive Arbeit gerade auch wegen des persönlichen Austauschs mit mir und untereinander sehr geschätzt. Doch es kostete mich viel Kraft, den Anfangsunmut auszuhalten.

Eine letzte Hürde ist ebenso individuell wie strukturbedingt. Das Veranstaltungskonzept und auch der Aufbau der Infrastruktur beruhten wesentlich auf meinen Erfahrungen, Kompetenzen und meiner Persönlichkeit. Doch ich war nur befristet angestellt, so dass keine Kontinuität in der Betreuung und im Austausch gesichert war. Der Blog auf einer offenen Plattform sollte helfen, Dialoge unabhängig von Verträgen führen zu können. Doch wie kann der Blog dauerhaft finanziert und damit sein Angebot gesichert werden? Schließlich schloss bereits eine andere ausgezeichnete Seite, *berufe-fuer-historiker.de*, aus wirtschaftlichen Gründen.

3.10.4 Meine Rolle als Lehrende

Für die Berufsorientierung eignet sich eine klassische Rolle als „Dozentin“ kaum. Die berufsspezifischen Informationen, die ich „dozieren“ kann, machen einen sehr geringen Anteil aus. Wesentlich sind eher Hilfestellungen, um

- mittels Informationen den Horizont der Studierenden zu öffnen, ihnen Möglichkeiten und Wege aufzuzeigen;
- Studierende anzuleiten und ihnen Feedback zu geben, wenn sie diese Möglichkeiten ausloten und sich selbst ins Verhältnis zu ihnen setzen;
- gemeinsam mit Studierenden ihr Profil zu erarbeiten.

Die Veranstaltung hatte einen hohen Beratungsanteil, sowohl während der Unterrichtszeit als auch in den Sprechstunden und per E-Mail. In der Regel ging dies mit dem Aufbau persönlicher Beziehungen zu den Studierenden einher. Hier galt es abzuwägen: Wie viel Distanz braucht Professionalität? Wie viel Nähe, Empathie und Wissen über das Gegenüber braucht Beratung? Hier kam mir entgegen, dass das Modul nicht benotet werden würde; so trat meine Rolle als Prüferin in den Hintergrund.

Eine Teilnehmerin beispielsweise hatte sich früh auf das Ziel „Museum“ festgelegt. Für alle dienlichen Hinweise auf Studiengänge, Ausbildungsprojekte, Praktika und aktuelle Ausstellungen, deren Besuch lohnen würde, war sie jedoch unempfänglich. Ich war ratlos. Am dritten Tag erklärte sie: Sie wollte sich nicht von ihrem Freund trennen. Wollte ich sie nun belehren oder in ihren Bedürfnissen ernstnehmen? Wir änderten den Fokus: Welche Optionen gab es in der Nähe? Was interessierte sie am Museum – fand sich dies auch in anderen lokalen Institutionen oder Kontexten? Nachdem die persönliche Angst berücksichtigt war, waren wir handlungsorientiert.

Meine Erfahrung bislang ist, dass die Berufseinstiegsplanung zu einem sehr viel größeren Anteil von persönlichen Motiven und Wünschen bestimmt ist als von einem bestimmten Berufsbild oder Tätigkeitsschwerpunkt. Ein wiederkehrendes Motiv ist hierbei die Frage nach der Vereinbarkeit von Beziehung, Familiengründung und Berufsstart; insbesondere bei den Seminarteilnehmerinnen war dies das Hauptthema. Positiv nutzen konnte ich hier eigene Erfahrungen: Die Offenlegung meiner Situation als berufstätige Mutter, das Aufzeigen der daraus folgenden Schwierigkeiten und deren Lösung interessierten die Studierenden wie ein „Bericht aus der Praxis“. Darüber hinaus machte es mich authentischer, erfahrener und verlieh mir damit eine höhere Autorität. Hier kam mir eine Rolle zu, auf die ich nicht vorbereitet war: die eines Vorbilds. Auch wenn ein Vergleich der studentischen Leistungen vor und nach meiner Elternschaft nicht stichhaltig ist, weil die Veranstaltungsformen unterschiedlich waren, so bemerkte ich doch eine deutliche Verbesserung und mehr Engagement der Studierenden für die eigenen Belange insgesamt.

3.10.5 Schlussfolgerungen und Weiterentwicklungen

Für die Veranstaltung ergaben sich aus den Reflexionen, Erfahrungen und meinem eigenen Lernen drei neue Schwerpunkte:

- **Das Kompetenzprofil**⁹⁷

Zur Vorbereitung erhielten die Studierenden eine Liste von Kompetenzen, die fachspezifisch, fachübergreifend und Element von Persönlichkeit waren. Das Ziel war, zunächst zu reflektieren und bewusst zu machen, was die Studierenden bereits können bzw. entwickeln (Ist-Analyse), um damit die Basis zu legen für einen Abgleich mit dem Berufsziel und den zu ergänzenden Kompetenzen und Qualifikationen (Soll-Analyse). In einem zweiten Schritt folgte auf die Selbsteinschätzung die Überlegung, wie diese Kompetenzen sichtbar gemacht werden können. Ziel war hier eine Handlungsorientierung und Ermutigung, bereits frühzeitig dem Gelernten eigene Formen zu geben und ein Bewusstsein für die eigenen Stärken, aber auch Lücken zu entwickeln.

- **Verortung im Dreieck Arbeitsmarkt – Studium – Person**

Der Arbeitsmarkt bietet Beschäftigungen mit eigenen Zugangsregeln, Kompetenzbedarfen, Schwerpunkten und Nischen. Die Studierenden erhielten zunächst einen Überblick, um anschließend zu entscheiden, in welchen Bereich sie tiefer einsteigen wollten. Was ist wichtig: eine bestimmte Tätigkeit, Status, Stabilität, Selbstverwirklichung? Wir zogen dann das Studium hinzu: Welche Funktion hat der Abschluss? Welche Inhalte, Methoden, Kompetenzen sind für mich wichtig? Wie kann ich das Studium für mich bestmöglich nutzen?

- **Reflexion von Vorerfahrungen, Zielen, Wünschen, vielleicht auch Ängsten.**

Die Ergebnisse dieser drei Arbeitsschritte legten wir übereinander und thematisierten Passgenauigkeiten und Konflikte. So mögen Persönlichkeit und Berufswunsch passgenau sein, nicht aber das Studienfach, der Hochschulstandort oder auch die Institution „Universität“. Den Weg in eine Verlagsanstaltung etwa können auch eine Ausbildung zur Medienkauffrau Digital und Print oder ein Studium der Verlagswirtschaft an einer Medienhochschule ebnen. Ähnlich musste der Fokus von hoheitlich definierten „Berufen für Historikerinnen und Historiker“ verschoben werden auf die individuellen Wünsche, wenn den Studierenden am wichtigsten war, sich nach dem Studium finanziell abzusichern oder sich an einem Ort niederzulassen.

Dies führt zur Frage, welche Definition „passender“ Berufe der auf „Employability“ zielenden Lehre zugrunde liegen kann. Angela Siebold (Heidelberg) fragte, ob „Berufe von Historikern“ zugleich „Berufe für Historiker“ seien.

⁹⁷ Derartige Profile werden in verschiedenen Branchen inzwischen zum Kompetenzmanagement und im Human Resource Management eingesetzt. Ich hatte für die Veranstaltungen keines übernommen, sondern eine eigene Aufstellung und Bearbeitungsweise entwickelt.

Sollen wir uns als Angehörige der Universität an den sozialen Realitäten orientieren und ihnen zuarbeiten? Welche Wirkungen wird dies langfristig auf das Berufsbild „Historikerin“ bzw. „Historiker“ haben – eine Reduktion auf Schlüsselqualifikationen? Oder sollten gerade wir idealtypische Berufe vorstellen und auf diese vorbereiten, damit angesichts der vielen Abweichungen überhaupt ein klares Berufsbild Orientierung schafft?

Angesichts der hohen Zahl von 80 Prozent der Absolventinnen und Absolventen jenseits von Lehramt und Promotion, die in Paderborn in den Bereich (Privat-)Wirtschaft gehen, begann ich, mich der Berufspraxis im deutschsprachigen Raum zu nähern. Die Treffer gruppiere ich in vier große Bereiche:

- Tätigkeiten jenseits der klassischen Berufe, aber mit deutlicher Affinität zum Studium (z. B. History Marketing, systemisches Coaching, HisTourismus);
- Tätigkeiten mit scheinbarer Ferne zum Studium, doch inhaltlichen und methodischen Kontinuitäten (z. B. Suchmaschinenoptimierung, Yogalehre, Politikberatung);
- neue Tätigkeiten im klassischen Kontext des öffentlichen Dienstes (z. B. Wissenschaft- oder Energiemanagement, Fundraising);
- neue soziale Formen klassischer Berufe (z. B. Ausstellungs- oder Literaturagenturen).

Zwei Punkte scheinen mir hier erläuterungswert. Zum einen wird deutlich, dass sich die Mehrheit dieser Tätigkeiten aus der Fächerkombination speist – was auch der Studienrealität des Zwei-Fach-Bachelors entspricht. Es machte die Identität der Studierenden wesentlich aus, dass sie zwei Fächer studieren.⁹⁸ Daraus folgt, dass ein genauer Blick auf die sogenannten Schlüsselqualifikationen notwendig ist. Handelt es sich um Kategorien, die ein Arbeitsmarkt gebietet, der auf der Suche nach hochqualifizierten Menschen zu günstigen Konditionen ist? Oder sehen wir hier fachübergreifende Kompetenzen, die zwar nicht für die einzelne Subdisziplin spezifisch sind, wohl aber das Expertentum einzelner Gruppen von Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftlern ausmachen, so die Text-, Sprach-, Recherche- und Bewertungskompetenz? Es zählt zu unseren Aufgaben als Fachvertreterinnen und Fachvertreter, die Grenze zwischen Kompetenzen als kulturelle Grundlagen und als professionelle Spezialisierung herauszuarbeiten und zu verteidigen. Eine Studentin merkte an: „Mit Texten arbeiten kann doch jeder.“ – Nein, auf professioneller Ebene eben nicht, und zu jener zählen Analyse, Zielgruppen-

98 Entsprechend unzufrieden waren viele, in Ein-Fach-Master wechseln zu müssen. Dies erklärt auch die hohe Attraktivität interdisziplinärer Master-Programme.

orientierung und Kontextgebundenheit, Heuristik, ggf. Übersetzung und Transkription, Kommentare und Kritik usw. Wenn wir also „Employability“ unterrichten, ist es sowohl in der fach- als auch der berufsorientierten Lehre unsere Aufgabe, das Spezifische unserer Arbeit und auch ihre gesellschaftliche Leistung herauszustellen und damit den Studierenden zu verdeutlichen, dass sie keine Bewerberinnen und Bewerber zweiter Klasse mit diffusen Schlüsselqualifikationen sein werden. Dies bedeutet weiterhin, dass die „Employability“-Lehre die multidisziplinäre Studienrealität und den Arbeitsmarkt stärker berücksichtigen muss. Die Idee der „Berufe für Historikerinnen und Historiker“ ist unzureichend und begrenzend.

Zum anderen zeigt sich ein Phänomen, dessen Bedeutung zu diskutieren sein wird: Ein wesentlicher Unterschied zwischen den „klassischen“ Berufsfeldern und den „neuen“, die die Mehrheit der Absolventinnen und Absolventen aufnehmen, liegt in der sozialen Bewertung. Fast alle klassischen Berufsfelder sind im öffentlichen Dienst oder in Anlehnung daran organisiert: Wissenschaft, Archiv, Museum. Gemeinsam mit den Geschichtslehrerinnen und -lehrern im Schuldienst und den „freien Berufen“ gemäß § 18 EStG (z. B. Journalistin bzw. Journalist und Publizistin bzw. Publizist) bilden sie einen Teil des Bildungsbürgertums. Der Zugang zu diesen Tätigkeiten und damit verbunden auch zur sozialen Schicht ist eindeutig geregelt: in Studien-, Standes- und Ausbildungsordnungen, in Tarifverträgen, in Gesetzen. Zentrales Aufnahme- und Einstufungskriterium ist der Hochschulabschluss.⁹⁹ Ebenfalls dieser sozialen Gruppe angehörig sind Angestellte im bürgerlichen Zeitungswesen und in Verlagen, die Diskurse abbilden, anstoßen und Statusobjekte hervorbringen.

Tätigkeiten außerhalb dieser Gruppe mögen eine Mehrheit der Absolventinnen und Absolventen aufnehmen, aber sie bieten bei weitem nicht eine so starke und traditionsreiche soziale Identität und auch keine tätigkeitsspezifische Verklammerung. Als Aufnahmekriterium kann die praktische Erfahrung den Studienabschluss ablösen. Die Berufspraxis ist selten hoheitlich definiert, sondern entsteht prozesshaft. Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe erfolgt wesentlich über den kooperativen Zugang zu Netzwerken, Verhaltensweisen, Sprache und Stil.

Ganz offensichtlich konkurrieren Akademie und Arbeitsmarkt/Berufspraxis um die Deutungshoheit der Funktion eines Studiums. Für das Unterrichten von „Employability“ gilt es daher, zu entscheiden, ob ein eher akademisch-normativer Zugang gewählt werden soll oder ein empirisch-prozessorientierter. Sinnvoll ist

99 Vgl. auch die Mitgliedskriterien im Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands: <http://www.historikerverband.de/mitgliedschaft/mitglied-werden.html>, 08.11.2013.

die Kombination aus beidem, da im normativen Zugang auch ein Diskurs der Selbstvergewisserung und der Ausrichtung historiografischer Tätigkeit an den gesellschaftlichen Bedürfnissen nach „Historie“ stecken muss. Eben diese Bedürfnisse sind jedoch nur zu ergründen, wenn ein lebhafter Dialog zwischen Akademie und Berufspraxis etabliert wird. Auf diese Weise können Studierende leichter in das sie unmittelbar betreffende Thema eingeführt werden. Der Berufsstart ist für viele Absolventinnen und Absolventen „holprig“. Aber das ist kein unausweichliches Schicksal – gemeinsam mit Studierenden, der Universität, der Wissenschaftspolitik, der Agentur für Arbeit und letztlich den Vertreterinnen und Vertretern des Arbeitsmarktes können wir darauf vorbereiten. Das Studium genügt nicht, es braucht spezifische Erweiterungen. Wir können diese nicht leisten, aber auf Ausbildungen, Fachhochschulstudiengänge, Master-Programme, Quereinstiege und Trainéeangebote verweisen. Es ist nicht unsere Aufgabe als Dozentinnen und Dozenten, Praktikumsplätze und Arbeitsstellen zu vermitteln. Aber es kann unsere Aufgabe sein, Austauschmöglichkeiten für alle Beteiligten zu schaffen; nicht zuletzt, da es unsere eigene „Employability“ stärkt, und damit wiederum unsere Kompetenz, „Employability“ zu unterrichten“.

Literaturangaben

Absolventenstudie Universität Paderborn (2012) (http://www.zv.uni-paderborn.de/fileadmin/zv/dez3/3-1/absolventenbefragungen/dokumente/PAbs_jg10w1_Gesamtbericht-UPB.pdf, 08.II.2013)

Digital Humanities am DHI Paris (<http://www.dhdhi.hypotheses.org/>, 08.II.2013)

Fabian, Gregor (2012): Berufswege von Geisteswissenschaftler(inne)n. Vortrag bei der Konrad-Adenauer-Stiftung, Hauptabteilung Begabtenförderung und Kultur, am 08. November 2012. Königswinter. ([http://www.dzhw.eu/pdf/pub_vt/22/2012-II-08_Gregor_Fabian-HIS-Berufswege-von-Geisteswissenschaftler\(inne\)n.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_vt/22/2012-II-08_Gregor_Fabian-HIS-Berufswege-von-Geisteswissenschaftler(inne)n.pdf), 20.II.2013)

Haber, Peter/Pfanzelter, Eva (Hg.) (2013): Historyblogosphere – Bloggen in den Geschichtswissenschaften. München: Oldenbourg.

Janson, Simone (2007): Der optimale Berufseinstieg. Perspektiven für Geisteswissenschaftler. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Menne, Mareike (2010): Berufe für Historiker. Anforderungen – Qualifikationen – Tätigkeiten. Stuttgart: Kohlhammer.

Menne, Mareike: Blog *Brotgelehrte*. (<http://www.brotgelehrte.wordpress.com>, 08.II.2013)

Rühl, Margot (Hg.) (2004): Berufe für Historiker. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Thiele, Sebastian: Berufe für Historiker. (<http://www.berufe-fuer-historiker.de>, offline)

Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands: Mitgliedschaft. (<http://www.historikerverband.de/mitgliedschaft/mitglied-werden.html>, 08.11.2013)

4.

**Perspektiven –
Kompetenzorientierte Verortung
der Projektlehre im Geschichtsstudium
im Zugehen auf eine geschichts-
wissenschaftliche Hochschuldidaktik**

4.1 Von der Projektlehre im Geschichtsstudium zur geschichtswissenschaftlichen Hochschuldidaktik

ULRIKE SENGER

Abstract

Die Erprobung von Projektlehre im Geschichtsstudium wirkt insbesondere auf Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler eine hohe Anziehungskraft aus. Auf diese Weise erschließen sich diese einen Raum wissenschaftlichen Experimentierens, in dem Forschung, Lehre und Berufspraxis ineinandergreifen und daher erlauben, innovative Potenziale der eigenen wissenschaftlichen, beruflichen und persönlichen Weiterentwicklung frei zu setzen. Die bildungstheoretische Fundierung wie kreative Ausgestaltung der Projektlehre in den Fachwissenschaften – hier am Beispiel der Geschichtswissenschaften – erfolgt nach der doppelten Theorie-Praxis-Relationierung, die auf die Personalentwicklung der Projektlehrenden rückverweist und diese zum Ausgangspunkt der Entfaltung der Lehrqualitätsentwicklung und -sicherung im Geschichtsstudium nimmt. Aus dieser interdependenten Verknüpfung der Kompetenzdiagnostik und -entwicklung Lehrender und Lernender lässt sich ein Professionalisierungskonzept geschichtswissenschaftlicher Hochschuldidaktik ableiten, das Impulse für die wissenschaftliche Theorie-Praxis-Verzahnung des Arbeitsbereichs Public History in der deutschen Hochschullandschaft setzt.

4.1.1 Herausforderungen für die Personalentwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses – (Weiter-)Bildung im Zeichen des Lebenslangen Lernens

Projektlehrende im Fokus der Personalentwicklung

Der wissenschaftliche Nachwuchs sieht sich einer Vielzahl an Herausforderungen gegenüber, die jedoch kaum als Verhaltensanker (für die Promotionsphase vgl. Senger 2009, S. 38 ff.; für den gesamten Academic Life Cycle vgl. Senger 2012, S. 20 ff.) der Personalentwicklung identifiziert und genutzt werden. Doch genau in dem Ansatz, sich zunächst den handelnden, sprich lehrenden Subjekten zuzuwenden, liegt die Chance einer Projektdidaktik, die gleichermaßen wissenschaftlichen wie kompetenzorientierten Ansprüchen gerecht werden soll. Denn nur wenn die Nachwuchsforschenden bzw. -lehrenden – in Ausweitung der „doppelten Theorie-Praxis-Relationierung“ (Wildt 2006, S. 80) auf das gesamte Spektrum hochschulischen Handelns und Wirkens – ihr eigenes projektbezogenes Handeln hinterfragen und kriteriengeleitet weiterentwickeln, kann eine substantielle Bildungsgrundlage für das studentische Projektlernen erwachsen, die weit über die hochschuldidaktische Methode „Projektlehre“ (Daum 2002a; Daum 2002b) hinausgeht. So wird eine Einheit von Forschung und Lehre Humboldt-scher Prägung realisiert, in die die Projektpraxis in vielfältiger Hinsicht einbezogen wird.

Projektmanagement und Wissenschaft

Projektmanagement und wissenschaftliches Arbeiten schließen sich damit nicht aus, sondern befruchten sich wechselseitig, insbesondere dann, wenn Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler die Qualifizierungsphasen der Promotion oder der Habilitation als „Projektphasen“ ihrer wissenschaftlichen Laufbahn (vgl. Senger 2008a, S. 16; Senger 2012, S. 21 f.) bzw. ihrer beruflichen Karriereentwicklung – auch mit Blick auf Arbeitsbereiche außerhalb der Universität – begreifen und zielführend ausgestalten. Nachwuchsforschende sind wie Studierende darauf angewiesen, sich mit ihrem Kompetenzprofil einer im akademischen Sinne auszulegenden Beschäftigungsfähigkeit und soziopolitischen Verantwortungshaltung zu stellen und sich vielfältig weiterzubilden. Lebenslanges Lernen zeichnet somit Nachwuchsforschende gleichermaßen wie Studierende aus, vor allem mit Blick auf die projektbezogene Ausgestaltung beruflicher Arbeitsfelder inner- und außerhalb der Universität. Dieser Aspekt erschließt sich auch in der Verknüpfung von Hochschul- und Berufsbildung.

Hochschul- und Berufsbildung im EQR

In der Trias der Lernergebnisse des *Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen* (EQR 2008) finden sich als Qualitätsausweis aller drei Studienzyklen graduierend Belege zur Befähigung problemlöseorientierten Arbeitens in Projekten und übergreifenden Arbeitskontexten. Die Innovationsfähigkeit wird somit in ein strukturiertes und von Verantwortung getragenes Projekt- und Qualitätsmanagement eingebettet, wobei dieses bis hin zur Personalentwicklung der anvertrauten Mitarbeitenden reicht. Daraus erschließt sich wiederum die „doppelte Theorie-Praxis-Relationierung“ (Wildt 2006, S. 80), nach der Lernbegleitende die Authentizität wie die Qualität ihres Wirkens damit begründen, dass sie selber ihre eigene Praxis reflektieren und kontinuierlich um Optimierung bemüht sind. Der vorgelebte Habitus ist demnach maßgeblich für die Qualität einer hochschulischen Projektlehre bzw. Projektdidaktik. In diesem Sinne können Hochschullehrende nur dann überzeugen, wenn sie selber zur Projektentwicklung und -realisierung in Forschung, Lehre und in/mit der Berufspraxis in der Lage sind. Damit verweist die Individualisierung der Hochschulbildung auf die Entwicklungs- und Reflexionspotenziale einer bzw. eines jeden einzelnen Hochschullehrenden. Die folgende Übersicht setzt somit z. B. die Lernergebnisse einer bzw. eines Promovierten am Ende des 3. Studienzyklus zu denen von Bachelor-Absolventinnen bzw. -Absolventen (1. Studienzyklus) und Master-Absolventinnen bzw. -Absolventen (2. Studienzyklus) in Bezug und lässt entsprechende Rückschlüsse auf die Qualitätsentwicklung im Hochschulalltag bzw. an der Schnittstelle von Universität und Berufspraxis zu.

	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenzen
Lernergebnisse des 1. Studienzyklus (Bachelor)	Fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen	Fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeit erkennen lassen, und zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- oder Lernbereich nötig sind.	Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- oder Lernkontexten Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen
Lernergebnisse des 2. Studienzyklus (Master)	Hoch spezialisiertes Wissen, das zum Teil an neueste Erkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich anknüpft, als Grundlage für innovative Denksätze und/oder Forschung; Kritisches Bewusstsein für Wissensfragen in einem Bereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen	Spezialisierte Problemlösungsfertigkeiten im Bereich Forschung und/oder Innovation, um neue Kenntnisse zu gewinnen und neue Verfahren zu entwickeln sowie um Wissen aus verschiedenen Bereichen zu integrieren	Leitung und Gestaltung komplexer, unvorhersehbarer Arbeits- oder Lernkontexte, die neue strategische Ansätze erfordern Übernahme von Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur Berufspraxis und/oder für die Überprüfung der strategischen Leistung von Teams
Lernergebnisse des 3. Studienzyklus (Promotion)	Spitzenkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen	Weitest fortgeschrittene und spezialisierte Fertigkeiten und Methoden, einschließlich Synthese und Evaluierung, zur Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und/oder Innovation und zur Erweiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis	Fachliche Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung

Tabelle 4.1.1| 1: EQR-Lernergebnisse des 1., 2. und 3. Studienzyklus im Vergleich (EQR 2008, S. 2 f.)

Verhaltensanker der Projektlehre in der Personalentwicklung

Vor diesem Hintergrund können Projektbezüge in der Personalentwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses – nachfolgend auf die Promotionsphase ausgelegt – eruiert werden und als Lernanlässe bzw. Verhaltensanker (vgl. Senger 2009, S. 38 ff.) didaktisiert werden. Diese korrelieren idealiter mit dem Qualifikations- und Kompetenzprofil von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern.

Projektarbeit in der Forschung

Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler – und insbesondere Promovierende – stehen vor der zentralen Herausforderung, eigenständige wissenschaftliche Beiträge zu erarbeiten und in der Scientific Community zur Diskussion zu stellen. Bei der Promotion geht es um die eigenverantwortliche Erstellung eines Dissertationsprojektes, das, wenn auch der Freiheit des wissenschaftlichen Geistes Rechnung tragend, phasenweise geplant und umgesetzt werden muss. Den Nachweis des Projekt- und Qualitätsmanagements machen insbesondere Nachwuchsförderwerke oder auch Graduiertenkollegs zur Bedingung, darauf zielen ebenfalls Promotionsverträge, die zum einen das schrittweise Arbeiten, zum anderen die wissenschaftliche Betreuung der sukzessiven Projektphasen gewährleisten sollen. Zu Beginn des Forschungsprozesses erschließen sich die Forschenden wissenschaftliche Frage- und Problemstellungen, die sie in Auseinandersetzung mit und in Abgrenzung zu dem Forschungsstand weiter präzisieren und spezifizieren. Ihren Ansatz begründen sie wissenschaftstheoretisch und ziehen begründet für den Forschungsgegenstand adäquate Methoden heran bzw. passen diese an oder/und entwickeln diese entsprechend dem intendierten Erkenntnisinteresse weiter. Die Auswertung der Forschungsergebnisse erfolgt konsequent in Rückbeziehung auf die Forschungsfrage/n und dokumentiert den inhaltlichen, theoretischen und methodischen Zugewinn für die Forschung. Zwischenschritte und Ergebnisse präsentieren die Nachwuchsforschenden im Gespräch mit der bzw. dem Dissertationsbetreuenden, in Kolloquien und im Rahmen wissenschaftlicher Tagungen. Die konstruktive Kritik führt zu möglichen Nachsteuerungsmaßnahmen im Projektmanagement der Dissertation z. B. hinsichtlich der Schwerpunktsetzung, des Procederes, der Zeitplanung usw. Zum professionellen Management des Projekts „Dissertation“ bzw. der wissenschaftlichen Karriereentwicklung gehört auch die strategische wissenschaftliche Netzwerkbildung in nationalen und internationalen Bezügen. Die schrittweise Rückversicherung des Voranschreitens der Forschungsarbeit sollte eine kriteriengeleitete Qualitätssicherung erfahren, die Regeln der guten wissenschaftlichen Praxis (DFG 2013) durchgängig befolgt werden und jederzeit überprüfbar sein. Die reflexive Gestaltung des eigenen Forschungsprozesses bil-

det die Grundlage des Forschen(den) Lehrens und Lernens und veranschaulicht auf diese Weise konsequent die Einheit von Forschung und Lehre.

Projektarbeit in der Lehre

Im Zugehen auf Bologna 2020 sind Nachwuchsforschende zunehmend mit den Herausforderungen einer studierendenzentrierten und kompetenzorientierten Lehre konfrontiert. Diesem Anspruch stellen sie sich als Fachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, die in der Regel nicht pädagogisch (aus-)gebildet sind. Im Unterschied zu einer vorrangig auf Vorträge oder Referate-Seminare ausgerichteten Lehre setzt man zwischenzeitlich voraus, dass Nachwuchsforschende den Rollenwechsel zu Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern ihrer Studierenden vollziehen und sich deren Kompetenzentwicklung professionell annehmen. Hierzu fehlen in den Fachwissenschaften bislang Qualifizierungsmuster für den wissenschaftlichen Nachwuchs, die insbesondere auch dem fachkulturellen Habitus Rechnung tragen (Senger 2011/2012a). Die gängigen hochschuldidaktischen Empfehlungen und Handreichungen sowie Weiterbildungsangebote – wie auch der Qualitätspakt Lehre – überlassen den Transfer vorrangig den jeweiligen Fachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern.

In diese Zusammenhänge lässt sich die Hochschullehre projektbezogen einordnen und wiederum an typischen Verhaltensankern des wissenschaftlichen Nachwuchses verorten. So kann z. B. die kompetenzorientierte Planung und Umsetzung einer Lehrveranstaltung oder eines Moduls im „Constructive Alignment“ (Biggs 2003), d. h. in der Passung zwischen zu formulierenden Kompetenzziele bzw. Lernergebnissen, der adäquaten Herleitung von Prüfungsformaten und einer folgerichtigen Gestaltung der Lehre, in denen die Studierenden die avisierten Kompetenzen erwerben können, exemplarisch als Projekt organisiert werden (Senger 2011/2012b). Im Rahmen des Projektmanagements können Szenarien der sukzessiven Kompetenzdiagnostik als Meilensteine integriert werden und als Zwischenbilanzen des Lehr- und Lernerfolgs herangezogen werden. Die Einpassung der Lehrentwicklung und -gestaltung in die administrativen Strukturen wie z. B. der Studien- und Prüfungsordnung – oder auch die aktive wie reflexive Beteiligung an einem Akkreditierungsverfahren – weist ebenso in den Bereich des Wissenschaftsmanagements wie die zunehmenden Möglichkeiten, nicht nur für Forschungs-, sondern auch für Lehrprojekte Drittmittel einzuwerben. (Vgl. Senger 2011/2012b)

Projektarbeit in oder mit außeruniversitären Praxiskontexten

Die Begleitung der Projektarbeit Studierender an der Schnittstelle zu Praxiskontexten setzt voraus, dass sich die Nachwuchsforschenden selber durch Projekt-

managementfähigkeiten in oder mit außeruniversitären Praxiskontexten auszeichnen. Dies bedeutet, dass diese nicht nur auf die Berufspraxis anderer reflektieren, sondern sich im Sinne einer authentischen Theorie-Praxis-Verzahnung selber mit Praxiskompetenzen vertraut machen, so z. B. im Rahmen der Public History mediale bzw. crossmediale Basiskompetenzen erwerben und professionelle Weiterentwicklungsmöglichkeiten im praktischen Berufs- und Kooperationsumfeld absehen können. Die Einheit von Forschung und Lehre wird an diesem Punkt um das lebenslange Lernen bzw. reflexive Handeln in berufspraktischen Bezügen erweitert und vertieft, so dass sich der wissenschaftliche Nachwuchs selber – auch mit Blick auf die Qualifizierung für Berufsbereiche außerhalb der Universität – „employable“ bzw. beschäftigungsfähig hält.

Darüber hinaus erfordert die Zusammenarbeit bzw. das Projektmanagement mit der außeruniversitären Berufswelt die Akquise von Projektpartnerinnen und -partnern sowie von Fördermöglichkeiten, und nicht zuletzt die Eruierung von Fragestellungen und Projekten, die vom gemeinsamen universitären und außeruniversitären Erkenntnisinteresse getragen sind. Mit dieser Zielsetzung repräsentieren die Nachwuchsforschenden und -lehrenden ihre Institution und ihr Fach und organisieren Präsentations- und Marketingaktivitäten, die idealiter in die Aus handlung verbindlicher Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit münden. Die Befähigung zur Vermittlung zwischen Wissenschafts- und Berufskulturen mit Blick auf die inter- und transdisziplinäre Problembearbeitung sollte ebenfalls ein Proprium der Personalentwicklung junger Forschender darstellen.

Vom Projektlernen der Nachwuchsforschenden zur studentischen Projektlehre

Das Projektlernen der Nachwuchsforschenden in Forschung, Lehre und Berufspraxis stellt die bildungstheoretische Basis für deren Lernbegleitung der Studierenden dar. Daraus leitet sich ein Qualitätsverständnis der Hochschulbildung ab, das den Nachwuchsforschenden im Humboldtschen Sinne einen qualifizierten Vorsprung im Erfahrungslernen (Senger 2008b) des fachkulturellen Projektmanagements erlaubt und diese für Kompetenzbildungsprozesse ihrer Studierenden sensibilisiert. Durch das kriteriengeleitete Reflektieren und Weiterentwickeln der eigenen Kompetenzen im Projektlernen sind die Nachwuchsforschenden dazu in der Lage, dem studentischen Projektlernen Überprüfungs- und Qualitätskriterien zugrundezulegen und auf dieser Basis Impulse zur Nachsteuerung im Projektmanagement und vor allem zum (Weiter-)Lernen aus Erfahrungen des Scheiterns zu geben. Auf diese Weise wird das studentische Projektlernen zu einem anspruchsvollen Forschen(den) Lernen, das die wissenschaftliche wie organisatorische Auseinandersetzung mit dem Projektgegenstand ebenso beinhaltet

wie die reflektierte Verständigung mit den außeruniversitären Projektpartnerinnen und -partnern, deren Zielen, Arbeitsweisen und Haltungen. Die begleitete forschende Entfaltung als (eigenverantwortlich) handelndes und reflektierendes Subjekt in der Wissenschaft mit außeruniversitären Bezügen ist das Ziel der Lehrqualitätsentwicklung und -sicherung im Geschichtsstudium.

4.1.2 Projektlehre im Geschichtsstudium – Lehrqualitätsentwicklung und -sicherung

Selbst- bzw. Qualitätsverständnis der Projektlehre im Geschichtsstudium

Zur qualitativen Weiterentwicklung der Hochschullehre im Geschichtsstudium bietet es sich an, das Projektlernen systematisch als kompetenzorientiertes Lehrformat zu erschließen und zu evaluieren. Dazu bedarf es der Verständigung auf den Projektbegriff bzw. auf ein gemeinsames Selbst- und Qualitätsverständnis der Projektlehre innerhalb der geschichtswissenschaftlichen Scientific Community. Die an das Ende dieses Bandes gestellte Synopse fächert eine Vielzahl von Auffassungen geschichtswissenschaftlicher Projektlehre auf Basis der in diesem Rahmen publizierten Beiträge auf. Diese reichen von der Bündelung formaler Kriterien wie der Einbeziehung außeruniversitärer Praxiskontexte bis hin zur Ausgestaltung eines geschichtswissenschaftlichen Projektstudiums. Diese Vielfalt an Auslegungsmöglichkeiten der Projektlehre stellt zum einen eine fachkulturelle Bereicherung dar, zum anderen legt es gerade diese Varianz in der Lehrkonzeption und -realisierung nahe, sich auf gemeinsame Qualitätsstandards zu verständigen (vgl. den Vorschlag einer Bologna-Charta „Qualität der Lehre“ in Senger 2011/2012b, S. 31, hier nicht auf eine Universität als Institution, sondern auf die Geschichtswissenschaften – universitätenübergreifend – auszulegen). Denn nicht zuletzt im Zusammenhang mit Studien- und Prüfungsleistungen und damit einhergehenden Bewertungsmodalitäten ist ein konzeptioneller Rahmen geschichtswissenschaftlicher Projektlehre hilfreich. Dieser könnte sich auf den kleinsten gemeinsamen Nenner stützen, der wissenschaftliche, didaktische und praxisbezogene, aber auch prüfungsrechtliche und organisatorische Mindeststandards setzt.

Wissenschaftliche Mindeststandards

In wissenschaftlicher Hinsicht sollte gewährleistet sein, dass die Bearbeitung der studentischen Projektaufgabe mit einem wissenschaftlichen Anspruch fach- und ggf. auch interdisziplinären Arbeitens verbunden ist. Der Weg zum „Projektprodukt“ muss zwingend wissenschaftlich geprägt sein und den Studierenden erlauben, sich

wissenschaftlich zu bilden und weiterzuentwickeln. Der fachwissenschaftliche Zugang ermöglicht somit die fachkulturelle Annäherung wie Habitualisierung der Studierenden durch Projektlernen. Die Erschließung bzw. Vereinbarung einer Projektaufgabe sollte daher immer in die Entwicklung einer Forschungsfrage bzw. der Formulierung eines Forschungsproblems münden, wofür Studierende – im Austausch mit den Dozierenden – ein adäquates Forschungsdesign unter Berücksichtigung der jeweiligen Kompetenzniveaus entwickeln. Hierfür müssen Dozierende die Wissensvorentlastung, die in Vorbereitung einer wissenschaftlich qualifizierten Projektarbeit unerlässlich ist, gewährleisten, sei es durch die Bereitstellung entsprechender Materialien wie wissenschaftlicher Handbücher oder Darstellungen zum übergeordneten Projektrahmen, Reader zu Forschungstheorien und -methoden mit Fallbeispielen zur Anwendung und Auswertung oder/und auch durch (ergänzende) Inputphasen zur thematischen sowie methodischen und methodologischen Einführung. Der gelungene Wissenserwerb (Kenntnisse) sowie die (ggf. angeleitete und begleitete) fallbezogene Anwendung dieses Wissens (Fertigkeiten) sollten zur selbstständigen Erschließung wie Definition der Forschungsfrage (Kompetenzen) führen, so dass der Kompetenzbegriff nach dem *Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen* (EQR 2008) substantiell und nachhaltig greifen kann. Die möglichst eigenverantwortliche Strukturierung des wissenschaftlichen Prozesses („Projektmanagement“ entsprechend einer wissenschaftlichen Handlungslogik) im geschichtswissenschaftlichen Projekt geht insofern mit der etappenweisen wissenschaftlichen Kompetenzentwicklung der Studierenden konform. Im lernprozess- wie forschungsbezogenen Sinne sollten die Studierenden z. B. in einem Forschungsbericht sowohl das wissenschaftliche Procedere mit Erfolgen, aber auch Hürden und Krisen als auch den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn dokumentieren und reflektieren.

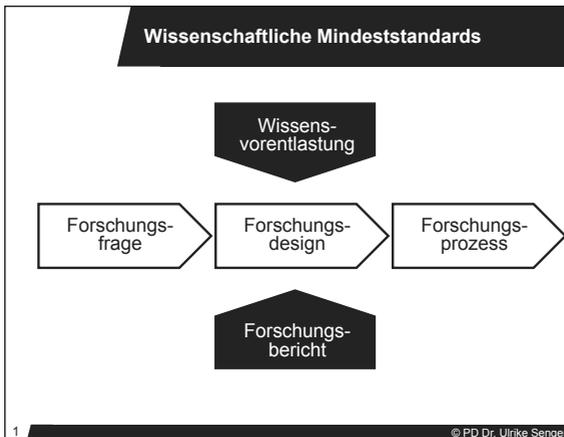


Abbildung 4.1.2|1: Wissenschaftliche Mindeststandards

Didaktische Mindeststandards

Die wissenschaftliche Kompetenzentwicklung der Studierenden kann nur insofern zur Entfaltung kommen, als die durch die Projektarbeit zu erreichenden Kompetenzziele vor Beginn der Lehrveranstaltung und damit des Projektlernens festgelegt und den Studierenden z. B. transparent anhand von Beispielen fallbezogener Zielerreichung kommuniziert werden. Dozierende wechseln damit ihre Rolle von Instruierenden zu Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern, der „Shift from Teaching to Learning“ betont in diesem Sinne den Übergang von der Dozierendenzentrierung hin zur Studierendenzentrierung. In dieser Intention wäre eine auf die Lehrveranstaltung bzw. das Modul zugeschnittene Eingangsdiagnostik ideal, die letztendlich für Lernende wie für Lehrende Orientierung böte. Darauf aufbauend, bedarf es einer Didaktisierung des Projektlernweges der Studierenden mit etappenweisen Feedbackmöglichkeiten der Dozierenden und der Mitstudierenden im Sinne einer kollegialen Beratung bzw. eines Peer Feedbacks. Die kompetenzorientierte Lernbegleitung sieht kriteriengeleitete Zwischenschritte der Berichterstattung wie der Begutachtung vor, die den zielgerichteten und verlässlichen Austausch zwischen den verschiedenen Bildungspartnern und -partnern erlauben. Auf diese Weise ist der Lernweg entscheidend durch sukzessive Etappen der Kompetenzdiagnostik geprägt, die entgegen der ausschließlichen Betrachtung bzw. Bewertung des „Projektprodukts“ mit summativem Prüfungscharakter die Voraussetzungen für studienbegleitende bzw. formative Prüfungsformate schafft. Die Feedbacks der Dozierenden wie der Mitstudierenden erfolgen in Rückbindung an die definierten Kompetenzziele, wobei Eingangs- und Zielkompetenzen kriterienbezogen – z. B. anhand veranstaltungs- bzw. modulbezogen eingepasster Kompetenzmodelle (Dreyfus, S./Dreyfus, H. 1986) oder Lernzieltaxonomien (Bloom 1972) – gegeneinandergesetzt werden. Die verschiedenen Herausforderungen im Projekt werden somit zu Verhaltensankern (Senger 2012, S. 20 f.), mit denen sich die Studierenden hinsichtlich ihres persönlichen oder gruppenbezogenen Gelingens und Scheiterns unter Berücksichtigung der Zwischenbegutachtungen und Feedbacks in Selbstreflexion auseinandersetzen und aus denen sie demzufolge Konsequenzen für mögliche Nachsteuerungen im Prozess und für ihr künftiges Vorgehen, aber auch für die Ausprägung ihrer wissenschaftlichen wie persönlichen Haltung ziehen. Über die wissenschaftliche oder z. B. auch wissenschaftssprachliche Kompetenzentwicklung im Fach hinaus geht es bei der Projektdidaktik vor allem auch um die wertschätzende Begleitung der Persönlichkeitsbildung der Studierenden, gefördert durch die Herausbildung eines wissenschaftlichen und sozialetischen Problem- und Kritikbewusstseins, insbesondere in Befassung mit historischen Ereignissen von bedeutender Tragweite für die Menschheit wie mit Krieg und Frieden, men-

schenverachtendem Umgang usw. Damit entfaltet das Forschen(de) Lernen Dimensionen der Selbsterforschung sowie der reflexiven Betrachtung mit der „Qualität“ der Geschichtsaufarbeitung in Kooperation mit außeruniversitären Partnerinnen und Partnern, so dass die Herleitung wie Fundierung der Theorie-Praxis-Verzahnung im Vordergrund steht.

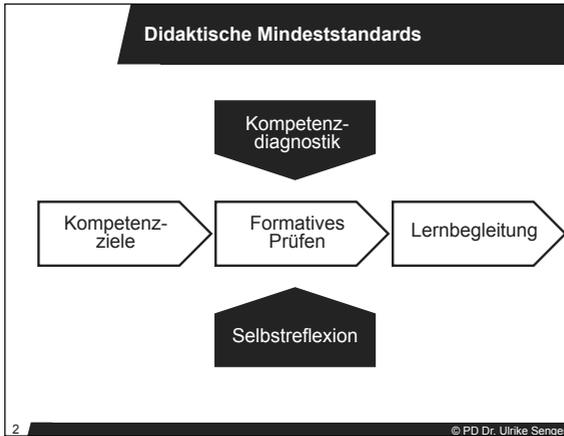


Abbildung 4.1.2|2: Didaktische Mindeststandards

Praxisbezogene Mindeststandards

Die geschichtswissenschaftliche Projektlehre findet in der Regel in Zusammenarbeit mit außeruniversitären Auftraggeberinnen bzw. Auftraggebern oder Kooperationspartnerinnen bzw. Kooperationspartnern statt. In einem ersten Schritt sollten Rollen, Zuständigkeiten und Kompetenzen aller Beteiligten – Dozierende, Studierende und außeruniversitäre Akteurinnen und Akteure – sowie Rechte, wechselseitige Verpflichtungen und Terminvereinbarungen für Abgaben und Feedbacks in einem Commitment oder ggf. in einem Kooperationsvertrag verbindlich zugrundegelegt werden. Insbesondere muss aus einer solchen Vereinbarung die Prioritätensetzung auf der wissenschaftlichen Leistung sowie der diesbezüglichen Einbindung in einen universitären Kontext mit den damit verbundenen Prüfungsleistungen ersichtlich werden. Als mögliche neutrale Schiedsinstanz in Aushandlungsprozessen und sogar möglichen Konflikten zwischen Wissenschaft und Dienstleistung sollte eine zuständige Stelle bzw. Person im geschichtswissenschaftlichen Bereich oder im Career Centre der Universität – möglichst außerhalb des Projektkontextes – benannt werden und fungieren. Hierbei kommt der Einhaltung der Regeln der guten wissenschaftlichen Praxis in den praktischen

Projektkontexten eine große Bedeutung zu, insbesondere wenn es um Fragen der medialen oder crossmedialen Geschichtspräsentation bzw. „Inszenierung“, damit verbundene Gefahren der Geschichtsklitterung und ethische Positionierungen, den möglichen Verlust der Objektivität aufgrund emotionaler Involvierung oder um Forschungsergebnisse geht, die möglicherweise nicht sozial oder institutionell gewünscht sein könnten. Die wissenschaftsethischen Gesichtspunkte sind mit einem gewissen Maß an Professionalität zu paaren, wenn es um die Entwicklung „marktfähiger“ Medienprodukte und ggf. in diesen Zusammenhängen um die Einwerbung von Fördermitteln insbesondere für technisch aufwändige Projektrealisierungen geht. Bei aller Attraktivität medienpraktischer Perspektiven muss die innere Unabhängigkeit wie Zweckfreiheit der Forschung und Lehre gewahrt bleiben, entsprechende Vorkehrungen – wie auch die Möglichkeit, Projekte aufgrund äußerer Beeinflussungen beenden zu können – müssen getroffen werden. In diesen Bezügen können wissenschaftsbasierte Verfahrensweisen der Theorie-Praxis-Verzahnung wie die Aktions- oder Handlungsforschung (Altrichter/Posch 2007) in Ausweitung der „doppelten Theorie-Praxis-Relationierung“ (Wildt, 2006, S. 80) auf die Berufspraxis bzw. die konkrete Produkterstellung in der Projektarbeit für mögliche Abhängigkeiten oder Empfänglichkeiten für sozial oder institutionell erwünschte Sichtweisen sensibilisieren.

Weiterhin zeichnet sich die Professionalität in bzw. mit der Berufspraxis der Geschichtswissenschaften im öffentlichen und privatwirtschaftlichen Bereich durch den Erwerb medienpraktischer Expertisen in vielfältigen Aktionsfeldern wie Museen, Gedenkstätten, Archiven, Print, Radio, Fernsehen, Online-Bereich oder/und auch im künstlerischen Bereich aus. Die verschiedenen Projektberichte zeigen auf, dass genau an dieser Schnittstelle lehrende Berufspraktikerinnen und -praktiker einspringen und die Studierenden bei ihren diesbezüglichen Qualifizierungsprozessen unterstützen. Hier schließt sich wiederum der Kreis zur Weiterbildungsbereitschaft der universitären Lehrenden, die zumindest für die potenziellen technischen Möglichkeiten aufgeschlossen sein sollten oder auch die Qualität journalistischer Texte mit medialer Außenwirkung in den verschiedenen denkbaren Formaten einschätzen können sollten. Nicht zuletzt sollte zu den praxisbezogenen Mindeststandards die Befähigung der Studierenden zum eigenverantwortlichen Projektmanagement und zum Verhandlungsgeschick mit externen Partnerinnen und Partnern, einschließlich der Kommunikation und der Akquise, aber auch des Projektcontrollings in organisatorischer wie auch finanzieller Hinsicht, zählen. Der Mehrwert der reflexiven Einbeziehung außeruniversitärer Praxisbezüge besteht im Vergleich zur traditionellen Hochschullehre darin, dass Studierende sich mit Unterschieden zwischen wissenschafts- und berufskulturellen Habitualisierungen vertraut machen und lernen, diese auszuhalten und ggf.

komplementär auszubalancieren. Weiterhin führt die wissenschaftliche Durchdringung berufspraktischer Routinen zu deren konstruktiv-kritischer Hinterfragung und Weiterentwicklung. Daraus ergeben sich neue Perspektiven und Handlungsoptionen, die wiederum für alle Projektbeteiligten gewinnbringend sind. Erweiterte Theorie-Praxis-Radien wären Praktika, auszuweisen durch eine wissenschafts- und berufskulturelle Lernbegleitung möglichst in interdependenter Verzahnung von Universität und Praktikumsgeberin bzw. Praktikumsgeber.

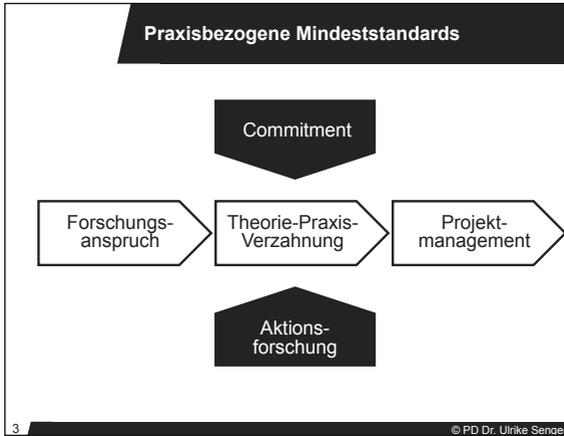


Abbildung 4.1.2]3: Praxisbezogene Mindeststandards

Organisatorische und prüfungsrechtliche Rahmenbedingungen der Projektlehre

Die wissenschafts-, lehr- und praxisbezogene Qualität geschichtlicher Projektlehre ist wesentlich von ihrer organisatorischen Anbindung – in oder neben geschichtswissenschaftlichen Curricula – und dem daraus resultierenden Grad institutioneller Verbindlichkeit abhängig. Die Fallbeispiele der Projektlehre, die im vorliegenden Band vorgestellt werden, belegen dies eindrücklich. Die institutionellen Verankerungen reichen von Pilotversuchen eines Projektstudiums gegen massive inneruniversitäre Widerstände über die Erprobung von Projektlehrelementen in Seminaren oder Übungen bis hin zur nachhaltigen Implementierung und Verstetigung in Bachelor- und Master-Studiengängen insbesondere mit Public History-Schwerpunkten. Bei Modellprojekten ist zum einen ein Veränderungsmanagement, in dem Top Down- und Bottom Up-Prozesse aufeinander abgestimmt sind, und zum anderen eine kriteriengeleitete Evaluation erforderlich. Diese hochschulpolitische wie -didaktische Rahmung kann gerade in der Projektlehre engagierte und mit intrinsischer Motivation erfüllte Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissen-

schaftler überfordern und diesen institutionelle Grenzen ihres persönlichen Einsatzes für „ihre“ Studierenden sowie für „ihre“ Universität aufzeigen. Hier bedarf es nachhaltiger Unterstützungsstrukturen sowohl für die Erprobung von Lehrinnovationen als auch für die Nachwuchsforschenden und -lehrenden, die diese initiieren und verantworten. Darüber hinaus liegt es nahe, Prüfungsordnungen und Lehrorganisationsstrukturen den Erfordernissen einer wissenschaftsbetonten und kompetenzorientierten Projektlehre anzupassen. In diesem Zuge sollte man sich in Fakultäten und Fachbereichen auf mögliche Prüfungsformate der Projektlehre und entsprechende möglichst objektive Kriterien der Bewertung der Prüfungsleistungen beim Projektlernen verständigen. Die wissenschaftliche Legitimation und damit Aufwertung der Projektlehre kann sicherlich durch den Aufbau diesbezüglicher Forschungsbereiche und nicht zuletzt durch die Herausbildung und Implementierung einer geschichtswissenschaftlichen Hochschuldidaktik gefördert werden.

4.1.3 Geschichtswissenschaftliche Hochschuldidaktik – Professionalisierung des wissenschaftlichen Nachwuchses

Die Professionalisierung der Nachwuchsforschenden und -lehrenden in der geschichtswissenschaftlichen Hochschuldidaktik darf als Exemplum für die Entwicklung eines fachwissenschaftlichen Zugangs (Senger 2011/2012a) gelten. Hierbei entfaltet insbesondere die fachkulturelle Ausrichtung wie Adaption einer hochschuldidaktischen Professionalisierung in der Verzahnung von Forschung, Lehre und Berufspraxis hochschulpolitischen Vorbildcharakter für die Personalentwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses an deutschen Universitäten. Die Geschichtswissenschaft würde mit der Realisierung einer geschichtswissenschaftlichen Hochschuldidaktik im Fachkontext selber Strukturen schaffen, die profilbildend für geschichtswissenschaftliche Fachbereiche und Fächergruppen sein könnten.

Professionalisierung im Forschen Lehren

Die hochschuldidaktische Personalentwicklung weist ihre Qualität durch ihre Forschungsorientierung aus. Diese lässt sich in mehrfacher Hinsicht untermauern und auffächern. Zunächst geht es darum, dass sich Nachwissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler selber in eine bewusste Forschungshaltung einüben, die ihr Denken, Handeln und Kommunizieren prägt. Dabei ist die Reflexion auf den Wissenschaftsalltag in allen seinen Dimensionen und Verhaltensankern bzw. Lernanlässen im Rahmen der bereits genannten „doppelten Theorie-Praxis-Relationierung“ (Wildt 2006, S. 80) einzuschließen. Der wissenschaftliche Nachwuchs

kann Studierende in seinem Tun nur dann überzeugen, wenn er authentisch wissenschaftliches Wirken lebt bzw. vorlebt sowie kontinuierlich reflektiert. In diesem Sinne erschließt sich mit der Aktionsforschung (Altrichter/Posch 2007) ein Zukunftsfeld der Geschichtswissenschaften, das die Projektlehre bzw. Projektdidaktik insbesondere im Rahmen von Public History forschungsbasiert fundiert und erweitert. Es ergeben sich Forschungsfragen zu den Rollen und Interaktionen der an der Projektlehre universitär und außeruniversitär Beteiligten, zu den Bedarfen verschiedener Zielgruppen geschichtswissenschaftlicher Forschungsaufträge, zu Bildungsprozessen durch mediale und crossmediale Geschichtspräsentationen oder auch zur Anwendung geschichts- oder sozialwissenschaftlicher Methoden auf konkrete Fälle bzw. Geschichtsereignisse. Daraus erwächst eine von Forschung geprägte Lehrphilosophie bzw. Lehrhaltung, die darauf zielt, den Studierenden Forschungstheorien und -methoden nicht nur nahe zu bringen, sondern diese auch zur eigenständigen Anwendung derselben auf Fallbeispiele sowie zu einer konstruktiv-kritischen Auseinandersetzung des States of the Art ihrer Fachdisziplin zu befähigen. Die geschichtswissenschaftliche Hochschuldidaktik sollte daher bei ihren genuinen Wurzeln ansetzen und den wissenschaftlichen Nachwuchs in der Didaktisierung der fachwissenschaftlichen Methoden und Theorien (aus-)bilden. Um die Entwicklung einer eigenen Forschungsfrage, eines daraus resultierenden Forschungsansatzes, die Organisation eines strukturierten Forschungsprozesses sowie die wissenschaftssprachliche Kommunikation in Wort und Schrift in der akademischen Bildung zu verankern und didaktisch umzusetzen, sollte ein weiterer Schwerpunkt der kompetenzorientierten Lehre im wissenschaftssprachlichen Arbeiten und Schreiben im Fach gewidmet sein.



Abbildung 4.1.3[1]: Professionalisierung im Forschen Lehren

Professionalisierung im Lehren und Vermitteln Lehren

Die Befähigung zum Forschen Lehren mündet in die Professionalisierung des Lernen und Vermitteln Lehrens. Der wissenschaftliche Nachwuchs ist in vielfältiger Weise in der Lehr- und Curricularentwicklung gefordert, aber – ebenso wie der Großteil der (professoralen) Hochschullehrenden – nicht auf diese Aufgabe professionell vorbereitet. Damit begründet sich auch die Brüchigkeit bzw. fehlende Nachhaltigkeit des hohen Engagements in der Lehre in unsicheren – bzw. häufig nicht geklärten – universitären Rahmenbedingungen, die nicht zuletzt auch auf die prekären Beschäftigungsverhältnisse des wissenschaftlichen Nachwuchses in den Geschichtswissenschaften zurückzuführen sind. Daher ist es umso wichtiger, Nachwuchsforschenden und -lehrenden eine hochschuldidaktische – und möglichst fachbezogene und interdisziplinäre – Professionalisierung in der kompetenzorientierten Lehr- und Curricularentwicklung zu ermöglichen (vgl. hierzu das hochschuldidaktische Konzept des PARadigma-Bandes, hg. von Senger 2011/2012, und darin die Publikation zum *Geschichtsbureau* von Franzke/Kemper/Laczny/Lindner/Logge/Siessegger/Zimmermann 2011/2012 als exemplarischen hochschuldidaktischen Ansatz der Geschichtswissenschaften). In diesem Sinne sollte der wissenschaftliche Nachwuchs dazu befähigt werden, systematisch Lehrinnovationen kompetenzbasiert zu erarbeiten und schrittweise zu realisieren. (Senger 2011/2012a) Hierzu können die hochschuldidaktischen Weiterbildungskonzepte, die die Autorin für die Bologna-konforme Neukonzeption des Moduls „Planungskompetenz“ im Master of Higher Education der Universität Hamburg entwickelt und umgesetzt hat, mit einer entsprechenden fachkulturellen Prägung zugrundegelegt werden (Senger 2011/2012c). Diese bilden das folgende Themen- und Kompetenzspektrum, jeweils verbunden mit der Erstellung eines Portfolios reflektierender und reflektierter Praktikerinnen und Praktiker (Schön 1983), ab: Von der Bildungstheorie zum Lehrprojekt; Portfolio-Werkstatt: Bildungstheorie und Gestaltungsmöglichkeiten; Kompetenzorientiertes Prüfen; Change Management und Qualitätsentwicklung in Bologna; Service Learning „Lehr- und Hochschulentwicklung in Bologna“ an der Universität Hamburg; Von der Heterogenität in der Hochschule („Educational Diversity“) zur Methodenvielfalt in der Hochschullehre (Senger 2011/2012c, S. 377–380). Die exemplarische Entwicklung eines Lehrprojektes, ausgehend von einer SWOT-Analyse der fachwissenschaftlichen Lehre in Bologna, führt im sogenannten „Constructive Alignment“ (Biggs 2003) von der bildungstheoretischen Fundierung über die kompetenzorientierte Lehr- und Curricular-konzeption bis hin zur Lehr- und Prüfungsformatentwicklung in Passung zu den formulierten Kompetenzzielen. Hierfür ist es erforderlich, dass sich der wissenschaftliche Nachwuchs mit studienbegleitenden bzw. formativen Prüfungsformaten vertraut

macht, nicht zuletzt um die geschichtswissenschaftliche Projektlehre mit tragfähigen Bewertungskriterien der Studien- und Prüfungsleistungen zu versehen. Die Erprobung der Lehrinnovation ist mit einem Qualitätsmanagement verbunden, das zum einen das Change Management zur Implementierung absichert und zum anderen empirisch belastbare Ausstrahlungseffekte zur Verstetigung erzielen sollte (vgl. Senger 2011/2012b; Senger 2011/2012c). Die Lehr- und Curricularentwicklung ist darüber hinaus in den umfassenderen Zusammenhängen der kompetenzorientierten Studiengangsentwicklung zu verorten, so dass z. B. die exemplarische Entwicklung und Qualitätssicherung eines Studiengangs und die damit einhergehende Vorbereitung und Begleitung eines Akkreditierungsverfahrens, wie z. B. in der Zukunftswerkstatt *Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung an der Schnittstelle von Lehre und Management* (Senger/Jänicke 2014), zur professionellen Verankerung und Weiterentwicklung ihres Lehrengagements in der Projektlehre – auch im Sinne eines „Projektstudiums“ – im Bereich Public History befähigen könnten. Wissenschaft greift hier in Wissensschaffsmanagement, das eine erste Grundlage für die Didaktisierung der Theorie-Praxis-Verzahnung in den Geschichtswissenschaften darstellt.



Abbildung 4.1.3|2: Professionalisierung im Lehren Lehren

Professionalisierung in der Theorie-Praxis-Verzahnung

Die außeruniversitären Praxisbezüge geschichtswissenschaftlicher Forschungs- und Lehrszenarien sollten ebenfalls Eingang in die hochschuldidaktische Professionalisierung finden. Damit erweitert sich die Humboldtsche Einheit von Forschung und Lehre hin zu einer von „Employability“-Kritikerinnen und -kritikern

möglicherweise skeptisch betrachteten Einheit von Forschung, Lehre und Berufspraxis. Denn durch die Verknüpfung wissenschaftlicher Kontexte mit der Berufspraxis ergeben sich neue Lernanlässe bzw. Verhaltensanker im Studium, die didaktisch fruchtbar gemacht werden können. Hierfür sollten Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler sensibilisiert werden und dazu eingeladen werden, kreative Ansätze der Theorie-Praxis-Verzahnung in die Geschichtswissenschaften einzubringen, umzusetzen und zu evaluieren. Damit wird der Produktentwicklungsprozess in der Projektlehre zu einem professionell auszugestaltenden Lern- und Bildungsprozess. Einen ersten Meilenstein in der diesbezüglichen Professionalisierung bildet also der Perspektivwechsel von der Produkt- zur Prozessorientierung im „Medium der Wissenschaft“ (Asdonk/Kröger/Strobl/Tillmann/Wildt 2002), in dem es darum geht, schrittweise das geschichtswissenschaftliche Projektlernen mit Etappen der Kompetenzdiagnostik auszulegen und entsprechend didaktisch auszugestalten. Nachwuchsforschende und -lehrende könnten in einer von ihnen konzipierten und begleiteten Projektarbeit mit Studierenden hochschuldidaktisch beraten und „supervidiert“ werden. In diesen Bezügen ist die Reflexion der unterschiedlichen Haltungen und Kulturen von Wissenschaft und (außeruniversitärer) Berufswelt ebenso relevant wie die bewusste Auseinandersetzung mit den wechselseitigen persönlichen Beziehungen und eventuellen Abhängigkeiten in der Gesamtkonstellation der Projektarbeit und den damit verbundenen, zu didaktisierenden Perspektivwechseln. Weiterhin ist an die Fragen der medialen Formatauswahl und -gestaltung der Bereich der Wissenschaftsethik insbesondere zum verantwortungsvollen Umgang mit der kulturellen Erinnerungsarbeit geknüpft. Inwiefern dieser Bereich eine hochschuldidaktische Professionalisierung erfahren sollte, ist zentraler Bestandteil eines entsprechenden Weiterbildungsformats für geschichtswissenschaftliche Nachwuchsforschende und -lehrende.

Nicht zuletzt sollte in die Professionalisierung in der Theorie-Praxis-Verzahnung die Bildungsidee der „Employability“-Lehre von Mareike Menne (siehe ihren Beitrag in diesem Band) einfließen, und zwar in dem Sinne, dass Hochschullehrende der Geschichtswissenschaften dazu befähigt werden, ihre Studierenden – respektive deren Diversität in jeder Hinsicht – in ihren individuellen Studien- und Berufsbiografien optimal zu fördern und zu fordern. Auf diese Weise würde in den Geschichtswissenschaften – möglicherweise auch beispielgebend für andere Fachdisziplinen – ein innovativer Bereich hochschuldidaktischer Professionalisierung zu den Bereichen des Forschens Lehrens und Lehren Lehrens hinzutreten und die „Employability“-Debatte konstruktiv bereichern, nicht zuletzt weil die Theorie-Praxis-Verzahnung mit einem wissenschaftlichen Anspruch auf verschiedenen Ebenen ausgedeutet und umgesetzt werden würde.



Abbildung 4.1.3]: Professionalisierung in der Theorie-Praxis-Verzahnung

Meilensteine auf dem Weg zu einer geschichtswissenschaftlichen Hochschuldidaktik

Die Initiativen zur Projektlehre in den Geschichtswissenschaften zum Anlass zu nehmen, Forschung, Lehre und Berufspraxis in einem innovativen Bildungsmodell zu verknüpfen und zu didaktisieren, bietet vielfältige Chancen für den wissenschaftlichen Nachwuchs, die geschichtswissenschaftliche Bildung in der deutschen Hochschullandschaft mitzugestalten. Wichtige Wegstationen bilden die Beiträge des vorliegenden Bandes, die am Ende des Bandes (siehe Kapitel 5) in Rückbindung an den oben ausgeführten Qualitätsrahmen und in Hinführung zu einer geschichtswissenschaftlichen Hochschuldidaktik zu einer Synopse zusammengeführt werden.

Literaturangaben

Altrichter, Herbert/Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 4. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Asdonk, Jupp/Kröger, Hans/Strobl, Gottfried/Tillmann, Klaus-Jürgen/Wildt, Johannes (2002): Bildung im Medium der Wissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz.

Biggs, John B. (2003): Teaching for Quality Learning at University. Buckingham: The Open University Press.

- Bloom, Benjamin S.** (Hg.) (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. 4. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Daum, Wolfgang** (2002a): Projektmethode und Projektmanagement in der Hochschullehre. Teil 1: Studienprojekte systematisch gestalten und durchführen. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.) (2002 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. C 2.1. S. 1–24.
- Daum, Wolfgang** (2002b): Projektmethode und Projektmanagement in der Hochschullehre. Teil 2: Beispiel zur Projektplanung und Begründung der Projektmethode. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.) (2002 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. C 2.2. S. 1–38.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG)** (2013): Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Ergänzte und aktualisierte Denkschrift. Bonn: DFG. (http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/reden_stellungnahmen/download/empfehlung_wiss_praxis_1310.pdf, 25.01.2015)
- Dreyfus, Stuart E./Dreyfus, Hubert L.** (1980): A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition. Berkeley/University of California: Operations Research Center. (<http://www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?AD=ADA084551>, 25.01.2015)
- Europäischer Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR)** (http://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_de.pdf, 25.01.2015)
- Franzke, Cordula/Kemper, Claudia/Laczny, Joachim/Lindner, Jörn/Logge, Thorsten/Siessegger, Nina/Zimmermann, Gunnar B.** (2011/2012): Das Geschichtsbureau – Kompetenzwerkstatt für das Historische Seminar der Universität Hamburg. In: Senger, Ulrike (Hg.) (2011/2012): Kompetenzorientierung in der Hochschullehre. Fachbezogene und interdisziplinäre Lehrinnovationen. PAradigma-Doppelausgabe 2011/2012. Universität Passau: Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, vormalis für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik. S. 272–293. (http://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/paradigma/SengerPAradigma2011_2012.pdf, 25.01.2015)
- Schön, Donald** (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action. London: Temple Smith.
- Senger, Ulrike** (2008a): Personal-, Organisations- und Hochschulentwicklung im Zeichen der Hochschuldidaktik. Vorschlag einer Programmatik zur Weiterentwicklung der professionellen Identität und Gestaltungskompetenz der Hochschuldidaktik am Beispiel der Doktorandenausbildung. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.) (2002 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. L 2.4. S. 1–54.
- Senger, Ulrike** (2008b): Biografisches Erfahrungslernen junger Forschender. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.) (2002 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. F 5.6. S. 1–30.

- Senger, Ulrike** (2009): Personalentwicklung junger Forschender – Doktoranden und Postdoktoranden. In: Schlüter, Andreas/Winde, Mathias (Hg.) (2009): Akademische Personalentwicklung. Eine strategische Perspektive. Essen. S. 30–65. (Reihe Positionen des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft) (http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/akademische_personalentwicklung/akademische_personalentwicklung_2009.pdf, 25.01.2015)
- Senger, Ulrike** (Hg.) (2011/2012a): Kompetenzorientierung in der Hochschullehre. Fachbezogene und interdisziplinäre Lehrinnovationen. PAradigma-Doppelausgabe 2011/2012. Universität Passau: Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, vormals für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik. (http://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/paradigma/SengerPARadigma2011_2012.pdf, 25.01.2015)
- Senger, Ulrike** (2011/2012b): Kompetenzorientierung in der Hochschuldidaktik: Von neuen Formaten hochschuldidaktischer Professionalisierung zur kompetenzorientierten Lehrqualitäts- und Hochschulentwicklung. In: Dies. (Hg.) (2011/2012): Kompetenzorientierung in der Hochschullehre. Fachbezogene und interdisziplinäre Lehrinnovationen. Paradigma-Doppelausgabe 2011/2012. Universität Passau: Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, vormals für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik. S. 22–61. (http://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/paradigma/SengerPARadigma2011_2012.pdf, 25.01.2015)
- Senger, Ulrike** (2011/2012c): Neukonzeption des Moduls „Planungskompetenz“ des Master of Higher Education der Universität Hamburg in Einpassung in den Bologna-Prozess. In: Dies. (Hg.) (2011/2012): Kompetenzorientierung in der Hochschullehre. Fachbezogene und interdisziplinäre Lehrinnovationen. PAradigma-Doppelausgabe 2011/2012. Universität Passau: Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, vormals für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik. S. 374–395. (http://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/paradigma/SengerPARadigma2011_2012.pdf, 25.01.2015)
- Senger, Ulrike** (2012): Neuberufene Professorinnen und Professoren. Anspruch und Gestaltungschancen hochschuldidaktischer Professionalisierung im „Academic Life Cycle“. In: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hg.) (2004 ff.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. E 2.9. S. 1–47.
- Senger, Ulrike/Jänicke, Nathali T.** (2014): Von der Zukunftswerkstatt zum Planspiel kompetenzorientierter Studiengangsentwicklung. Mit einem Erfahrungsbericht von Jörn Lindner, einem Teilnehmer der Zukunftswerkstatt. In: Lenzen, Dieter/Fischer, Holger (Hg.) (2014): Change: Hochschule der Zukunft. Campus Innovation 2013. Konferenztag Studium und Lehre/Jahrestagung Universitätskolleg. S. 73–77. (Reihe Universitätskolleg-Schriften, Bd. 3) (<http://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/uk-schriften-003.pdf>, 25.01.2015)
- Wildt, Johannes** (2006): Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In: Obolenski, Alexandra/Meyer, Hilbert (Hg.) (2006): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. S. 73–86.

4.2 Der Erste Weltkrieg im Seminarkontext – Praxisbezüge im Geschichts- studium durch Projektlehre¹⁰⁰

LENA KRULL

Abstract

Im Fach Geschichtswissenschaft haben Praxisbezüge im Studium durch die „Employability“-Debatte der vergangenen Jahre neuen Auftrieb gewonnen. Am Historischen Seminar der Universität Münster werden solche Praxisbezüge seit 2007 unter anderem durch die Schnittstelle Geschichte & Beruf ermöglicht. Im Anknüpfung an die Bielefelder Berufswerkstatt Geschichte werden durch ein Maßnahmenbündel Angebote zur beruflichen Orientierung von Geschichtsstudierenden unterbreitet. Projektlehre spielt dabei eine entscheidende Rolle, gilt sie doch im Fach seit längerem als probates Mittel zur Schaffung von Praxisbezügen. Zwei Projekte zum Thema „Erster Weltkrieg“ führen exemplarisch vor Augen, wie Anknüpfungspunkte mit der geschichtswissenschaftlichen Praxis in Wissenschaft, Archiv und Museum geschaffen werden können, wie Studierende in diesen Lehr- und Lernarrangements für ihre Fach- und insbesondere Methoden- und Sozialkompetenzentwicklung profitieren und nicht zuletzt welchen hochschuldidaktischen und institutionellen Herausforderungen sich Lehrende und Lernende stellen müssen.

¹⁰⁰ Ich danke Mechthild Black-Veldtrup (Landesarchiv NRW Abteilung Westfalen), Thomas Brakmann (Landesarchiv NRW Abteilung Ostwestfalen-Lippe), Imke Tappe-Pollmann (Lippisches Landesmuseum Detmold) und den Studierenden der Universität Münster für die Zusammenarbeit in den hier beschriebenen Projekten sowie Eva Baumkamp für ihre Anmerkungen zu einer früheren Version dieses Textes.

4.2.1 Forschung und Praxis der Geschichtswissenschaft

„Werkstatt des Historikers“?

Wer sich mit Praxis als Teil des Geschichtsstudiums auseinandersetzt, sieht sich zunächst mit einem definitorischen Dilemma konfrontiert. Oder anders gefragt: „Hat die Geschichtswissenschaft eine Praxis?“ (Kerner 1993, S. 253) Im Unterschied zu dem zitierten Maximilian Kerner, der mit dieser Leitfrage den grundsätzlichen Nutzen der Geschichtswissenschaft für die Gesellschaft zu ergründen versucht, hat der vorliegende Beitrag ein deutlich bescheideneres Anliegen. „Praxis“ und „Forschung“ werden allgemein als sich ergänzende und bedingende Komponenten der wissenschaftlichen Ausbildung an einer Hochschule gesehen (vgl. Multrus 2012, S. 9), und vor diesem Hintergrund besteht ein Bedarf nach beispielhaften Umsetzungsmodellen von Praxisbezügen in und besonders neben dem Studium der Geschichtswissenschaft.

Dem Ausgangspunkt – der Frage nach der Existenz einer geschichtswissenschaftlichen Praxis – entgeht man damit noch nicht. Marc Bloch sprach bereits in den 1930er Jahren von der „Werkstatt des Historikers“¹⁰¹ bzw. der Historikerin (Bloch 2000), eine Metapher, die in den letzten Jahren beispielsweise durch zwei Wörterbücher über „Arbeit“ und „Praxis“ geschichts- und kulturwissenschaftlichen Arbeitens aufgegriffen wurde (Kwaschik/Berger 2010; Frietsch/Rogge 2013). Ihnen ist gemein, dass sie als Praxis der Historikerin und des Historikers das geschichtswissenschaftliche Arbeiten selbst verstehen, beispielsweise die Anwendung von Theorien auf konkrete historische Beispiele, den Umgang mit Methoden, Literatur und Quellen und besonders das geschichtswissenschaftliche Schreiben und Erzählen.¹⁰² Forschungs- und Anwendungsperspektive lassen sich in der Geschichtswissenschaft – wie in den Geisteswissenschaften allgemein – damit keinesfalls strikt trennen. Denn Forschung und Praxis sind im Fach kein Gegensatz.

Die „Employability“-Debatte: Praxisorientierung versus Berufsorientierung

An dieser Stelle wird der Begriff der Praxis jedoch davon abweichend und vor dem Hintergrund der „Employability“-Debatte verstanden, er bezieht sich somit schwerpunktmäßig auf die berufliche Praxis. Mit dem Bologna-Prozess wurde „Employability“ (‚Beschäftigungsfähigkeit‘) als eher unscharfes Kompetenzen-

101 Zwar erhielt das postum veröffentlichte Werk erst in der deutschen Übersetzung diesen Titel, die Formulierung „Historiker in der Werkstatt“ ist für Bloch jedoch belegt (vgl. Bloch 2000, S. 7/319).

102 Zum Stellenwert universitärer Lehre bei Kwaschik/Berger 2010 vgl. Kraus 2013, S. 676 f.

bündel, welches berufliches Handeln ermöglicht, zum erklärten Ziel der gestuften Studiengänge und muss von den Fächern dementsprechend bei der (Re-)Akkreditierung der Studiengänge konsequent berücksichtigt werden.¹⁰³ Weniger umfassend als der Begriff der „Employability“ sind dabei Praxis- und Berufsorientierung zu verstehen. Praxisorientierung ist zunächst lediglich mit dem Einblick von Studierenden in die (berufliche) Praxis (z. B. durch Praktika oder eben Lehrprojekte), Berufsorientierung konkret mit dem Erwerb bestimmter berufspraktischer Kenntnisse verbunden (Schindler 2004, S. 7).

Langfristig können Praxisbezüge aber „ein Medium für mehr Employability“ sein (Schubarth/Speck 2013, S. 68). Gemäß dieser Positionierung wird im Folgenden beispielhaft aufgezeigt, wie Praxisbezüge das Geschichtsstudium ergänzen können. Damit wird gleichzeitig den Bedürfnissen der Studierenden Rechnung getragen. Denn der Praxisbezug von Lehrveranstaltungen (88 %), spezielle Lehrveranstaltungen (82 %) und die Möglichkeit zu eigenen Praxiserfahrungen (83 %) werden von fast allen Studierenden an Universitäten – unabhängig vom Studiengang – als wichtig eingestuft, wie es eine Studie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung belegt (Multrus 2012, S. 17 f.). Anhand dieser Studienergebnisse wird ebenfalls deutlich, dass für die Studierenden ein integrativer Ansatz der Praxisbezüge, nämlich ihre Einbindung in den „normalen“ Lehrbetrieb, am wichtigsten ist.

Integrativer versus additiver Ansatz der Praxisbezüge

Diese kontinuierliche Einbettung von Bezügen der (Berufs-)Praxis in das Geschichtsstudium ist ein sicherlich erstrebenswertes, aber noch nicht erreichtes Ziel. Die Herausforderungen auf dem Weg dorthin sind einerseits hochschuldidaktischer, andererseits praktischer Natur. Wie soll bei einem breit qualifizierenden geisteswissenschaftlichen Studiengang wie der Geschichtswissenschaft entschieden werden, welche Berufsfelder über Praxisbezüge integriert werden sollen (Schubarth/Speck 2013, S. 34)? Systematisch realisiert wurde eine solche Verschränkung für das Fach Geschichte höchstens in den Lehramtsstudiengängen, wobei auch hier die Umsetzung des Theorie-Praxis-Bezugs umstritten ist (Schubarth/Speck 2013, S. 40–44).

An dieser Stelle wird daher ein anderer, eher additiver Ansatz der Schaffung von Praxisbezügen – sozusagen neben dem traditionellen geschichtswissenschaftlichen Curriculum – verfolgt. Hierzu wird zunächst die an der Westfälischen Wil-

¹⁰³ Um Nutzen und Erfolg der Umsetzung von „Employability“ gibt es eine umfangreiche Debatte (z. B. Schaeper/Wolter 2008; Schindler 2004; Teichler 2008 und zuletzt Schubarth/Speck 2013). Bezogen auf das Geschichtsstudium, vgl. den Beitrag von Mareike Menne in diesem Band.

helms-Universität Münster angesiedelte *Schnittstelle Geschichte & Beruf* vorgestellt. In einem zweiten Schritt wird nach der möglichen Umsetzung von Praxisbezügen durch Projektlehre und ihrer hochschuldidaktischen Fundierung gefragt, bevor zwei konkrete Projektbeschreibungen zum Thema „Erster Weltkrieg“ die Umsetzung verdeutlichen.

4.2.2 *Schnittstelle Geschichte & Beruf* – das Beispiel Münster: Entwicklungsschritte des münsterischen Modells

An der Universität Münster wurden Angebote mit (beruflichem) Praxisbezug für die Studiengänge des Fachs Geschichte 2007 durch den Lehrstuhlinhaber für Westfälische und Vergleichende Landesgeschichte in der *Schnittstelle Geschichte & Beruf* institutionalisiert (vgl. Minner 2008).¹⁰⁴ Neben den positiven Erfahrungen in einem Projekt mit der Bielefelder *Berufswerkstatt Geschichte*¹⁰⁵ war dabei auch der Gedanke prägend, gerade die Landesgeschichte biete besonders geeignete Anknüpfungspunkte für den Praxisbezug.¹⁰⁶ Denn die in der Teildisziplin angelegte Auseinandersetzung mit Themen der regionalen und lokalen Geschichte korreliert vor Ort mit den Interessen von Kommunen, Museen, Archiven, historischen Vereinen und anderen Institutionen. Regionale und lokale Kontakte dienen so der Etablierung eines Netzwerks, das z. B. auch für die Vermittlung von Praktikumsplätzen dienen kann.

<i>Schnittstelle Geschichte & Beruf</i> (Historisches Seminar, Universität Münster)	
Ziel	Unterstützung der beruflichen Orientierung von Studierenden durch Maßnahmen in/neben dem Studium
Hintergrund	seit 2007, angegliedert an die Professur für Westfälische und Vergleichende Landesgeschichte (Prof. Dr. Werner Freitag)
Homepage	http://www.uni-muenster.de/geschichte/beruf
Handlungsfelder	Praktika außerhalb der Universität (Beratung und Betreuung, Anrechnung für das Studium)
	Lehr- und Informationsangebote zur Berufsorientierung (z. B. Veranstaltung „Berufe für Historiker“, Teilnahme an Informationsveranstaltungen für Studieninteressierte und Studierende, Gestaltung einzelner Seminarsitzungen zur Berufsorientierung in der Studieneingangsphase)
	Netzwerkbildung (Kontaktpflege zu anderen Lehrenden sowie außeruniversitären Institutionen in der Region und Praktikumsanbietern, Kooperation mit dem Career Service und der Agentur für Arbeit)
	Praxisseminare (Realisierung konkreter Projekte mit externen Partnern)

Tabelle 4.2.2|1: Die *Schnittstelle Geschichte & Beruf* an der Universität Münster

Fußnoten 104 bis 106: siehe Seite 241

Bielefelder Berufswerkstatt Geschichte

Als Vorbild des münsterischen Modells kann, wie erwähnt, die Bielefelder *Berufswerkstatt Geschichte* angesehen werden, die im Wintersemester 1996/97 mit einem mehrstufigen Programm startete (vgl. Anders-Baudisch/Hänke-Portscheller/Manhart 1998; Hänke-Portscheller 1998/2003). Ausgehend von der damaligen angespannten Arbeitsmarktsituation für Geistes- und Sozialwissenschaftlerinnen

Berufswerkstatt Geschichte (Universität Bielefeld)																
Ziele	Orientierung und Qualifikation für und in Studium und Arbeitsmarkt															
Hintergrund	1996–1999 Förderung als Leuchtturmprojekt im Rahmen des Aktionsprogramms <i>Qualität in der Lehre</i> des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, danach Fortführung als Arbeitsbereich <i>Geschichte als Beruf</i>															
Homepage	http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/studium/gb															
Handlungsfeld 1: Kommunikation mit beruflicher Praxis	Handlungsfeld 2: Erprobung neuer Lehrformen	Handlungsfeld 3: Beobachtung, Reflexion und Management														
<table border="1"> <tr><td>Erforschung von Berufsfeldern „Berufsprofile Historiker“</td></tr> <tr><td>Lehrveranstaltungen</td></tr> <tr><td>Praktikumsdatenbank</td></tr> <tr><td>Kontaktnetz mit Institutionen und Unternehmen</td></tr> <tr><td>Praktikumsberatung</td></tr> <tr><td>Absolventendatei</td></tr> </table>	Erforschung von Berufsfeldern „Berufsprofile Historiker“	Lehrveranstaltungen	Praktikumsdatenbank	Kontaktnetz mit Institutionen und Unternehmen	Praktikumsberatung	Absolventendatei	<table border="1"> <tr><td>Forum</td></tr> <tr><td>Werkstattseminare</td></tr> <tr><td>Kooperationsprojekte (Projektseminare)</td></tr> </table>	Forum	Werkstattseminare	Kooperationsprojekte (Projektseminare)	<table border="1"> <tr><td>Konzeption, Begleitung und Auswertung praxisorientierter Lehrveranstaltungen</td></tr> <tr><td>Beratung von Lehrenden und anderen Projekten</td></tr> <tr><td>Fremd- und Selbstbeobachtung „BG¹⁰⁷ im Gespräch“</td></tr> <tr><td>Projektmanagement</td></tr> <tr><td>Öffentlichkeitsarbeit</td></tr> </table>	Konzeption, Begleitung und Auswertung praxisorientierter Lehrveranstaltungen	Beratung von Lehrenden und anderen Projekten	Fremd- und Selbstbeobachtung „BG ¹⁰⁷ im Gespräch“	Projektmanagement	Öffentlichkeitsarbeit
Erforschung von Berufsfeldern „Berufsprofile Historiker“																
Lehrveranstaltungen																
Praktikumsdatenbank																
Kontaktnetz mit Institutionen und Unternehmen																
Praktikumsberatung																
Absolventendatei																
Forum																
Werkstattseminare																
Kooperationsprojekte (Projektseminare)																
Konzeption, Begleitung und Auswertung praxisorientierter Lehrveranstaltungen																
Beratung von Lehrenden und anderen Projekten																
Fremd- und Selbstbeobachtung „BG ¹⁰⁷ im Gespräch“																
Projektmanagement																
Öffentlichkeitsarbeit																

Tabelle 4.2.2|2: „Drei-Säulen-Programm“ der Bielefelder *Berufswerkstatt Geschichte*, eigene Darstellung nach Hänke-Portscheller 1998, S. 5

104 Seit 2012 betreut durch die Verfasserin, bis 2011 durch Katrin Minner.

105 Werner Freitag war in den 1990er Jahren an einem Kooperationsprojekt zur Festkultur im Nationalsozialismus (Ausstellung und Sammelband) im Rahmen der Berufswerkstatt Geschichte beteiligt. (Vgl. Freitag 1997)

106 Ähnlich argumentiert auch das *Netzwerk Projektlehre in der Region* der Professur für Vergleichende Landesgeschichte und Geschichte der Frühen Neuzeit an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. (Vgl. <http://www.ku.de/ggf/geschichte/landesgeschichte/lehre/netzwerk-projektlehre-in-der-region/>, 05.09.2014)

107 *Berufswerkstatt Geschichte*

und -wissenschaftler, wurde konstatiert, der Berufserfolg hänge „in besonders hohem Maße von der persönlichen Motivation der Studierenden, ihren Orientierungen und ihre Kontakten in die Berufswelt“ (Hänke-Portscheller 1998, S. 2) ab. Die *Berufswerkstatt* sollte die bestehenden Ressourcen des Fachbereichs nutzen, um den Studierenden den Erwerb der Kompetenzen zu ermöglichen, die für den Berufseinstieg notwendig sind.

Beide Modelle – sowohl die Bielefelder Initiative als auch jene aus Münster – setzen auf Projektlehre als grundlegende didaktische Form zum Erwerb von Praxiskompetenz. Diese kann aber nur dann wirksam entfaltet werden, wenn diese in die Studiencurricula eingebunden wird, wie es im Folgenden für das Beispiel Münster gezeigt werden soll.

Zielgruppe: Nicht-Lehramtsstudierende

Curricularentwicklung I: Bachelor of Arts

Bei der curricularen Verortung der Angebote der *Schnittstelle Geschichte & Beruf* an der Universität Münster ist zunächst zu berücksichtigen, dass die primäre Zielgruppe unter den Studierenden diejenigen sind, die nicht mit dem Ziel Lehramt studieren oder die noch unschlüssig bezüglich ihres Studienziels sind. Dementsprechend werden besonders die Studierenden im Zwei-Fach-Modell des Bachelor of Arts¹⁰⁸ angesprochen, zu dem in Münster für die Nicht-Lehrämterinnen und Nicht-Lehrämter ein frei zu belegender interdisziplinärer Studienanteil, die sogenannten *Allgemeinen Studien*, gehört.¹⁰⁹ Einer der fünf Kompetenzbereiche, nach denen die Veranstaltungen der *Allgemeinen Studien* gegliedert sind, ist dabei Berufsvorbereitung und Praxiskompetenz. Bachelor-Studierende der Geschichtswissenschaft können hier in einem selbst organisierten Praktikum Leistungspunkte für die *Allgemeinen Studien* erwerben, ein Pflichtpraktikum gibt es hingegen nicht. Darüber hinaus sieht der 2011 eingeführte, reformierte Bachelor-Studiengang im Modul „Einführung in die Geschichtskultur“ eine Praxisübung vor, welche „in einem projektorientierten Ansatz mit ausgewählten geschichtskulturellen Berufsfeldern vertraut“ macht (vgl. Prüfungsordnung 2011).

108 Dieser Studiengang kann – je nach individueller Schwerpunktsetzung – für den Master of Education (Lehramt Gymnasium/Gesamtschule) qualifizieren oder für den Master of Arts in einem der beiden belegten Fächer.

109 Die Studierenden mit dem Berufsziel Lehramt belegen im Rahmen der *Allgemeinen Studien* verpflichtend ausschließlich Veranstaltungen zu den Bildungswissenschaften, darunter auch das Berufsfeld- und das Orientierungspraktikum. Diese speziellen Praktika im Lehramtsstudium werden an der Universität Münster vom Zentrum für Lehrerbildung betreut.

BACHELOR OF ARTS, ERSTES FACH: GESCHICHTE (75 CP)				
Studieneingangsphase				
<i>Pflichtmodule</i>	Einführung in die Alte Geschichte (10 CP)	Einführung in die Mittelalterliche Geschichte (10 CP)	Einführung in die Neuere und Neueste Geschichte (10 CP)	
<i>Wahlpflichtmodule (2)</i>	Lektüremodul (5 CP)	Ergänzungsmodul (5 CP)	Historische Grundwissenschaften (5 CP)	
Vertiefungsphase				
<i>Pflichtvertiefungsmodule</i>	Alte Geschichte (10 CP)	Mittelalterliche Geschichte (10 CP)	Neuere und Neueste Geschichte (10 CP)	
<i>Wahlpflichtmodul (1)</i>	Einführung in die Geschichtsdidaktik (5 CP)		Einführung in die Geschichtskultur (5 CP)	
BACHELOR OF ARTS, ZWEITES FACH (75 CP)				
BACHELORARBEIT IN EINEM DER FÄCHER (10 CP)				
ALLGEMEINE STUDIEN (20 CP, VERTEILT AUF FOLGENDE KOMPETENZBEREICHE)				
(Fremd-) Sprachkompetenz	Wissenschaftstheoretische Kompetenz	Rhetorik und Vermittlungskompetenz	Berufsvorbereitung und Praxiskompetenz	(Inter-)Kulturelle und Kreative Kompetenz
Verpflichtend für das Lehramt anstelle von Veranstaltungen in den fünf Kompetenzbereichen: Bildungswissenschaften				

Tabelle 4.2.2|3: Modulübersicht für das Fach Geschichte im Zwei-Fach-Modell des Bachelor of Arts an der Universität Münster, eigene Darstellung nach Prüfungsordnung 2011; Prüfungsordnung 2013. Die Module mit den im Text genannten Angeboten sind grau unterlegt.

Curricularentwicklung II: Master of Arts Geschichte

Die Voraussetzungen für die Einbindung von Lehrprojekten im Bachelor-Studien-gang sind in Münster demnach ebenso gegeben wie im 2008 gestarteten Master of Arts Geschichte. Ein fakultatives und unbenotetes Praxismodul sieht hier neben einem Praktikum oder einem sogenannten Praxisseminar den Besuch einer Lehrveranstaltung über „Berufe für Historiker“ vor. Auch hier ist die Mög-lichkeit projektorientierter Lehre mit dem Praxisseminar bereits angelegt.

MASTER OF ARTS GESCHICHTE (120 CP)		
<i>1. Fachsemester</i>	Epochenmodul I (Vormoderne, 15 CP)	Modul „Theorie und Konzepte“ (15 CP)
<i>2. Fachsemester</i>	Epochenmodul II (Moderne, 15 CP)	Modul „Sprachen“ (15 CP)
<i>3. Fachsemester</i>	Schwerpunktmodul (15 CP)	wahlweise eines der Module:
		Praxismodul (15 CP)
<i>4. Fachsemester</i>	Master-Arbeit und mündliche Abschlussprüfung (30 CP)	

Tabelle 4.2.2|4: Idealtypischer Studienverlauf und Modulübersicht für den Master of Arts Geschichte an der Universität Münster. Das im Text genannte Praxismodul ist grau unterlegt.

Aufgrund dieser Verankerung in den Studiengängen haben sich für die *Schnittstelle Geschichte & Beruf* als Formate individuelle Praktika der Studierenden, Seminare mit berufsorientierendem Bezug und Überblickscharakter („Berufe für Historiker“) sowie Lehrprojekte etabliert. Bei allen Formaten handelt es sich um Angebote, welche von den Studierenden auf freiwilliger Basis belegt werden. Das Risiko, dass Studierende die Praxisangebote gar nicht wahrnehmen, wurde bei der Konzeption der Studiengänge zwar gesehen. Eigeninitiative und intrinsische Motivation wurden für die Praxisbestandteile jedoch als wichtiger eingestuft (vgl. Minner 2008, S. 27).

4.2.3 Praxisbezüge durch Projektlehre

Lehrinnovationen “Berufswerkstatt Geschichte” und “Historiker in der Praxis”

Lehrprojekte bilden im Konzept der *Schnittstelle Geschichte & Beruf* also einen integralen Bestandteil zur Schaffung von Praxisbezügen, und tatsächlich gilt Projektlehre im (universitären) Fach Geschichte bereits seit längerem als probates Mittel hierzu. Die Bielefelder *Berufswerkstatt Geschichte* hob 1998 hervor: „Die Intentionen der *Berufswerkstatt Geschichte* bündelten sich insbesondere in Projektseminaren, bei denen Studierende in Kooperation mit Praktikern zu ‚Ernstfallbedingungen‘ Produkte für eine universitäre und außeruniversitäre Öffentlichkeit erarbeiten.“ (Hänke-Portscheller 1998, S. 3). Als wesentlichen Vorteil gegenüber dem direkten Einstieg in den Beruf sahen die Initiatorinnen und Initiatoren die Rückversicherung der Studierenden durch den Seminarkontext und legten dieses Format daher als „Praxisschock auf Raten“ (Hänke-Portscheller 1998, S. 4) aus, in dem sich nichtsdestoweniger reale Erfahrungen sammeln und reflektieren lassen.

Durch die Projektseminare sollten, so die Bielefelder Idee, Studierende ihre Fachkompetenz sinnvoll erproben und gleichzeitig (hier nicht näher spezifizierte) Methoden- und Sozialkompetenz erwerben (vgl. Hänke-Portscheller 1998, S. 3 f./10 f.). Diese Verbindung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen in der Projektlehre wurde zu einem ebenso zentralen Merkmal wie die Produktorientierung und die Kooperation mit externen Partnerinnen und Partnern. Auch das Kieler Projekt *Historiker in der Praxis (HIP)*, welches von 1997 bis mindestens 2006 bestand und anfangs ebenfalls vom Bielefelder Modell inspiriert wurde, griff diese Eigenschaften bei der Umsetzung von Lehrprojekten zur Berufsorientierung auf (vgl. Hill 2006). Ziel war dabei stets, den „Erwerb wissenschaftlicher Kompetenzen handlungsorientiert mit berufsvorbereitender Anwendung“ (Hill 2006, S. 238) zu verknüpfen und damit eine Einheit von Wissenschaft und Praxis zu erreichen.

Kompetenzerwerb durch Projektlehre

Weiter vertieft wurde die Diskussion um Projektlehre im Geschichtsstudium in einer Sektion des Historikertages 2004 in Kiel (vgl. Lässig/Pohl 2007). Der daraus hervorgegangene Sammelband ordnete das Projekt auch didaktisch ein, nämlich als „spezielles Forschungs- und Lernverfahren, [...] das sich zumindest an Kompetenzen orientiert, die über strikt fachbezogene Fähigkeiten herausreichen“ (Lässig/Pohl 2007, S. 7). Mit dem Geschichtsdidaktiker Bodo von Borries sei daher gefolgert: Projekte sind weder „Größenwahn“ noch „Königsweg“, können aber ein besonders fruchtbarer Weg des historischen Kompetenzerwerbs sein (von Borries 2005).

Allgemein versteht man (Schlüssel-)Kompetenzen als „Verbindungen von Wissen, Können und Erfahrung“ (Bachmann 2011, S. 19) zur Bewältigung komplexer Situationen. Im Fall der Geschichtswissenschaft würden diese also Kompetenzbündel umfassen, mithilfe derer historische Probleme im weitesten Sinne identifiziert und bearbeitet werden können. Zu differenzieren sind Kompetenzen in fachliche und überfachliche Kompetenzen, wobei letztere sich in Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenzen unterteilen lassen (vgl. Bachmann 2011, S. 18–22).

Alle genannten Konzepte gingen davon aus, dass Projektlehre im Geschichtsstudium im Grundsatz einen vielfältigeren und wirksameren Kompetenzerwerb fördere, als dies in klassischen Lehrveranstaltungen geschehe. Besonderes Charakteristikum war die unmittelbare Verbindung von fachlichem mit überfachlichem Kompetenzerwerb. Geschichtswissenschaftliche Lehrprojekte begegnen darin der aktuellen hochschuldidaktischen Diskussion um eine kompetenzorientierte Lehr- und Lerngestaltung, die vor allem aktivierende Lehrformate wie Forschendes oder Projektbasiertes Lernen empfiehlt.

Der Erste Weltkrieg in der Praxis – zwei Projektbeschreibungen

Wie die verschränkte Vermittlung überfachlicher und fachlicher Kompetenzen gelingen kann, soll beispielhaft an zwei Lehrprojekten zum Ersten Weltkrieg aufgezeigt werden. Beide Projekte wurden mit externen Partnerinnen und Partnern realisiert und ermöglichten den Studierenden Einblicke in die Berufspraxis von Historikerinnen und Historikern. Zudem greifen die Projekte mit dem Ersten Weltkrieg ein Thema auf, welches durch die einhundertjährige Wiederkehr des Kriegsbeginns von 1914 derzeit sowohl medial und gesellschaftlich als auch wissenschaftlich hochaktuell ist.

Im Projekt *Zeitschriftenartikel* erarbeiteten Studierende der Geschichtswissenschaft im Wintersemester 2012/13 zusammen mit zwei Lehrenden einen auf eigenen Forschungsergebnissen basierenden Artikel für eine regionale geschichtswissenschaftliche Zeitschrift, die *Lippischen Mitteilungen aus Geschichte und Landeskunde* (Krull/Ludwig/Pelka/Rohloff/Tappe-Pollmann/Wagner 2013).

Das zweite Projekt befasste sich im Wintersemester 2013/14 mit einer Quellenedition zum Ersten Weltkrieg. In Zusammenarbeit mit dem Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Westfalen, erstellten Studierende eine kommentierte Edition ausgewählter Quellen aus dem Archiv, welche in das regionale Internetportal *Westfälische Geschichte* integriert wurde (Black-Veldtrup/Krull 2014).

4.2.4 Projekt 1: Erstellung eines Zeitschriftenartikels zum Themenkreis „Lippe und der Erste Weltkrieg“

Historische Methodenkompetenz durch Forschendes Lernen fördern

Ausgangspunkt zu dem Projekt war eine geplante Ausstellung zur Erinnerungskultur des Ersten Weltkriegs in der Region Lippe¹¹⁰, bei deren Vorbereitung eine Gruppe Studierender im Rahmen eines Lehrprojekts in Kooperation zwischen dem Lippischen Landesmuseum Detmold und der Universität Münster einbezogen werden sollte. Schnell stellte sich bei der Seminarvorbereitung heraus, dass in der Forschung zur Wahrnehmung des Krieges sowie zur „Heimatfront“ im damals eigenständigen Fürstentum Lippe (weitgehend deckungsgleich mit dem heutigen nordrhein-westfälischen Kreis Lippe) große Forschungslücken bestehen.

Auf Initiative der Lehrenden wurde daher ein forschungsorientierter Ansatz verfolgt. Als Zielvorgabe erhielten die Studierenden die Aufgabe, einen kurzen wissenschaftlichen Artikel zu einem selbst gewählten Thema zu verfassen (z. B. Feldpost, Ehrenmäler, Feldzeitungen), der in den *Lippischen Mitteilungen* erscheinen sollte. Neben der Erarbeitung des Fachwissens zu diesem Thema stand also der Bereich der historischen Methodenkompetenz im Vordergrund. Fachtypische Recherchekompetenz in Archiv und wissenschaftlicher Bibliothek sollten eingeübt werden, die Kompetenz im wissenschaftlichen Schreiben durch das Verfassen des Artikels unter Beweis gestellt werden.

110 Sonderausstellung 1914–1918: *Krieg und Erinnerung*. 12. November 2013 bis 2. März 2014. Lippisches Landesmuseum Detmold.

Inhalte der Lerneinheit	Lernergebnis	Kompetenz	Niveaustufe (Bloom)	Lehrmethode	Prüfungsform
Alltagskultur des Ersten Weltkriegs („Heimatfront“) Region Lippe Erinnerungskultur des Ersten Weltkriegs Quellenarbeit	Die Studierenden können sich selbstständig in die Forschungsliteratur zu einem vorgegebenen Thema einarbeiten.	Fachkompetenz	2 Verstehen	Lektüre wissenschaftlicher Texte (Erinnerungskultur, Region Lippe, Erster Weltkrieg), Diskussion in der Gruppe	Praxismodul Master: keine Prüfungsleistung Studienleistung: Zeitschriftenartikel
	Sie können selbstständig vor Ort historische Quellen recherchieren und erschließen.	Fachkompetenz, Methodenkompetenz (Recherche, Umgang mit Quellen)	3 Anwenden	Exkursion nach Lippe, Besuch der Institutionen, Arbeit mit Quellenbeispielen	
	Auf dieser Basis können sie ein Problem definieren, in eine Fragestellung umsetzen und ...	Fachkompetenz	4 Analysieren	Referate, Diskussion in der Gruppe	
	... diese schriftlich in einem publikationsfähigen Text bearbeiten.	Fachkompetenz, Methodenkompetenz (wissenschaftliches Schreiben), Sozialkompetenz, Selbstkompetenz	6 (Er-) Schaffen	Einzelarbeit, Redaktionstreffen, individuelle Betreuung durch die Dozentin (persönlich, E-Mail)	

Tabelle 4.2.4|1: Schematische Darstellung des Projekts *Lippe und der Erste Weltkrieg*, eigene Darstellung nach *nexus impulse* 2013, S. 7

Didaktisierung und Strukturierung der Kontaktzeiten

Das Seminar wurde als Blockveranstaltung mit insgesamt vier Terminen konzipiert. Bei der Auftaktveranstaltung in Münster wurde zunächst auf der Grundlage vorbereitender Lektüre ein thematischer Einstieg zur Wissensvorentlastung ermöglicht. Beim zweiten Treffen wurde eine Tagesexkursion nach Detmold durchgeführt, welche die Studierenden mit dem Handlungsfeld des Recher-

chierens vertraut machte und ihnen zum Kennenlernen der Region Lippe diente. Besucht wurden das Lippische Landesmuseum, das Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Ostwestfalen-Lippe, sowie die Lippische Landesbibliothek.

Hier wurden Quellen und Objekte zum Seminarthema ebenso durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vorgestellt wie Recherchestrategien z. B. in Online-Katalogen und Findbüchern. In der unbegleiteten Selbstlernzeit begannen die Studierenden nun mit der Arbeit an den einzelnen Themen, die sie beim dritten Termin den anderen Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmern vorstellen konnten. Durch Feedback von Studierenden und Lehrenden wurde die Ausrichtung der einzelnen Themen weiter präzisiert. Bei der vierten und damit letzten Veranstaltung wurde die weitere Vorgehensweise besprochen, insbesondere die Abstimmung der Einzelthemen für den gemeinsamen Artikel in einem schriftlichen Konzept.

Aus didaktischer Sicht war die Strukturierung der Kontaktzeiten durch die Blockveranstaltungen zunächst ein Vorteil, weil dadurch die Möglichkeit zur intensiven Bearbeitung der Themen sowie zu der Tagesexkursion geboten wurde. Auch die Beteiligung der Lehrenden aus dem Lippischen Landesmuseum wurde durch die Blockveranstaltungen erst ermöglicht. Die Gruppenbildung war ebenfalls unproblematisch, da es sich um eine kleine Gruppe von Studierenden auf vergleichbaren Erfahrungsstufen im Studium handelte. Im Allgemeinen kann diese Organisationsform aber auch mit sich bringen, dass die Studierenden möglicherweise nur unregelmäßig zur Arbeit am Projekt motiviert werden können, nämlich in zeitlicher Nähe zu den Kontaktzeiten.

Vielfältige Kompetenzentwicklung der Studierenden

Das Erreichen der erstgenannten Lernergebnisse – also die Befähigung zur selbstständigen Einarbeitung in das Thema, die eigenverantwortliche Quellenrecherche und die Problemdefinition – erfolgte weitestgehend in den Vor- und Nachbereitungsphasen der Blocktermine. Allen Studierenden gelang es, sich auf Basis der erarbeiteten Texte für einen Themenbereich zu entscheiden und sich in diesen einzuarbeiten. Die Studierenden konnten sich zumeist selbstständig im Detmolder Landesarchiv und der Lippischen Landesbibliothek Quellen erschließen, ein Studierender führte zudem ein biografisches Interview. Die durch die Veranstaltung besonders angestrebte Weiterentwicklung der Methodenkompetenz im Bereich der Recherche und des Umgangs mit historischen Quellen wurde demnach erzielt.

Output: Studentische Veröffentlichung

Als größte Herausforderung für Studierende und Lehrende erwies sich die Verschriftlichung der Projektergebnisse, also der Bereich der Sprachkompetenz in Form des wissenschaftlichen Schreibens. Dieser Zeitraum erstreckte sich aufgrund der redaktionellen Terminsetzungen der regionalen Zeitschrift *Lippische Mitteilungen* bis ins nächste Semester und fand überwiegend außerhalb der Kontaktzeit im Seminar statt. Dadurch kollidierte die Fertigstellung der Artikel zunehmend mit anderen Aufgaben der Studierenden, beispielsweise mit der Anfertigung wissenschaftlicher Abschlussarbeiten.

Auch die genauen Vorgaben zur Textlänge, die Umsetzung des Stylesheets der Zeitschrift, die Beschaffung druckfähiger Abbildungen und die Schlussredaktion forderten Studierende und Lehrende gleichermaßen. Aufgabe der Lehrenden war in diesem Zusammenhang auch die Kommunikation mit der Redaktion der Zeitschrift *Lippische Mitteilungen* sowie die Überarbeitung erster Textversionen. Insbesondere die Beschränkung der Textlänge sowie mehrere Korrekturdurchgänge waren für die Studierenden anfangs ungewohnt (vgl. Kraus 2013, S. 679).

Fokussierung auf Sozial- und Selbstkompetenz

Für die Rolle der Lehrenden bedeutete dies, dass eine ständige Begleitung der Studierenden innerhalb eines Seminarkontextes während dieser Arbeitsphase nicht mehr stattfand und die Betreuung individuell abhängig von den Bedürfnissen der Studierenden erfolgte. Aufgrund der Gruppengröße war dieses zwar generell unproblematisch, erforderte aber eine hohe Selbstständigkeit der Studierenden beim Verfassen ihres Beitrags. Wie das nachträglich angefertigte Schaubild zur Veranstaltung (Tab. 4.2.4| 1) zeigt, wurde das angestrebte Lernziel mit der höchsten Niveaustufe also vorwiegend im Selbststudium verfolgt, ergänzt durch „Redaktionstreffen“ der gesamten Gruppe.

Es wird offensichtlich, dass anstelle der in den Kompetenzfeldern als zentral angesehenen Bereiche Recherche und Wissenschaftssprache (als Teile von Methodenkompetenz) in dieser Arbeitsphase Sozial- und Selbstkompetenzen eine wesentlich wichtigere Rolle einnahmen, etwa der Umgang der Studierenden mit der Tatsache, dass der „fertige“ Text in der Zeitschrift *Lippische Mitteilungen* erscheinen würde und ein entsprechendes Niveau erreichen sollte. Teilweise trat bei den Studierenden eine Überforderung mit der Aufgabe ein, der von Seiten der Lehrenden durch erneute Motivation begegnet werden musste. Auch die Sozialkompetenzen wie etwa bei der Abstimmung mit den Lehrenden, den Kommilitoninnen und

Kommilitonen sowie der Zeitschriftenredaktion über den endgültigen Artikel waren stärker gefordert, als ursprünglich geplant.

Projektfazit: Erfordernis einer intensiveren Lernbegleitung in der Schreibphase

In der Retrospektive war bei dem Projekt die Passung der angestrebten Lernergebnisse mit den Lernmethoden besonders in der Schreibphase sicherlich nicht optimal. Bei der Planung eines vergleichbaren Projekts wäre entsprechend auf eine wesentlich intensivere Begleitung der Schreibphase zu achten. Regelmäßigere Redaktionstreffen oder die aktive Nutzung der universitären E-Learning-Plattformen für Datenaustausch und Kommunikation könnten hier praktikable Methoden sein. Im Bereich der Kompetenzentwicklung wären analog die Sozial- und Selbstkompetenzen von Anfang an wesentlich stärker zu berücksichtigen. Zudem sollte der zu erwartende Arbeitsaufwand für die Studierenden im Vorfeld noch transparenter gemacht werden.

Angesichts dieser Herausforderungen entstand ein gelungener Zeitschriftenartikel, der das Projekt angemessen abschließt und die definierte Lernergebniserzielung durchaus belegt. Für die Studierenden bleibt außerdem das Erfolgserlebnis eines eigenen, gedruckten Zeitschriftenartikels, der auch im Lebenslauf Erwähnung finden kann. Die thematische Klammer des Artikels, die Erinnerungskultur des Ersten Weltkriegs in der Region Lippe, wurde für die Konzeption der Ausstellung im Lippischen Landesmuseum wieder aufgegriffen. Zusätzlich erhielten die Studierenden Einblick in die museale Arbeit und damit die gewünschten Praxiserfahrungen wie etwa beim Verfassen von Pressemitteilungen im Zuge einer exemplarischen Ausstellungsvorbereitung.

4.2.5 Projekt 2: Quellenedition zum Ersten Weltkrieg in Westfalen

Projektlehre zur Entwicklung von „Archivkompetenz“

Ähnlich wie beim zuvor beschriebenen Projekt *Zeitschriftenartikel* waren auch für das zweite Beispiel die Rahmenbedingungen beim Kooperationspartner entscheidend für die Projektplanung. Da ein hohes Interesse der Archivbenutzerinnen und -benutzer am Thema „Erster Weltkrieg“ erwartet worden war, hatten Mitarbeitende des Landesarchivs Nordrhein-Westfalen, Abteilung Westfalen, bereits 2013 ein sachthematisches Inventar hierzu aus den Beständen des Archivs erstellt (Landesarchiv NRW Abteilung Westfalen 2013). Sogenannte Findmittel wie z. B. Inventare dienen im Archivwesen der Verzeichnung von Dokumenten aller Art

und sind daher ein wichtiges Hilfsmittel für Archivbenutzerinnen und -benutzer. In einem sachthematischen Inventar werden Quellen wie Schriftstücke, Zeitungsausschnitte, Akten, Drucke und Plakate thematisch erschlossen. Im Gegensatz zu den üblichen, nach dem Entstehungszusammenhang (Provenienzprinzip) zusammengestellten Findbüchern ermöglichen Inventare also einen komfortablen Zugriff auf die Archivquellen.

Das Inventar bot sich als geeigneter Ausgangspunkt für die Lehrveranstaltung an, weil es den Studierenden einen vergleichsweise niedrigschwelligen Einstieg in die Recherche zum Thema erlaubte. Als Projektaufgaben wurden die Recherche, die Auswahl, die Transkription und die Kommentierung handschriftlicher Quellen zum Ersten Weltkrieg gestellt. Eine mögliche Umsetzung als Online-Edition im Rahmen des Internetportals *Westfälische Geschichte* wurde zu Anfang angesprochen, jedoch von den Ergebnissen des Projekts abhängig gemacht. Dadurch wurde einer der eigentlichen Vorteile von Lehrprojekten, nämlich ein offener Projektverlauf, der vom Engagement der Studierenden beeinflusst wird, stärker genutzt als im ersten Beispiel.

Die Studierenden sollten im Verlauf des Semesters die praktische Arbeit im Archiv kennenlernen und diese exemplarisch durchführen, mögliche Berührungspunkte sollten abgebaut werden. Der Hintergrund hierfür ist, dass „Historikerinnen und Historiker Archive aufsuchen müssen, um – jedenfalls für eine Vielzahl von Fragestellungen – überhaupt eine geeignete Quellenbasis für ihre Arbeit zu finden“ (Brenner-Wilczek/Cepl-Kaufmann/Plassmann 2006, S. 65). Im Hinblick auf die von den Studierenden zu verfassenden Abschlussarbeiten scheint es aus fachlicher Sicht also mehr als geboten, die Archivarbeit wesentlich umfassender zu vermitteln, als dies z. B. im Rahmen einer zweistündigen Archivführung im Proseminar geschehen kann. Darüber hinaus sind Archive auch als Berufsfeld für Historikerinnen und Historiker relevant und nach wie vor attraktiv.

Neben dem Erwerb fachlicher Kenntnisse zum Ersten Weltkrieg, besonders zur „Heimatfront“ in den damaligen preußischen Regierungsbezirken Arnberg und Münster, sollten die Studierenden in dem Praxisseminar umfassende „Archivkompetenz“ erwerben: Die Benutzung von Findmitteln im Archiv sollte ebenso erlernt werden wie die Bestellung von und der Umgang mit den Archivalien, paläographische Kenntnisse im Lesen von Handschriften des frühen 20. Jahrhunderts sowie grundlegende editorische Fähigkeiten. Hinzu kam die Förderung der Sozialkompetenz durch die konsequente Einbindung von Teamarbeit in den Projektverlauf.

Inhalte der Lerneinheit	Lernergebnis	Kompetenz	Niveaustufe (Bloom)	Lehrmethode	Prüfungsform
Alltagskultur des Ersten Weltkriegs („Heimatfront“) Reg.bezirke Arnsberg und Münster Quellenarbeit Edition historischer Quellen	Die Studierenden können in Kleingruppen historische Quellen zum Ersten Weltkrieg recherchieren, ...	Fachkompetenz, „Archivkompetenz“, Sozialkompetenz (Teamarbeit)	2 Verstehen	Lektüre wissenschaftlicher Texte, Diskussion im Seminar, Führung durch das Archiv	Bachelor/Sprachenmodul Master: keine Prüfungsleistung Studienleistungen:
	auswählen und erschließen. Sie erstellen eine Transkription einer ausgewählten Quelle ...	Fachkompetenz, „Archivkompetenz“, Sozialkompetenz (Teamarbeit)	3 Anwenden	Paläographieübung im Plenum, Erarbeitung eigener Editionsrichtlinien im Plenum, Teamarbeit mit Betreuung durch die Dozentinnen	aktive Mitarbeit, Erstellung einer kommentierten Transkription
	... und ordnen diese schriftlich in den historischen Kontext ein.	Fachkompetenz	4 Analysieren 5 Beurteilen	Teamarbeit mit Betreuung durch die Dozentinnen (Kontaktzeit und Einzelarbeit)	
Auf Basis der vorliegenden Texte erstellen einige Studierende eine Online-Edition.	Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz (Teamarbeit)	6 (Er-) Schaffen	Teamarbeit mit Betreuung durch die Dozentinnen und Kooperationspartner	Praxismodul Master: keine Prüfungsleistung Studienleistungen: aktive Mitarbeit, Erstellung einer kommentierten Transkription, Schlussredaktion und/oder Einpflegen der Daten in das Internetportal	

Tabelle 4.2.5|1: Schematische Darstellung des Projekts *Quellenedition zum Ersten Weltkrieg*, eigene Darstellung nach *nexus impulse für die Praxis* 2013, S. 7

Förderung der Kompetenzentwicklung durch das außeruniversitäre Lernarrangement

Praktisch wurde das Projekt durch zweiwöchige Treffen von jeweils drei Zeitstunden strukturiert, die in einem Seminarraum im Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Westfalen, stattfanden. Zusätzlich wurde es den Studierenden durch das Archiv ermöglicht, die Archivalien zu privilegierten Bedingungen zu bestellen und zu bearbeiten. Alle Studierenden stellten einen Benutzerantrag und erhielten einen Benutzerausweis, sie recherchierten die Akten im thematischen Inventar und anderen (analogen und digitalen) Findmitteln, bestellten die Akten an den Online-Arbeitsplätzen im Lesesaal über V.E.R.A.¹¹¹ und sichteten diese. Zwischen den Kontaktzeiten im Seminar bestand die Möglichkeit, zu den Öffnungszeiten des Archivs im Lesesaal weiterzuarbeiten. Teilweise erhielten die Studierenden Reproduktionen der Quellen für die Selbstlernzeit. Eine Führung durch die Magazine des Archivs zu Beginn des Semesters sensibilisierte die Studierenden darüber hinaus für die Aufgaben von Archiven und führte in die Bestandsbildung ein. Durch die regelmäßigen Kontaktzeiten gelang es, über den Semesterverlauf eine kontinuierliche Arbeit an dem Projekt zu gewährleisten, wobei die Doppelsitzungen die vertiefte Auseinandersetzung der Studierenden mit den Archivalien zusätzlich förderten.

Verändertes Rollenverhalten von Lehrenden und Studierenden

Die ersten drei Sitzungen wurden inhaltlich stärker durch Arbeitsphasen im Plenum und Hausaufgaben (Lektüre) vorstrukturiert. Zur Einführung in das Thema des Seminars dienten (neben der genannten Archivführung) eine Paläographieübung sowie die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Texten zum Ersten Weltkrieg und zur Quellenedition, wobei die Lehrenden eine (nach fachlicher Qualifikation differierende) leitende Rolle einnahmen. Im Projektverlauf veränderte sich diese Rolle deutlich hin zu einer unterstützend-beratenden Funktion z. B. bei der weiteren Recherche, der Quellenauswahl oder der Bewältigung paläographischer Herausforderungen. Dementsprechend gab es keinen festgelegten Seminarablauf mehr, kurze Präsentationen durch die Arbeitsgruppen und die Fortführung der Arbeit an den editorischen Richtlinien wurden je nach Bedarf in die Sitzungen integriert.

Analog zu der „sich zurücknehmenden“ Rolle der Lehrenden entwickelte sich die Rolle der Studierenden. Nach den einführenden Arbeiten organisierten sie ihre

111 Das Akronym V.E.R.A. steht für Verwaltungs-, Erschließungs- und Recherchesystem für Archive.

Arbeit in den Kontaktphasen selbstverantwortlich in Partnerarbeit, dazu gehörte auch die Einschätzung des eigenen Arbeitsfortschritts. Die Teams hatten sich zu Beginn des Semesters auf der Grundlage grober Themenvorgaben gebildet, die konkrete thematische Ausrichtung war den Gruppen überlassen worden. Alle Arbeitsschritte von der Recherche an sollten nach Möglichkeit immer in der Gruppe erfolgen, nicht zuletzt um die Sozialkompetenz der Studierenden im Bereich der Teamfähigkeit zu fördern. Explizit sollten die Quellen immer gemeinschaftlich bearbeitet werden. Vorteile hieraus ergaben sich besonders beim oft mühsamen Entziffern der handschriftlichen Quellen (Vier-Augen-Prinzip) sowie bei der Bewältigung eventuell auftretender Frustrationen, beispielsweise wenn eine anfangs vielversprechende Akte doch nicht die erhofften Funde enthielt. Zudem wirkte sich die Konstellation in Zweiergruppen oftmals motivierend aus, weil (fast) keine bzw. keiner der Studierenden die Teampartnerin oder den Teampartner mit der Arbeit „im Stich lassen“ wollte.

Diversität der Projektgruppen führt zu diversen Projektergebnissen!

Wie im Umgang mit den unterschiedlichen Themen und den sehr disparaten Quellenbeständen zu erwarten, entwickelte sich der Fortschritt einzelner Gruppen zunächst unterschiedlich: Während einige Gruppen schnell ein für sie spannendes Thema identifizierten, hatten andere Gruppen Anlaufschwierigkeiten, etwa weil die bestellten Akten keine interessanten Vorgänge enthielten oder weil der Anteil handschriftlicher Schriftstücke zu gering war. Da das Projekt aber explizit die Paläographiekenntnisse fördern sollte, war die Transkription handschriftlicher Quellen Bedingung. Nach Projektabschluss lässt sich festhalten, dass allen Gruppen die Identifikation geeigneter Quellen und ihre Bearbeitung – basierend auf den individuellen Vorkenntnissen – gelang. Die Unterschiede zwischen den Projekten sind Teil der Lernergebnisse. Denn Archivarbeit ist oftmals nicht vorhersehbar, da diese immer vom Aufbau und dem Vorhandensein der Quellen abhängt. Entsprechend gelingt es Historikerinnen und Historikern nicht immer, die zunächst gestellten Fragen auch zu beantworten. Im Gegenteil ist bei der praktischen Arbeit oftmals eine Modifikation der Fragestellung zu leisten.

Exemplarische Projekterträge: „Pilzprüfstelle“ und „Augusterlebnis“

Die Kurzpräsentation der einzelnen Quellenbestände im Seminar faszinierte Studierende und Lehrende durch die enorme Spannweite. Zwei Studierende befassten sich beispielsweise thematisch mit dem Schulwesen und fanden heraus, dass Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler durch die Bezirksregierung Arnsberg und eine eigens dort eingerichtete „Pilzprüfstelle“ zum Pilzesam-

meln veranlasst werden sollten, um die durch den Krieg stark beeinträchtigte Ernährungssituation der Schulkinder zu verbessern. Dazu wurden Lehrerinnen und Lehrer im Erkennen essbarer Pilzsornten geschult.

Der als „Augusterlebnis“ verklärte Kriegsbeginn 1914 wurde in zwei Gruppen aus ganz unterschiedlichen Perspektiven behandelt, einmal durch das Tagebuch der ostwestfälischen Adelligen Mathilde von Ledebuer (1858–1919)¹¹² sowie einmal durch die Feldpostbriefe des Oberleutnants zur See Kurt Zwirner (1892–1918),¹¹³ der den Kriegsausbruch auf der SMS¹¹⁴ „Lothringen“ vor Kiel miterlebte. Nicht nur thematisch, auch von den Quellenarten her war damit eine Vielfalt von Verwaltungsschriftgut bis hin zu Ego-Dokumenten und Briefen Basis der Projektarbeit.

Veröffentlichung der Projektergebnisse im Regionalportal

Die Umsetzung der Projektergebnisse in der Online-Edition wurde zum Ende des Wintersemesters 2013/14 abgeschlossen. Die Realisierung übernahmen zwei Studierende, die das Seminar im Rahmen des Praxismoduls im Master of Arts belegten. Durch die Kooperation mit dem Regionalportal, welches durch das in Münster ansässige LWL¹¹⁵-Institut für Regionalgeschichte betreut wird, erhielten diese Studierenden einen konkreten Einblick in die Arbeit eines Forschungsinstituts. Eine Studierende übernahm die Schlussredaktion der erarbeiteten Transkriptionen, Kommentare, Reproduktionen und Abbildungen, während ein Studierender im Rahmen eines Praktikums beim LWL-Institut unter anderem direkt mit der Dateneingabe betraut war. Daraus ergaben sich über die Lernergebnisse im Projekt hinaus Einblicke in die Redaktion und Betreuung eines wissenschaftlichen Internetportals, die auch für die berufliche Profilierung hilfreich sein können.

Projektfazit: Auf dem Weg zur Edition

Mit dem Abschluss des Projekts wurden die gewünschten Lernergebnisse erreicht. Die Studierenden sind nun in der Lage, im Archiv Quellen zu recherchieren und auch zu transkribieren. Sie machten sich mit dem Themenbereich des Ersten Weltkriegs vertraut und arbeiteten im Team zusammen. Besonders im Hinblick auf das formulierte Ziel der „Archivkompetenz“ haben alle Studierenden große Fortschritte gemacht (wenn auch in Abhängigkeit von ihren Vorkenntnis-

112 Weitere biografische Angaben bei Koppetsch 2011, Nr. 199.

113 Weitere biografische Angaben bei Koppetsch 2011, Nr. 144.

114 SMS steht für Seiner Majestät Schiff.

115 Landschaftsverband Westfalen-Lippe

sen und ihrem Studienniveau). Auf diese Weise wurden Wege der Individualisierung der Hochschulbildung erschlossen und in der Projektgruppenbegleitung gangbar gemacht.

Gerade im Vergleich zu dem ein Jahr vorher begonnenen Projekt *Zeitschriftenartikel* hat es sich aus meiner Sicht als Projektleiterin und Lehrender ausgezahlt, im zweiten Projekt ein weniger festgesetztes Ziel zu formulieren und mehr Freiraum für die Entwicklung der Ergebnisse zu lassen. Dieses hat die Studierenden entlastet und ihnen mehr Raum für eigene Lernprozesse gegeben. Die regelmäßigeren Kontaktzeiten förderten die konstante Arbeit am Projekt und die Gruppenkommunikation, so dass ein Fazit aus universitärer Sicht äußerst positiv ausfällt.

4.2.6 Erkenntnisgewinn für die Projektlehre im Geschichtsstudium

Projekte wie die hier vorgestellten können Bausteine auf dem Weg zu mehr Praxisbezügen im Geschichtsstudium und damit langfristig auf dem Weg zu einer besseren Förderung der „Employability“ sein. Als zentrales Element einer gewinnbringenden Projektarbeit würde ich dabei zunächst eine offene, aber zu bewältigende Projektaufgabe sehen. Während zu genaue Vorgaben die Studierenden abschrecken können, ist eine zu offene Konzeption vermutlich ebenso kontraproduktiv. Ähnliche Schlussfolgerungen ergaben sich auch bei der oben genannten Kieler Initiative. Einige Aspekte der Projektarbeit seien von den Studierenden schlicht nicht zu leisten, außerdem müssten die zeitlichen Vorgaben der Semesterstruktur berücksichtigt werden (vgl. Hill 2006, S. 242 f.).

In den genannten Beispielen war es die auch schon an anderer Stelle angeführte Kooperation mit externen Partnerinnen und Partnern, die besonders positive Ergebnisse hervorbrachte. Gerade für die Schaffung von Praxisbezügen durch Projektlehre dürften Kooperationen für die meisten Lehrenden unentbehrlich sein, zumal das erforderliche Praxiswissen sicherlich besser von Praktikerinnen und Praktikern vermittelt werden kann, als dies im rein universitären Kontext möglich wäre. Insofern möchte ich diesen Beitrag als Ermutigung für andere Lehrende verstehen, die erforderlichen Kontakte mit außeruniversitären Praxiseinrichtungen zu knüpfen und in der Lehre Experimente zu wagen. Dass Projektlehre teilweise (zeit-)aufwändiger sein kann, steht dabei außer Frage. Für eine weitere Professionalisierung von Praxisbezügen (unter anderem durch Projektlehre) bedarf es daher ebenso der hochschuldidaktischen Qualifizierung der Lehrenden wie der Schaffung entsprechender Handlungsspielräume und Anreize in Forschung und Lehre.

Literaturangaben

- Anders-Baudisch, Freia/Hänke-Portscheller, Michaela/Manhart, Sebastian** (1998): Aus der Geschichte lernen ... Berufliche Orientierung für Geschichtsstudenten durch Berufsbiografien von Absolventen. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.) (2002 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. G 4.1. S. 1–22.
- Bachmann, Heinz** (2011): Hochschullehre neu definiert – Shift from Teaching to Learning. In: Ders. (Hg.) (2011): Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden. Bern: hep. S. 12–28. (Reihe Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Bd 1)
- Black-Veldtrup, Mechthild/Krull, Lena** (Hg.) (2014): Der Erste Weltkrieg in Westfalen – Ausgewählte Archivquellen. In: Internetportal Westfälische Geschichte. Münster: LWL-Institut für westfälische Regionalgeschichte. (<http://westfaelische-geschichte.de/web949,09.01.2015>)
- Bloch, Marc** (2000): Aus der Werkstatt des Historikers. Zur Theorie und Praxis der Geschichtswissenschaft. Hg. und mit einem Nachwort versehen von Peter Schöttler. Frankfurt/New York: Campus.
- von Borries, Bodo** (2005): Historische Projektarbeit: „Größenwahn“ oder „Königsweg“? In: Dittmer, Lothar/Siegfried, Detlef (Hg.) (2005): Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit. Überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Hamburg: Edition Körber Stiftung. S. 333–350.
- Brenner-Wilczek, Sabine/Cepl-Kaufmann, Gertrude/Plassmann, Max** (2006): Einführung in die moderne Archivarbeit. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Freitag, Werner** (Hg.) (1997): Das Dritte Reich im Fest. Führermythos, Feierlaune und Verweigerung in Westfalen 1933–1945. Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte.
- Frietsch, Ute/Rogge, Jörg** (Hg.) (2013): Über die Praxis kulturwissenschaftlichen Arbeitens. Ein Handwörterbuch. Bielefeld: transcript.
- Hänke-Portscheller, Michaela** (1998): *Berufswerkstatt Geschichte*. Berufsorientiertes Studium der Geschichte an der Universität Bielefeld. In: Berendt, Brigitte/Börkircher, Helmut/Sponholz, Gerlinde/Voss, Hans-Peter (Hg.) (1994 ff.): Handbuch Hochschullehre. Informationen und Handreichungen aus der Praxis für die Hochschullehre. Bonn: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. C 2.3. S. 1–19.
- Hänke-Portscheller, Michaela** (2003): *Berufswerkstatt Geschichte*. Lernorte für die Erinnerungskultur. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag. (Reihe Beiträge zur Geschichtskultur, Bd. 28)
- Hill, Thomas** (2006): Projekte an der Hochschule. Das Beispiel HIP: *Historiker in der Praxis*. Mit einem Erfahrungsbericht von Ole Hagemann. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 57/4. S. 237–246.
- Kerner, Maximilian** (1993): Hat die Geschichtswissenschaft eine Praxis? In: Berichte zur Wissenschaftsgeschichte 16. S. 253–272.
- Koppetsch, Axel** (Hg.) (2011): Bin kein Schriftsteller, sondern nur ein einfacher Sohn des Waldes. Inventar der Selbstzeugnisse in den Beständen des Landesarchivs NRW, Abteilung Westfalen. Düsseldorf. (Reihe Veröffentlichungen des Landesarchivs NRW, Bd. 40)

- Kraus, Alexander** (2013): Zum Nutzen praxisbezogener Lehrformate. Ein Interviewprojekt am Historischen Seminar der Westfälischen Wilhelms-Universität (WWU) Münster. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 64/11,12. S. 676–686.
- Krull, Lena/Ludwig, Antje/Pelka, Maria/Rohloff, Franziska/Tappe-Pollmann, Imke/Wagner, Jost** (2013): Lippe und der Erste Weltkrieg. Aspekte einer regionalen Erinnerungskultur. In: *Lippische Mitteilungen aus Geschichte und Landeskunde* 82. S. 13–51.
- Kwaschik, Anne/Berger, Stefan** (Hg.) (2010): Von der Arbeit des Historikers. Ein Wörterbuch zu Theorie und Praxis der Geschichtswissenschaft. Bielefeld: transcript. (Reihe Histoire, Band 19)
- Landesarchiv NRW, Abteilung Westfalen** (Hg.) (2013): Quellen zum Ersten Weltkrieg. Sachthematisches Inventar. Münster. (http://www.archive.nrw.de/lav/abteilungen/westfalen/BilderKartenLogosDateien/Quellen_zum_Ersten_Weltkrieg_neu.pdf, 05.09.2014)
- Lässig, Simone/Pohl, Karl Heinrich** (2007): Projekt statt Paukerei? Historisches Lernen im 21. Jahrhundert. In: Dies. (Hg.) (2007): *Projekte im Fach Geschichte. Historisches Forschen und Entdecken in Schule und Hochschule*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 5–17.
- Minner, Katrin** (2008): Nach Bologna: Praxiserfahrungen zwischen Universität und Archiv. Das Beispiel Münster. In: *Archivpflege in Westfalen-Lippe* 69. S. 25–29.
- Multrus, Frank** (2012): *Forschung und Praxis im Studium. Befunde aus Studierendensurvey und Studienqualitätsmonitor*. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-222461_05_09_2014)
- Projekt nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre/Hochschulrektorenkonferenz** (Hg.) (2013): *Lernergebnisse praktisch formulieren* (Reihe *nexus impulse* für die Praxis, Heft 2) (<http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexus-Impuls-2-Lernergebnisse.pdf>, 05.09.2014)
- Prüfungsordnung** (2011): Prüfungsordnung für das Fach Geschichte zur Rahmenordnung für die Bachelorprüfungen innerhalb des Zwei-Fach-Modells an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 06. Juni 2011. (http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/geschichte/personen/tippach/po_geschichte_b2f_labg_2009_finale_version_.pdf, 05.09.2014)
- Prüfungsordnung** (2013): Prüfungsordnung für die *Allgemeinen Studien* im Bachelorstudien-gang gemäß der Rahmenordnung für die Bachelorprüfungen an der Westfälischen Wilhelms-Universität innerhalb des Zwei-Fach-Modells an der Westfälischen Wilhelms-Universität vom 24. Juli 2013. (http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/www/studieren2/studienreform/2013_07_24_pr_fungsordnung_ast_ab_ws_13-14_ab_uni_23_2013.pdf, 05.09.2014)
- Schaeper, Hilde/Wolter, Andrä** (2008): Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von „Employability“ und Schlüsselkompetenzen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11. S. 607–625.
- Schindler, Götz** (2004): Employability und Bachelor-Studiengänge – eine unpassende Verbindung. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 26/4. S. 6–26.

Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten (2013): Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. HRK-Fachgutachten. (http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability.pdf, 05.09.2014)

Teichler, Ulrich (2008): Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess. In: Das Hochschulwesen 56/3, S. 68–79.

4.3 Hamburger Modell geschichtswissenschaftlicher Projektlehre: Allgemeine Berufsqualifizierende Kompetenzen (ABK) – *Geschichtsbureau* – Public History

THORSTEN LOGGE, JÖRN LINDNER UND ULRIKE SENGER

Abstract

Das Hamburger Modell geschichtswissenschaftlicher Projektlehre wird in seinen drei Entwicklungsstufen – Allgemeine Berufsqualifizierende Kompetenzen (ABK), Geschichtsbureau und Public History – nachgezeichnet und analysiert. Die sukzessiven Etappen werden hinsichtlich der modularen Struktur und curricularen Verortung, des Selbstverständnisses der Projektlehre, des didaktischen Konzeptes, der projektbezogenen Infrastruktur, der Evaluation und des daraus abzuleitenden hochschuldidaktischen Qualifizierungsbedarfes und möglicher Weiterentwicklungspotenziale beleuchtet. Zu jedem Meilenstein wird ein Lehrbeispiel herangezogen und in Zuordnung zu dem jeweiligen Konzeptions- und Realisierungsstand der geschichtswissenschaftlichen Projektlehre an der Universität Hamburg charakterisiert.

Das Alleinstellungsmerkmal des Hamburger Modells besteht in der Wissenschaftsbasierung der im Studium zu erwerbenden Beschäftigungsfähigkeit. Wissenschaftlicher Anspruch und Berufspraxis stehen demzufolge nicht konträr zueinander, sondern letztere erfährt eine qualitative Aufwertung durch Forschen(des) Lernen. Das Hamburger Modell transferiert somit das Humboldtsche Bildungs- und Wissenschaftsverständnis in die Moderne.

4.3.1 Entwicklungsstufen im Überblick: Auf dem Weg zur integrativen und wissenschaftsorientierten Lehr- und Curricularentwicklung des Schlüsselkompetenzerwerbs in den Geschichtswissenschaften

Motivation der Einrichtung der ABK-Bereiche an den Fachbereichen

Im Zuge der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen wurden an der Universität Hamburg 2005 die „Allgemeinen Berufsqualifizierenden Kompetenzen“ (ABK) auch in den Bachelor-Studiengang Geschichte integriert (Präsident der Universität Hamburg 2005). Ziel ihrer Einführung war es, die „Employability“, d.h. Beschäftigungsfähigkeit, der Studierenden zu steigern, damit den Erwerb allgemeiner und überfachlicher Schlüsselkompetenzen für die spätere Berufspraxis zu fördern und in diesem Sinne Praxiselemente in das Studium zu implementieren. Während die ABK auf zentraler Universitätsebene als Teil des Studiums definiert wurden, oblag die Realisierung der damit verbundenen Lehrinhalte und -formen den Fachbereichen und Fakultäten. Infolgedessen entstanden an der Universität Hamburg unterschiedliche ABK-Bereiche an den Fachbereichen, die als neue und – von den fachwissenschaftlichen Inhalten separierte – Bereiche in den geisteswissenschaftlichen Studiengängen implementiert wurden.

Vielfalt der historischen Berufsfelder

Am Historischen Seminar zielten die ABK-Lehrangebote vorrangig auf eine Steigerung der „Employability“ von Historikerinnen und Historikern für eine berufliche Tätigkeit in außeruniversitären Berufsfeldern. Während Studierende der Lehramtsstudiengänge mit dem Unterrichtsfach Geschichte ein klar definiertes Berufsfeld nach Abschluss des Studiums vorfinden, sind die potenziellen Tätigkeitsfelder für Historikerinnen und Historiker breit gestreut und diffus und reichen von Wissenschaft über Archiv oder Museum bis hin zu zahlreichen kommunikativ-vermittelnden Tätigkeiten in Journalismus, PR und Öffentlichkeitsarbeit, History Marketing usw. Die Erschließung passfähiger Berufsprofile hängt von der individuellen Kompetenzentwicklung der Studierenden ab.

Entwicklungs- und Transformationsprozess des ABK-Bereichs

Dieser hochschuldidaktischen Herausforderung begegnete eine Gruppe von Historikerinnen und Historikern, indem sie den ABK-Bereich zwar entsprechend den formalen Vorgaben ausgestaltete, zugleich aber konstruktiv-kritisch mit der steten Bemühung um eine qualitative Weiterentwicklung reflektierte und begleitete. Daraus erwuchs in Kooperation mit der Allgemeinen Hochschuldidaktik ein Ent-

wicklungs- und Transformationsprozess des ABK-Bereichs zwischen 2010 und 2013 in drei Stufen. Nachfolgend werden zunächst die ABK-Studienangebote vor allem im Bereich der Projektlehre beschrieben und an einem Beispiel, das auf das *Geschichtsbureau* vorausweist, veranschaulicht. In einem zweiten Schritt wird das 2011 in einem Kreis wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aller geschichtswissenschaftlichen Fachdisziplinen und Epochen erarbeitete *Geschichtsbureau*-Konzept (Franzke/Kemper/Laczny/Lindner/Logge/Siessegger/Zimmermann 2011/2012) als Idee für eine strukturell-didaktische Neupositionierung und Erweiterung des ABK-Bereichs vorgestellt und an einem Beispiel die Umsetzung in einem Projektseminar illustriert. Mit der Reform des Bachelor-Hauptfachstudiums am Fachbereich Geschichte zum Wintersemester 2013/14 wurden große Teile des *Geschichtsbureau*-Konzepts erfolgreich umgesetzt und als Lehrangebot im neuen Arbeitsfeld Public History realisiert. Diese Ausgestaltung wird im dritten Schritt skizziert. Die einzelnen Meilensteine bedingen sich durch die jeweils aufgezeigten hochschuldidaktischen und strukturellen Weiterentwicklungspotenziale.

Von der Praxis- zur Wissenschaftsorientierung

In der Anfangsphase der Struktur- und Organisationsentwicklung dienen die Lehrangebote einer stärkeren Praxisorientierung des Studiums. Sie platzieren sich zwischen der universitären Geschichtswissenschaft und der Öffentlichkeit oder besser verschiedenen Öffentlichkeiten. Während sich der ABK-Bereich dabei stark auf außeruniversitäre Berufsfelder konzentrierte, suchte das *Geschichtsbureau*-Konzept nach innen den Anschluss an die historischen Fachwissenschaften, während nach außen hin Partnerschaften in die Berufsfelder aufgebaut wurden sowie die Vermittlung von Geschichte an unterschiedliche Publika und in dementsprechenden bedarfsorientierten Formaten neu ausgerichtet wurde. Public History schließlich vollendet den fachwissenschaftlichen Anschluss vorerst dadurch, dass Repräsentationen von Geschichte im öffentlichen Raum nicht nur als wichtiges Outcome von

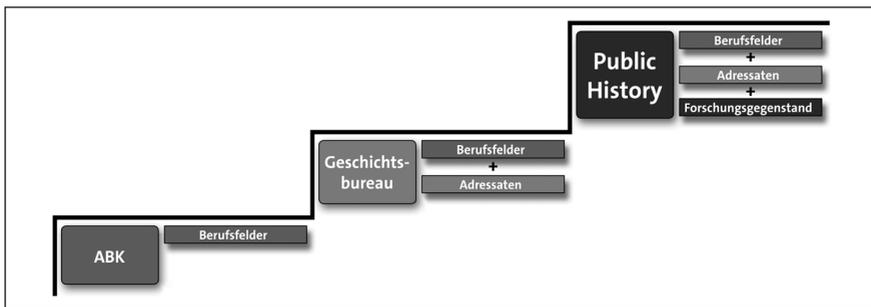


Abbildung 4.3.1|1: Drei Entwicklungsstufen: ABK-Bereich – *Geschichtsbureau* – Public History

Projektlehrveranstaltungen gesehen werden, sondern zugleich immer auch als Forschungsgegenstand. Auf diese Weise verschmelzen im Public History-Projektlehrbereich universitäre Fachwissenschaft und Öffentlichkeit. Sie durchdringen sich gegenseitig, indem Geschichte und ihre Vermittlung einerseits Ergebnis produktiven Arbeitens in studentischen Projektteams, andererseits Gegenstand fachwissenschaftlicher Analyse und Untersuchung sind und damit den wissenschaftlichen Standards eines Hochschulstudiums entsprechen.

Von der additiven zur integrativen Curricularentwicklung

Die Genese vom additiven Schlüsselkompetenzerwerb im ABK-Bereich über den integrierten Schlüsselkompetenzerwerb durch Projektlehre und die fachwissenschaftliche Anbindung im *Geschichtsbureau*-Konzept bis hin zur weitergreifenden Realisierung Forschenden Lernens im Public History-Wissenschaftskontext mündet in ein kompetenzorientiertes Lehr-Lern-Konzept für den Erwerb wissenschaftlicher Handlungskompetenzen für Historikerinnen und Historiker in historisch arbeitenden Professionen innerhalb wie außerhalb der Universität. Damit legt sich die Lehre im Bereich Public History eine eigene Bologna-Charta „Qualität der Lehre“ (vgl. die Notwendigkeit der institutionenbezogenen Verständigung auf Qualitätsstandards der Lehre in Senger 2011/2012a, S. 31) zugrunde, die eine kompetenzorientierte Neuausrichtung der Studiengänge anstrebt, indem sie Studierendenzentrierung und Kompetenzorientierung mit Blick auf die zu erwerbenden Learning Outcomes in den Mittelpunkt der Lehr- und Curricularentwicklung stellt, auch mit dem Ziel, die „Employability“ der Absolventinnen und Absolventen zu verbessern (ebd., S. 32 ff.). Dazu gehört insbesondere die individualisierte Schulung der Selbst- und Sozialkompetenzen der Studierenden, die in den bisherigen Curricula häufig hinter Fach- und Methodenkompetenzen in den Hintergrund gerieten. Eine Fokussierung auf die fachlichen Kompetenzen einer (Teil-)Disziplin verstellte dabei oftmals auch den Blick für die Notwendigkeit der Ausbildung überfachlicher Kompetenzen der Studierenden in den Fachwissenschaften selber. In diesem Sinne haben sich die Lehrangebote im Arbeitsfeld Public History des Fachbereichs Geschichte von der im ABK-Bereich noch vorherrschenden additiv-instruktiven Schlüsselkompetenzvermittlung gelöst. „Employability“ ist damit nicht mehr das primäre Ziel der Lehre in diesem Bereich, sie ergibt sich aber unmittelbar durch die Konzentration auf den Erwerb wissenschaftlicher Handlungskompetenzen für Historikerinnen und Historiker in historisch arbeitenden Professionen und darüber hinaus.

Individualisierung der Kompetenzprofile zur Erschließung des Arbeitsmarktes

Der Arbeitsmarkt für Absolventinnen und Absolventen geschichtswissenschaftlicher Studiengänge hat sich in den letzten Jahren grundlegend verändert. In den

„traditionellen“ Berufsfeldern wie Wissenschaft, Archiv und Museum stehen immer weniger Stellen zur Verfügung, im Bereich Kommunikation, Journalismus und Öffentlichkeitsarbeit ist innerhalb der Branche die Konkurrenz durch gestandene und erfahrene Journalistinnen und Journalisten, die aufgrund der Veränderungen des Zeitungs- und Medienmarktes freigesetzt wurden, stark gestiegen. Gleichzeitig nimmt die Nachfrage nach dem Produkt „Geschichte“ in der freien Wirtschaft zu. Der allgemeine „Geschichts-Boom“ lässt „Historische Dienstleistungen“ für die Unternehmenskommunikation zunehmend attraktiv werden (Lindner 2012). Ein großes Hindernis für die Absolventinnen und Absolventen der Geschichtswissenschaft ist dabei oftmals ein fehlendes Bewusstsein für das eigene Kompetenzprofil, das im Vergleich zu anderen Studienrichtungen weitaus komplexer ausfällt und von einem dialektischen, nicht von einem reduktionistischen Problemlösungsansatz gekennzeichnet ist: „In den Natur- und Ingenieurwissenschaften lernen Studierende, Differentialgleichungen zu lösen, die die Realität als Kontinuum repräsentieren, das sich reibungslos von Ort zu Ort und von Zeit zu Zeit verändert [...] Studierende werden jedoch kaum damit konfrontiert, dass die meisten Differentialgleichungen in der Realität überhaupt nicht gelöst werden können.“ (Elkana/Klöpper 2012, S. 161) Das schließt die von Seiten der Unternehmen und ihrer Lobbygruppen immer wieder geforderte Praxisnähe¹¹⁶ nicht aus. Diese bedeute nicht, „dass in Lernprozessen abgeschlossene ‚Komplettlösungen‘ für die Anwendung in der Praxis vermittelt werden: Problemlösen ist kein Abruf-, sondern ein situationsabhängiger Konstruktionsprozess“ (Euler 2005, S. 265). Die Anlehnung an die Praxis ist demnach zwar erwünscht, aber nicht die Konfrontation der Studierenden mit ungelösten bzw. didaktisch nicht aufbereiteten Problemen, bei denen kein Lerneffekt entstehe (ebd.). Daraus ergibt sich eine notwendige medientechnische, nicht minder wissenschaftsbasierte Ergänzung der fachwissenschaftlichen Ausbildung angehender Historikerinnen und Historiker, die wiederum mit der Bologna-Forderung nach der Steigerung der „Employability“ der Absolventinnen und Absolventen konform geht.

Kriteriengeleitete Entwicklungs- und Transformationsanalyse

Die folgende Analyse arbeitet für alle drei Entwicklungsstufen Charakteristika hinsichtlich der modularen Struktur und curricularen Verankerung, des didak-

116 Das zentrale Ziel des Hochschulstudiums besteht in der Beschäftigungsfähigkeit und Innovationskraft der Absolventinnen und Absolventen. Daher müssen Beschäftigungsprofile der Praxis bei der Entwicklung von Studienangeboten berücksichtigt werden. Auch das Angebot an dualen Studiengängen muss erweitert und verbessert werden.“ (Vgl. http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/id/DE_Hochschule, 07.08.2014)

tischen Selbstverständnisses, des didaktischen Konzeptes, der infrastrukturellen Rahmenbedingungen, der Evaluationsinstrumentarien und der daraus abzuleitenden hochschuldidaktischen Qualifizierung und der Entwicklungspotenziale – jeweils an einem Lehrbeispiel veranschaulicht – heraus. Nachstehende Tabelle dient als vergleichender Gesamtüberblick und nicht zuletzt als Kriterienraster für die Prozess- und Transformationsentwicklung universitärer Projektlehrbereiche in traditionellen Curricula und Strukturen der Geschichtswissenschaften.¹¹⁷

	ABK	Geschichtsbureau	Public History
Modulare Struktur und curriculare Verortung	<p><i>Neben dem geschichtswissenschaftlichen Curriculum</i></p> <p>ABK-Module (27 ECTS), bestehend aus:</p> <p>Grundkurs „EDV für Historiker/innen“ (3 ECTS)</p> <p>Grundkurs „Kommunikation und Medienkompetenz“ (3 ECTS)</p> <p>Praktikum (10 ECTS) mit praktikumsbegleitender Übung (3 ECTS)</p> <p>Vortragsreihe „Berufsfelderkundung“ (3 ECTS)</p> <p>Seminar „Projektmanagement“ (5 ECTS)</p>	<p><i>Im geschichtswissenschaftlichen Curriculum</i></p> <p>„Reformierter ABK-Bereich“: Dreigliedriges Modul (27 ECTS), bestehend aus:</p> <p>ABK-Grundkurs (5 ECTS)</p> <p>Bewerbung um ein Projekt im Geschichtsbureau (1 ECTS)</p> <p>Projektbereich des Geschichtsbureaus, inkl. externes Praktikum (21 ECTS)</p>	<p><i>Im geschichtswissenschaftlichen Curriculum</i></p> <p>Optionalbereich (45 ECTS), bestehend aus:</p> <p>General Studies (15 ECTS)</p> <p>Freier Optionalbereich (11 ECTS)</p> <p>Fachnaher Optionalbereich (19 ECTS):</p> <p>Praxismodul 1 „Geschichte als Beruf“ (4 ECTS)</p> <p>Praxismodul 2 „Projektarbeit und Praktikum“ (15 ECTS)</p> <p>oder</p> <p>Praxismodul 2 „Projektarbeit ohne Praktikum“ (15 ECTS)</p>
Selbstverständnis der Projektlehre	<p>Technisches Verständnis als Kennenlernen von Projektmanagement-Tools</p>	<p>Kompetenzorientierte Erstellung bewerbungsrelevanter Arbeitsproben und begleitete Durchführung exemplarischer geschichtswissenschaftlicher Projektarbeit im Auftrag universitärer oder außeruniversitärer Auftraggeberinnen und Auftraggeber</p>	<p>Kompetenzorientierte Projektarbeit durch Forschen(des) Lernen</p>

117 Oben stehendes Kriterienraster wurde von Ulrike Senger zur vergleichenden Strukturierung und zur Transfermöglichkeit auf weitere didaktische und strukturelle Projektlehrentwicklungsprozesse erarbeitet. Der Beitrag gestaltet dieses Kriterienraster exemplarisch aus und unterlegt dieses mit Praxisbeispielen der verschiedenen Entwicklungsstufen.

	ABK	<i>Geschichtsbureau</i>	Public History
Didaktisches Konzept/ Formate	Instruktionsorientierung: Kompetenzerwerb „neben dem Curriculum der Geschichtswissenschaften“ Vorträge und klassische „Referateseminare“ Prüfungsformate: Schriftliche Reflexion, Klausur	Kompetenzorientierung: Kompetenzerwerb in den Geschichtswissenschaften, realisiert durch ein Blended-Learning-Arrangement mit Bezug zum authentischen Berufsumfeld; Stärkung der Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenz durch begleitetes Selbststudium, Projektarbeit im Team und Reflexion der Projektergebnisse; kompetenzorientierte Prüfungsformate: Projektverlaufsberichte, Einzel- und Gruppenpräsentationen, Portfolios, Lernjournale	Kompetenzorientierung: Personalentwicklung auf der Grundlage einer eingangs erfolgreichen Kompetenzdiagnostik Weiterführende forschungsbasierte und online-bezogene Fundierung der Berufspraxisprojekte und -kontexte; E-basierte Weiterentwicklung der Projektabläufe, -formate und -ergebnisse wie z. B. Erstellung und marktfähige Präsentation medialer und crossmedialer Medienproduktionen; Prüfungsformate: Nachweis und Reflexion der Anwendung geschichtswissenschaftlicher Forschungsmethoden
Infrastruktur	Werkstattähnliche Infrastruktur mit medientechnischer Gerätschaft	Studentischer, wenn auch campusferner Projektraum: Modernisierung der Medientechnik und Einrichtung eines Konferenzbereiches	Campusnaher Projektraum mit fünf Arbeits- und Schnittplätzen, einem mobilen Podcast-Studio, digitalen Aufnahmegeräten usw.
Evaluation und hochschuldidaktische Qualifizierung	Universitätsweite Fragebögen zur Lehrveranstaltungsevaluation, ohne Rückkopplung mit hochschuldidaktischer Beratung oder Weiterentwicklung	Kompetenzorientierte Anpassung und Weiterentwicklung der Evaluationsinstrumente, außerdem Feedbackgespräche mit den Studierenden, auf dieser Basis bedarfsbezogene hochschuldidaktische Weiterqualifizierung und Kooperation mit Ulrike Senger (ihrerseits Modulleiterin „Planungskompetenz“ des Master of Higher Education der Universität Hamburg)	Weiterführende Personal- und Organisationsentwicklung auf der Grundlage des Evaluationsinstrumentariums und enge Zusammenarbeit mit der Hochschuldidaktik, insbesondere Einbettung in die qualitätsorientierte Lehr- und Curricularentwicklung der Zukunftswerkstatt „Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung an der Schnittstelle von Lehre und Management“ (Senger/Jänicke)

	ABK	Geschichtsbureau	Public History
Lehr- beispiel	Exemplarischer Vorreiter des <i>Geschichtsbureaus</i> : Projektseminar „Hamburgische Geschichten“ – Entwicklung und Realisierung eines studentischen Blogs und Podcasts	Erste kompetenzorientierte Lehrveranstaltung im Geschichtsbureau: Ausstellung „60 Jahre Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit in Hamburg“ im Rathaus der Stadt Hamburg (Eröffnung durch den Ersten Bürgermeister Olaf Scholz), Auftraggeberin: Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit (GJC) in Hamburg, Kooperation mit der Landeszentrale für Politische Bildung in Hamburg – Ausstellungsvorbereitung und -realisierung in studentischer Verantwortung	Institutionalisierte Projektformate zur Geschichte des (post-)kolonialen Erbes im Museum für Völkerkunde Hamburg, zur Musik- und Jugendkultur in Hamburg in den Projektseminaren „Hamburger Gute Laune“, „Hartes Hamburg“ und „Hamburger Schule“ – Wissenschaftliche Methoden-anwendung und -reflexion, darauf aufbauend Erarbeitung einer öffentlichen (cross-)medialen Darstellung (Print, Radio, Fernsehen, Internet, Ausstellung usw.) in studentischen Projektteams; Projektdokumentation und -reflexion in Lernjournalen und E-Portfolios
Entwicklungs- potenziale	Hochschuldidaktische Konzeption und Reflexion: Von der Instruktion zur Kompetenzorientierung	Nachhaltigkeit der hochschuldidaktischen Konzepte durch kontinuierliches Qualitätsmanagement (Kompetenzorientierung und Reflexion, Selbstständigkeit der Lernenden, Lehrende als Lernbegleiterinnen und -begleiter usw.), Umgang mit der Gratwanderung zwischen Kompetenzziele und Überforderung in einem offiziellen (und in diesem Fall prominenten) Veranstaltungskontext	Weitere forschungsbezogene Fundierung durch die Erweiterung des Methodenspektrums und insbesondere durch die Institutionalisierung eines Forschungsbereichs zur Public History – in Verzahnung mit dem gleichnamigen Lehrbereich

Tabelle 4.3.1|1: Kriterienraster zur Hamburger Projektlehrentwicklung in drei Stufen

4.3.2 Entwicklungsstufe 1: Allgemeine Berufsqualifizierende Kompetenzen (ABK)

Am Anfang des hochschuldidaktischen Entwicklungsweges der Projektlehre in den Geschichtswissenschaften an der Universität Hamburg stand – nach ersten Ansätzen in den 1970er Jahren (siehe hierzu den Beitrag von Thorsten Logge in diesem Band) – die gesamtuniversitäre Einführung von ABK-Bereichen in den Fachbereichen.

Kurzprofil: ABK am Fachbereich Geschichte

Am Fachbereich Geschichte bestand der ABK-Bereich aus einem Grundmodul mit den Grundkursen „EDV für Historikerinnen und Historiker“ (3 ECTS) und „Kommunikation und Medienkompetenz“ (3 ECTS). Im Aufbaubereich wurden ein Praktikum nebst praktikumsbegleitender Übung (13 ECTS), eine Vortragsreihe „Berufsfelderkundung“ (3 ECTS) sowie ein Seminar „Projektmanagement“ (5 ECTS) in das Curriculum integriert. Die Grundkurse waren in den ersten drei Semestern verortet. Berufsfelderkundung, Praktikum und Projektmanagement konnten erst besucht werden, wenn das ABK-Grundmodul erfolgreich absolviert war (Präsident der Universität Hamburg 2005, S. 18–19; Präsident der Universität Hamburg 2010, S. 28–32). Je nach individueller Studienverlaufsplanung der Studierenden wurden Projektmanagement und Praktikum in der Regel zwischen dem 3. und 5. Semester belegt. Die Vortragsreihe „Berufsfelderkundung“ wurde jeweils im Wintersemester angeboten und daher bei Einhaltung der Regelstudienzeit zumeist im 3. oder 5. Semester absolviert.

Als Säule *neben* dem Fachstudium waren die Angebote des ABK-Bereichs zwar institutionell verankert, strukturell jedoch nicht mit dem Kerncurriculum verbunden. Inhaltliche Bezugnahmen auf fachwissenschaftliche Wissensbestände wurden (wenn überhaupt) durch die Lehrenden – in der Regel Fachhistorikerinnen und Fachhistoriker – in der Seminargestaltung realisiert.

Selbstverständnis der Projektlehre im ABK-Bereich

Die Projektlehre war vor allem im Seminar „Projektmanagement“ vorgesehen. Die Studierenden sollten in dieser Veranstaltung „Projektmanagement-Kompetenz“ erwerben, Qualifikationsziel war „insbesondere die Organisation eines Projektteams sowie das effektive Zusammenwirken bei der Umsetzung des Vorhabens“ (Präsident der Universität Hamburg 2010, S. 32). Was unter „Projektmanagement-Kompetenz“ zu verstehen ist, blieb diffus und unterlag vor allem der Interpretation

und Gestaltung der Lehrenden. Insbesondere kam ein technisches Verständnis von Projektlehre zum Tragen. Eine Definition des Kompetenzbegriffes fand weder in den „Fachspezifischen Bestimmungen“ (FSB) statt, noch gab es diesbezügliche Handreichungen für die Lehrenden. Auch Form und Inhalt der Prüfungsformate wurden nicht definiert, sondern der Gestaltung durch die Lehrenden überlassen. In der Regel wählten diese im ABK-Projektmanagement die Form der schriftlichen Reflexion als Prüfungsleistung, in der die Dokumentation des Projektverlaufs bestenfalls mit einer Reflexion der Arbeit im Projektteam verbunden wurde.

Didaktisches Konzept, Lehrenden- und Lernendenrolle, Prüfungsformate

Da die Lehrendenrolle im ABK-Bereich am Historischen Seminar nicht definiert war, konnten hier sehr unterschiedliche Veranstaltungen stattfinden. Abhängig von den Lehrenden variierten somit die inhaltliche Ausrichtung, Prüfungsformate und die Rolle der Lehrenden und Lernenden im Seminarkontext. Auch der didaktische Ansatz und der Methodeneinsatz waren allein in die individuelle Verantwortung der Lehrenden gestellt. Vorgaben, Anregungen oder auch nur ein regelhafter Austausch der Lehrenden in den parallel stattfindenden Projektmanagementseminaren waren strukturell nicht vorgesehen, ließen sich aber in Eigeninitiative einer Gruppe wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die sich alleamt als ABK-Lehrende einbrachten, realisieren.

Diese nahmen hochschuldidaktische Qualifikations- und Weiterbildungsangebote unter anderem im Bereich der Lehr- und Curricularentwicklung des Master of Higher Education wahr. In diesen Bezügen entstand die Idee der hochschuldidaktischen Professionalisierung des ABK-Bereichs in Kooperation mit Ulrike Senger, Mitherausgeberin des Bandes und seinerzeit Vertretungsprofessorin für Hochschuldidaktik an der Universität Hamburg (vgl. Franzke/Kemper/Laczný/Lindner/Logge/Siessegger/Zimmermann 2011/2012).

Infrastruktur und Technik

Der ABK-Bereich am Fachbereich Geschichte konnte von Beginn an auf eine werkstattähnliche Infrastruktur mit medientechnischer Gerätschaft zurückgreifen. Die entscheidende Frage bestand vielmehr in der professionellen Ausschöpfung der sich bietenden hochschul- und mediendidaktischen Möglichkeiten. Auf technischer Ebene wurde die Grundlage für den heutigen Medienraum und seine Ausstattung 2003-2008 durch den Althistoriker Christoph Schäfer geschaffen. Die im Rahmen seiner Professur bereitgestellte Ausstattung mit semi-professionellen Videokameras und für Schnitтарbeiten geeigneten Computern

konnte von Anfang an für die Lehrangebote im ABK-Bereich genutzt werden. Den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Alten Geschichte sind zudem erste Medienproduktionen auch in Verbindung mit Lehrveranstaltungen zu verdanken. Auch heute noch wird der Medienraum gemeinsam vom Arbeitsfeld Public History und der Alten Geschichte betrieben. Gemeinsam mit dem in Nachfolge von Christoph Schäfer 2011 berufenen Werner Rieß wurde die technische Infrastruktur seit 2011 nach und nach modernisiert und erweitert, indem neue Kameras, Audio-Aufnahmegeräte und moderne Schnittplatzcomputer mit geeigneter Software-Ausstattung angeschafft werden konnten. Für die Veranstaltungen des ABK-Bereichs stand und steht zudem ein Computer-Seminarraum mit 20 Arbeitsplätzen zur Verfügung.

Evaluation und Personalentwicklung

Eine strukturierte Evaluation der Veranstaltungen fand – wie am Historischen Seminar insgesamt – nicht statt. Die Lehrenden hatten die Möglichkeit, die universitätsüblichen Fragebögen zur Lehrveranstaltungsevaluation zu beziehen und einzusetzen. Die Fragebögen wurden ausgewertet und die Ergebnisse den Lehrenden mitgeteilt, eine darauf basierende Anschlusskommunikation oder auch Coaching, Beratung oder Personalentwicklung waren strukturell nicht vorgesehen. Die eingesetzten Fragebögen wären dafür auch kaum geeignet gewesen, weil diese „statisch“ – d. h. nicht kompetenzorientiert – und für alle Veranstaltungsformen gleich waren. Eine Mitwirkung der Lehrenden an der Gestaltung der Lehrveranstaltungsevaluation (LVE) war nicht vorgesehen. Zuweilen entwickelten einige ABK-Lehrenden daher eigene, auf die Veranstaltungen angepasste Fragebögen, die Ergebnisse jedoch verblieben in jedem Fall exklusiv bei den Lehrenden und konnten keine strukturelle Wirkung entfalten.

Lehrbeispiel: Projektseminar „Hamburgische Geschichten“ im WiSe 2010/11

Im Wintersemester 2010/11 wurden im Rahmen der ABK-Lehre von Thorsten Logge zwei ABK-Projektkurse angeboten, die bewusst die Grenzen zwischen Universität und Öffentlichkeit überwinden sollten. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhielten von einem fiktiven Auftraggeber die Aufgabe, Konzepte für einen Geschichtsblog und einen Geschichtspodcast unter dem Titel *Hamburgische Geschichten* zu entwickeln. Beide Medienformate sollten die Geschichte Hamburgs epochenübergreifend und allgemeinverständlich darstellen, offen sein für außenstehende Autorinnen und Autoren sowie Institutionen und – soweit möglich – auch tatsächlich realisiert werden. Die Aufgabenstellung war damit geeignet, Vermittlungsfragen der Geschichtswissenschaft zu thematisieren und den

Transfer von fachwissenschaftlichen Wissensbeständen an nicht-universitäre Publika zu reflektieren.

Die Studierenden entwickelten ein Blog-Konzept, das Themen zur Hamburger Geschichte als inhaltlichen Schwerpunkt fixierte, vorrangig externe Autorinnen und Autoren gewinnen wollte, um die Qualität der Beiträge zu gewährleisten, aber Studierendenbeiträge grundsätzlich nicht ausschloss. Die *Hamburgischen Geschichten* wurden als Vernetzungsinstanz der Hamburger Geschichtslandschaft betrachtet. Im Podcast-Seminar, das im Semesterverlauf mit dem Blog-Seminar zusammenging, sollten die Studierenden von Beginn an auch eigene Inhalte produzieren. Wissenschaftlichkeit, Allgemeinverständlichkeit, Partizipation von Externen bei redaktioneller Hoheit der Studierenden und thematische Offenheit bei notwendigem Hamburgbezug waren somit die Eckpfeiler eines Blogkonzepts, das unter den Studierenden ausgehandelt wurde. Zur Vernetzung des Blogs wurde von Beginn an eine Facebook-Präsenz integriert.¹¹⁸

Blog wie Podcast wurden von lokalen und regionalen Medien wahrgenommen und von prominenten Vertreterinnen und Vertretern unterstützt. Zur Überraschung der Studierenden fanden sich relativ schnell Autorinnen und Autoren wie Brigitte Abramowski, Geschäftsführerin und pädagogische Mitarbeiterin im Stadtteilarchiv Ottensen, oder Sylvia Necker, Janine Schemmer und Christoph Strupp von der Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg (FZH), die Beiträge für den Blog zur Verfügung stellten. Die Podcast-Gruppe produzierte einen Audio-Beitrag zur Geschichte der Beatles in Hamburg – bis heute der einzige nicht-textliche Beitrag des Blogs. Mit einer öffentlichen Präsentation im Vortragsraum der Staats- und Universitätsbibliothek Carl von Ossietzky¹¹⁹ gaben die Studierenden den Start der *Hamburgischen Geschichten* als Blog und Podcast am 15. März 2011 bekannt.¹²⁰ Über die Veröffentlichung berichteten das NDR-Fernsehmagazin *Hamburg Journal*, der Radiosender NDR 90,3 sowie die *Stadtteilreporter* des *Hamburger Abendblatts*.¹²¹

Die Rolle des ABK-Lehrenden dieses Projektexperiments konzentrierte sich auf das Coaching der Studierenden und die beratende Unterstützung bei der Entwick-

118 Vgl. <http://de-de.facebook.com/pages/Hamburgische-Geschichten/172107916172297>, 07.08.2014.

119 Vgl. <http://blog.sub.uni-hamburg.de/?p=4437>; <http://www.uni-hamburg.de/newsletter/archiv/Maerz-2011-Nr-24/Hamburger-Geschichte-n-Lesen-Hoeren-Mitmachen.html>, 07.08.2014.

120 Vgl. <http://www.hamburgische-geschichten.de>, 07.08.2014.

121 Radio- und Fernsehbeitrag sind leider nicht mehr online verfügbar. Ein Interview mit Thorsten Logge (geb. Gudewitz) mit den Stadtteilreportern des *Hamburger Abendblatts* findet sich unter <http://stadtteilreporter-grindel.abendblatt.de/Allgemein/„hamburgische-geschichten“-historiker-und-dozent-thorsten-gudewitz-beantwortet-fragen/>, 07.08.2014.

lung und Realisierung des Blogs.¹²² Eine reflektierte didaktische Grundkonzeption lag dem Seminar aber nicht zugrunde. Wesentlich für die Gestaltung des Projektkurses war zu diesem Entwicklungsstand der Projektlehre die Überzeugung der ABK-Dozierenden, die Studierenden müssten die Zieldefinition im Rahmen der Aufgabenstellung weitgehend selbst erarbeiten, um eine möglichst hohe intrinsische Motivation bei der Projektrealisierung zu entwickeln und die Verbindlichkeit in der Gruppenarbeit hinsichtlich des gemeinsamen Ziels zu erhöhen. Zudem bestand die Hoffnung, dass auf diesem Wege im Sinne der Nachhaltigkeit eine Grundlage für den freiwilligen und eigenständigen Betrieb der Blog-Seite gegeben sein könnte. Als Prüfungsleistung wurde eine schriftliche Reflexion zum Projektverlauf vereinbart. Obwohl sich das Seminar durch eine vorrangige Produktorientierung auswies, waren das Produkt und seine Veröffentlichung nicht Teil der Studien- und Prüfungsleistungen. Durch diese Entkopplung war der Erfolg des Projekts keine notwendige Bedingung für das Bestehen des Seminars. Das mögliche Scheitern war somit als kalkulierte Möglichkeit des Projektverlaufs inbegriffen, die diesbezügliche Reflexion im Lernprozess angelegt.

Nach Beendigung des Projektkurses gelang die Überführung der *Hamburgischen Geschichten* in ein fortlaufendes freiwilliges Projekt nicht, was auf das fehlende studentische Engagement zurückgeführt werden musste. Die Semesterferien sowie anderweitige Verpflichtungen und Interessen der Studierenden führten relativ schnell dazu, dass die Blog-Seite nicht weiter gepflegt wurde. Mit der Vergabe eines Lehrauftrags an den Journalisten Jan Ehlert im Wintersemester 2012 – bereits im Projektumfeld des *Geschichtsbureaus* – wurde ein Relaunch unternommen, die Fortsetzung im Sommersemester 2013 fiel aber wegen unzureichender Beteiligung der Studierenden aus. Seit dem Wintersemester 2013 findet der Projektkurs Geschichtsredaktion *Hamburgische Geschichten* wieder regelmäßig statt, nachdem mit Sonja Jüde eine geeignete Dozentin gefunden wurde, die auch über mehrere Semester als Lehrbeauftragte zur Verfügung steht. Eine Kooperation mit dem Hamburger Ausbildungs- und Community-Sender TIDE ermöglicht es den Studierenden seit 2013, zusätzliche Workshops an der TIDE-Akademie¹²³ zu besuchen und technische Kompetenzen wie Kameraführung, Audioschnitt oder Stu-

122 Die ABK-Lehrenden brachten in die Studierenden- und Projektbegleitung ihre eigenen Berufskontexte ein. So war z. B. Thorsten Logge im Wintersemester 2010/11 sowohl bei der Universität Hamburg als auch bei der Online-Redaktion *tagesschau.de* als Multimedia-Assistent beschäftigt und konnte Erfahrungen und Kontakte aus dieser sowie vorhergehender Berufstätigkeit im journalistischen Bereich in die Projektarbeit einbringen. In späteren Projektkursen wirkten etwa Jörn Lindner oder Holger Martens als freiberufliche Historiker, der Journalist Jan Ehlert oder Sonja Jüde als Inhaberin einer Agentur für Verlagsservice und Kommunikation u. a. mit.

123 Vgl. <http://www.tidenet.de/akademie>, 07.08.2014.

diobedienung zu erwerben, die vom Lehrpersonal des Fachbereichs Geschichte nicht auf dem hier realisierten Niveau gelehrt werden können. Inzwischen produzieren die Studierenden auch eigenständige Beiträge, und im Sommer 2014 bildete sich erstmals eine studentische Redaktion, die sich auch außerhalb und neben der Lehrveranstaltung um den nachhaltigen Betrieb der Blog-Seiten bemüht.

Entwicklungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten

Der ABK-Bereich war am Fachbereich und innerhalb der gesamten Universität erheblicher Kritik ausgesetzt und stieß auf starke Vorbehalte sowohl bei den Studierenden als auch bei den Professorinnen und Professoren wie den Lehrenden des akademischen Mittelbaus (siehe hierzu auch Franzke/Kemper/Laczny/Lindner/Logge/Siessegger/Zimmermann 2011/2012). Der ABK-Bereich war in Hamburg und am Historischen Seminar zum Symbol für eine Ökonomisierung der Hochschulbildung nach Bologna geworden, die im Sinne neoliberaler Prägung die „Employability“ in den Geisteswissenschaften im alleinigen Interesse der Wirtschaft und zu Lasten der wissenschaftlichen Bildung integrierte. Die ABK-Lehrveranstaltungen wurden zudem wegen ihrer nicht ersichtlichen und ihrer mangelnden fachwissenschaftlichen Anbindung kritisiert, der ABK-Bereich von vielen Studierenden als lästige Pflicht wahrgenommen, was vielfach zu einer abwehrenden und passiven Einstellung unter den Lernenden führte und die Durchführung der Veranstaltungen belastete. Große Teile des fachwissenschaftlichen Lehrpersonals hielten die ABK-Angebote für unwissenschaftlich und unwesentlich für eine geschichtswissenschaftliche Ausbildung an der Universität.

Als Kernprobleme ließen sich daher vor allem die mangelnde fachwissenschaftliche Anbindung, die kontextlose additive Vermittlung überfachlicher Schlüsselkompetenzen und die curriculare Marginalisierung des Kerncurriculums identifizieren. Darüber hinaus stellten die ABK-Lehrveranstaltungen insbesondere nach dem Wegfall der Studiengebühren in Hamburg, aus denen das Lehrangebot mit bis zu zehn Lehraufträgen pro Semester im Wesentlichen finanziert wurde, eine erhebliche Belastung des Historischen Seminars dar, die angesichts der massiven Kritik in keinem Verhältnis zum (vermuteten) Ertrag stand.

Der ABK-Bereich zielte konzeptionell darauf, die als Mauer wahrgenommene Trennung zwischen Universität und außeruniversitärer Lebenswelt bzw. der Öffentlichkeit zu überwinden. Diese wurde dabei primär als Beschäftigungssektor betrachtet. Entsprechend gering ausgeprägt war die Konzentration auf das Berufsfeld Wissenschaft in den ABK-Angeboten des Historischen Seminars. Journalis-

mus, PR und Öffentlichkeitsarbeit, Museum oder Archiv waren bevorzugte Themenfelder nicht nur der Berufsfelderkundung und bildeten in der Tat wesentliche außeruniversitäre Beschäftigungssektoren für Absolventinnen und Absolventen geschichtswissenschaftlicher Studiengänge ab. ABK zielte somit vorrangig auf die Vermittlung von Studierenden in Beschäftigungsverhältnisse vor allem im Bereich kommunikativer Dienstleistungen. Der Erwerb allgemeiner Schlüsselkompetenzen sollte die Studierenden mit der hierfür nötigen „Employability“ ausstatten und die fachwissenschaftliche Ausbildung ergänzen. Die Frage, was Handlungskompetenz für Historikerinnen und Historiker wesentlich ausmacht, stand dabei deutlich im Hintergrund, eine für den Erwerb von Handlungskompetenzen notwendige Verschränkung von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz war nicht vorgesehen, auch wenn das als „Projektmanagement-Kompetenz“ definierte Qualifikationsziel der Projektlehre grundsätzlich Handlungskompetenz für kooperatives und kollaboratives Arbeiten war.

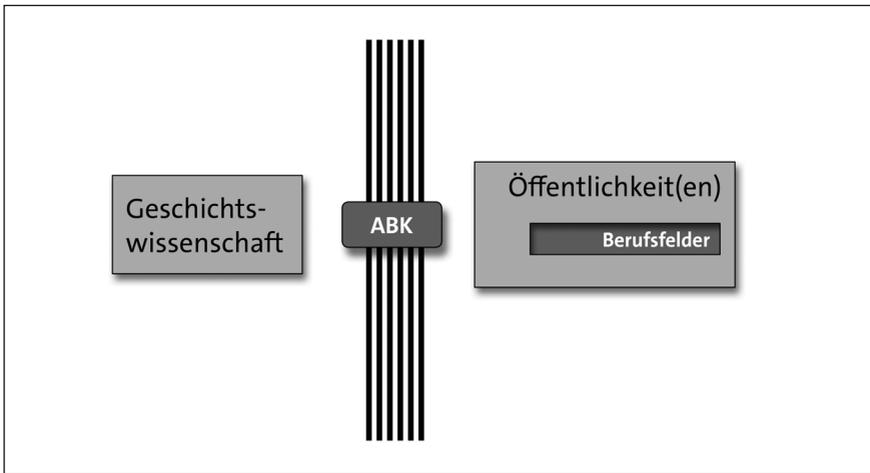


Abbildung 4.3.2|1: ABK – Intendiertes Scharnier versus wahrgenommene Mauer zwischen den Bereichen

Unstrittig war, dass Schlüsselkompetenzen von wesentlicher Bedeutung für einen Einsatz in den vielfältigen und zum Teil diffusen Berufsfeldern für Historikerinnen und Historiker sind. Die fachwissenschaftliche Anbindung und eine Akzeptanzsteigerung für „Employability“-Formate bei allen Beteiligten waren wesentliche Desiderate eines ABK-Bereichs in der Krise. Zunächst im konkreten Seminarkontext entstandene Überlegungen zielten daher darauf, von einem im ABK-Bereich angelegten additiven Schlüsselkompetenzerwerb hin zu einem integrativen

Schlüsselkompetenzerwerb zu gelangen und den Weltbezug des Projektmanagements deutlich auszubauen. Aus diesem Impuls heraus fanden sich im Sommer 2011 Lehrende des ABK-Bereichs, hochschuldidaktisch qualifizierte bzw. sich qualifizierende Historikerinnen und Historiker mit der Hochschuldidaktikerin Ulrike Senger, zu jener Zeit Vertretungsprofessorin am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW), zusammen, um ein Konzept für eine mögliche Neuaufstellung des ABK-Bereichs zu entwickeln.

4.3.3 Entwicklungsstufe 2: Das *Geschichtsbureau*

Reform des ABK-Bereichs

Das *Geschichtsbureau* zielte auf eine Reform des gesamten ABK-Bereichs am Fachbereich Geschichte und diente für nachfolgende Reformprozesse als Leitkonzept, um bestehende Kritik und festgestellte Desiderate konstruktiv für eine Neufassung des ABK-Lehrangebots zu nutzen. Ziel des *Geschichtsbureaus* war es, den Erwerb wissenschaftlicher Handlungskompetenz für Historikerinnen und Historiker im Geschichtsstudium zu ermöglichen. Hierbei stand der Erwerb geschichtswissenschaftlicher Fach- und Methodenkompetenz nicht im Mittelpunkt, da dieser bereits im Kerncurriculum der fachwissenschaftlichen Ausbildung verankert war.

Entstehungsbedingungen des „Geschichtsbureau“

Im Sommer 2011 entwickelte ein Team aus ehemaligen und aktuellen ABK-Lehrenden sowie interessierten Historikerinnen und Historikern in Medienberufen in Zusammenarbeit mit Ulrike Senger, seinerzeit Vertretungsprofessorin am ZHW der Universität Hamburg, das *Geschichtsbureau* als ABK-Reformkonzept. Die Grundkonzeption und erste Realisierungsschritte des *Geschichtsbureaus* hielten die damaligen ABK-Lehrenden in der Publikation „Das *Geschichtsbureau* – Kompetenzwerkstatt für das Historische Seminar der Universität Hamburg“ (Franzke/Kemper/Laczny/Lindner/Logge/Siessegger/Zimmermann 2011/2012) fest. Dieser Aufsatz steht als exemplarische Lehrinnovation für die Geschichtswissenschaften in dem PARadigma-Band *Kompetenzorientierung in der Hochschullehre – Fachbezogene und interdisziplinäre Lehrinnovationen* (Senger 2011/2012b).

Fortschritt des „Geschichtsbureau“ im Vergleich zum ABK-Konzept

Das *Geschichtsbureau*-Konzept erweiterte den ABK-Bereich in der Lehrpraxis und fungierte in doppelter Weise als eine Art Scharnier zwischen universitärer Ge-

schichtswissenschaft und verschiedenen Öffentlichkeiten.¹²⁴ Diese (z. B. Museum, Journalismus, Politische Bildung) wurden nach wie vor als Beschäftigungsorte für Historikerinnen und Historiker gesehen und, ergänzt durch den Produktbezug in der Projektarbeit, zusätzlich als Adressatinnen und Adressaten von Geschichtsprodukten in den Blick genommen. Die Vermittlung von Geschichte in die Öffentlichkeit wurde damit zur zentralen Handlungskompetenz von Historikerinnen und Historikern erhoben. In der Projektlehre sollten die Studierenden die hierfür nötigen Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen erwerben und auf ein exemplarisches Fallbeispiel des *Geschichtsbureaus* anwenden.

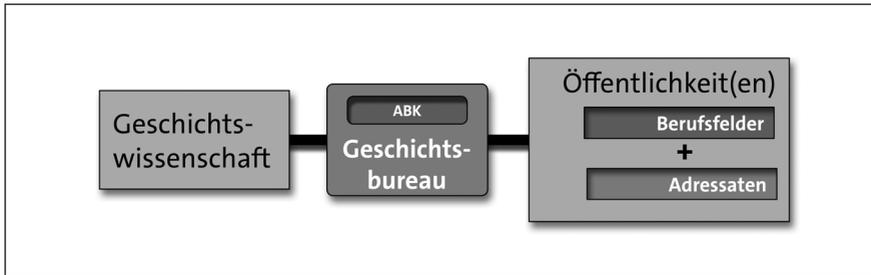


Abbildung 4.3.3|1: Das *Geschichtsbureau* als Scharnier zwischen Geschichtswissenschaft und Öffentlichkeit(en)

Kurzprofil: Das „Geschichtsbureau“ am Fachbereich Geschichte

Das *Geschichtsbureau* sollte langfristig die ABK-Struktur ersetzen und übernahm daher deren Position und Umfang innerhalb des Curriculums. Die insgesamt 27 Leistungspunkte wurden allerdings neu strukturiert: 5 Leistungspunkte wurden für einen Grundlagenkurs verwendet, 21 Leistungspunkte im neu geschaffenen Projektbereich angesiedelt. Ein Leistungspunkt wurde für eine Bewerbungsphase zwischen Grundkurs und Arbeit im *Geschichtsbureau* definiert. Der Projektbereich, der als Kern des Konzepts *Geschichtsbureau* bezeichnet wurde, ist als Raum und Ort für die Projektarbeit vorgesehen und gliedert sich nach Abteilungen, die einschlägige Berufsfelder für Historikerinnen und Historiker abbilden, wie Archiv, Museum, Journalismus, historische Dienstleistungen und explizit auch Wissenschaft. In der Phase zwischen Grundkurs und *Geschichtsbureau* bewerben sich die Studierenden auf dessen einzelne berufsfeldbezogenen Abteilungen. Die im Grundkurs zur aktiven Berufsfelderkundung erworbenen Kompetenzen werden im Bewerbungsprozess reflektiert, ggf. hinterfragt und bedarfsorientiert weiterentwickelt. Die studenteni-

124 Zum Begriff der Öffentlichkeiten vgl. Requate 1999.

schen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des *Geschichtsbureaus* wiederum gleichen bei der Sichtung und Bewertung der Bewerbungen die Kompetenzprofile der Bewerberinnen und Bewerber mit den Anforderungen der Berufsfelder ab und setzen damit die Berufsfelderkundung auf einer weiteren Reflexionsebene fort.

Selbstverständnis der Projektlehre

Die Projektlehre steht im Zentrum des *Geschichtsbureau*-Konzepts und setzt Elemente des Forschenden Lernens und des Problembasierten Lernens um. Die Planung und Realisierung der Projekte im *Geschichtsbureau*-Kontext ist studierendenzentriert, Dozierende agieren als Coaches und begleiten den Lernprozess im Verlauf der Projektdurchführung als Moderatorinnen und Moderatoren.

Ausgehend von internen oder externen Initiativen für Projekte, erarbeiten die Studierenden im *Geschichtsbureau* eine Projektdefinition und stellen aus den einzelnen Abteilungen ein geeignetes Projektteam zusammen. Dieser Schritt ist notwendig verbunden mit einer Kompetenzdiagnostik, die Kompetenzprofile der Teammitglieder projekt- und damit aufgabenbezogen analysiert und Qualifizierungsnotwendigkeiten feststellt. Bedarfsorientierte Workshops schließen festge-

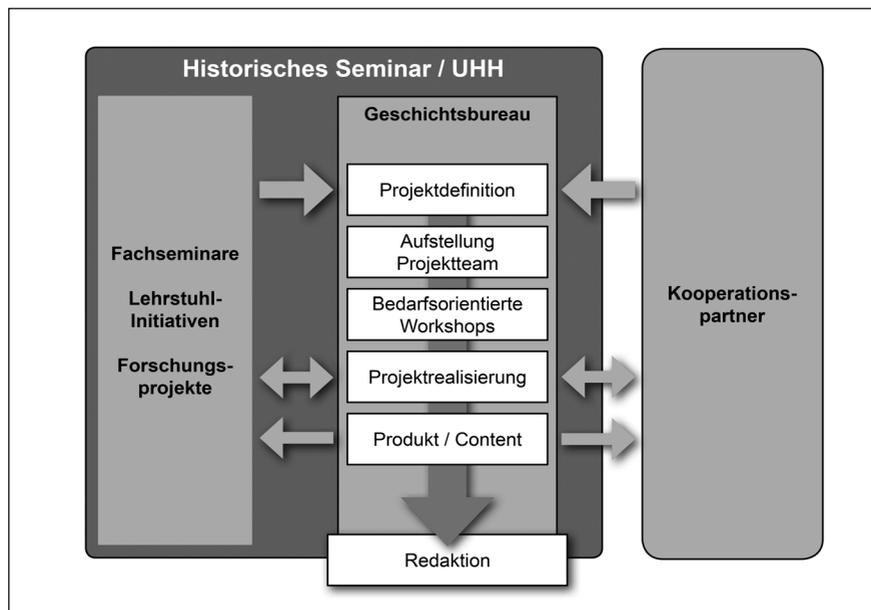


Abbildung 4.3.3|2: Ablauf der Projektarbeit im *Geschichtsbureau*

stellte Kompetenzlücken und ermöglichen dem studentischen Projektteam die Realisierung des Projekts. Bereits vorhandene oder in den Workshops erworbene Kompetenzen werden durch die unmittelbare Anwendung in der Projektrealisierung vertieft und weiter ausgebaut. Die Projektrealisierung führt schließlich zu einem Produkt in Form einer adressatenbezogen aufbereiteten, medialen Geschichtsrepräsentation, die anschließend den Projektpartnerinnen und Projektpartnern sowie ggf. einer breiteren Öffentlichkeit präsentiert wird. Dieses Produkt dient den Studierenden später zudem als bewerbungsrelevante Arbeitsprobe.

Die Arbeit im *Geschichtsbureau* durchbricht beständig die Grenzen zwischen Universität und außeruniversitären Tätigkeitsfeldern. Besonders einschlägige Berufsfelder für Historikerinnen und Historiker sind als Abteilungen im *Geschichtsbureau* repräsentiert, die zugleich möglichst dauerhafte Kooperationen mit universitätsnahen oder außeruniversitären Einrichtungen, Institutionen oder Akteurinnen und Akteuren eingehen. Es entstehen so einerseits strukturelle Verbindungen zwischen Geschichtsstudium und den Berufsfeldern, andererseits projektbezogene Kooperationen auf Zeit, die den Studierenden unterschiedliche Möglichkeiten bieten, Netzwerke in potenziellen Tätigkeitsfeldern auf- und auszubauen, Berufsfelder aktiv zu erschließen und die eigene Handlungsfähigkeit in diesen Feldern zu entwickeln.

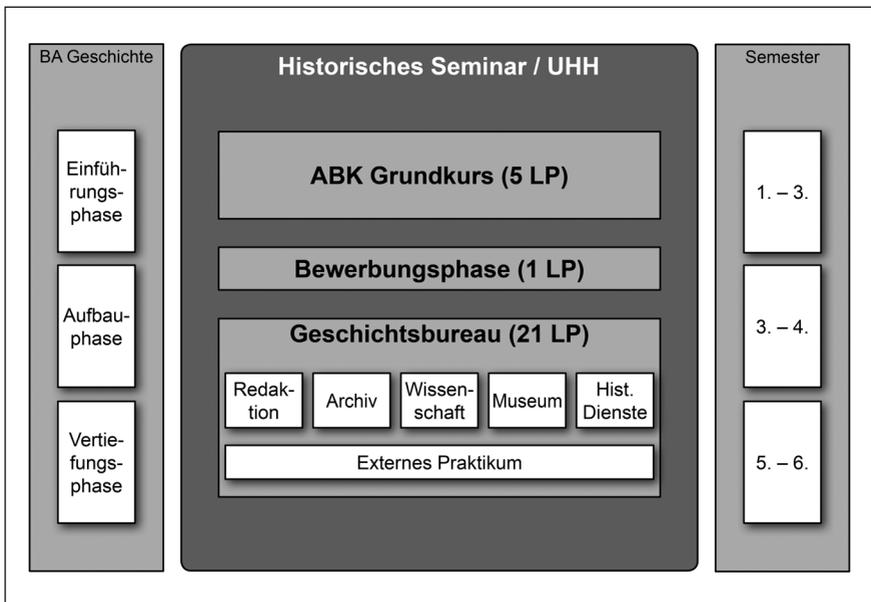


Abbildung 4.3.3|3: Das *Geschichtsbureau* – Struktur und Einbettung in das Geschichtsstudium

Didaktisches Konzept, Lehrenden- und Lernendenrolle, Prüfungen

Als Kompetenzziele des *Geschichtsbureaus* wurden Fach-/Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Selbst- und Führungskompetenz ausgewiesen, wobei sich der Erwerb von Fach- und Methodenkompetenz hier primär auf die Vermittlung von Geschichte im öffentlichen Raum bezieht, nicht auf fachwissenschaftliche Inhalte.

Ein wesentliches Element des *Geschichtsbureau*-Konzepts ist die stetige An- und Einbindung außeruniversitärer und universitätsnaher Partnerinnen und Partner. Diese bringen sich als Repräsentantinnen und Repräsentanten einschlägiger Berufsfelder in die Projektarbeit mit den Studierenden ein, so dass über die Projektarbeit zugleich eine aktive Berufsfelderkundung, in Teilen auch -erschließung ermöglicht wird. Die in der Projektarbeit grundsätzlich angelegte Produktorientierung zielt dabei unter anderem darauf, den Studierenden die Erstellung bewertungsrelevanter Arbeitsproben im Vorfeld wie im Nachgang der Projektarbeit im *Geschichtsbureau* zu ermöglichen.

Die hier angelegte Kompetenzorientierung erfordert neue studierendenzentrierte Lehr- und Lernziele: Kleinere inhaltliche Sequenzen sollen Basiswissen vermitteln und die Studierenden verstärkt zum Selbststudium anregen. In diesem Rahmen sind innovative Lern- und Prüfungsformate möglich bzw. nötig. Im Bereich der Lernformate sollten frontale Unterrichtselemente auf ein Minimum beschränkt werden. Der Schwerpunkt sollte neben Seminaren und Projekten auf fall- und projektbezogenen Workshops, Summer Schools und anderen geblockten Formaten liegen und für die Zukunft Elemente des dislokalen Lernens im Bereich E-Learning berücksichtigen. Bisherige punktuelle Prüfungen am Kursende werden durch studienbegleitende Prüfungen ersetzt. Auch berufsfeldnahe Lern- und Lehrkomplexe sollten berücksichtigt werden, wie museumspädagogische und -didaktische Inhalte bei Ausstellungsprojekten, journalistische Recherchetechniken und spezifische Textsortenkompetenzen bei crossmedialen Geschichtsproduktionen oder spezifische Kenntnisse aus dem Bereich der Archivarsausbildung.

Die Umsetzung realer Projekte mit externen Partnerinnen und Partnern – wie etwa eine Ausstellung oder die Überarbeitung eines Archivs – ermöglichen einerseits die Entwicklung und Erprobung von Kompetenzen in einem realen Arbeitsumfeld, andererseits aber auch das Üben innerhalb des geschützten Raumes der Universität durch Anleitung bzw. Hilfestellung der Dozentin bzw. des Dozenten. Dabei steht insbesondere das selbstständige Arbeiten im Team im Mittelpunkt der studentischen Arbeitsweise. In dieser Intention wird ein erweiterter Kompetenzbegriff notwendig: Die Fach- und Methodenkompetenz der Studierenden steht

nicht mehr im Zentrum, sondern die Selbst- und Kommunikationskompetenz werden aufgrund der täglichen Zusammenarbeit im Team wichtig und damit geübt und ausgebaut. Die Selbstreflexion der Studierenden steht dabei stets im Vordergrund (Senger 2011/2012a).

Als Prüfungs- und Studienleistungen sind im *Geschichtsbureau*-Konzept schriftliche Berichte, Einzel- und Gruppenpräsentationen, Portfolios mit Artefakten sowie Lernjournale vorgesehen. Der Einsatz der jeweiligen Formate ist stets auf die Projektarbeit bezogen und in diese integriert, um die jeweils benötigten Kompetenzen etwa bei der Erstellung eines Projektplans und dessen Präsentation gegenüber externen Partnerinnen und Partnern aus dem Berufsfeld zu messen und ein steuerndes Eingreifen an Meilensteinen des Projektverlaufs zu ermöglichen. Damit einher geht eine projektbezogene Kompetenzdiagnostik durch das Projektteam selbst. Kompetenzdefizite werden mittels bedarfsorientierter und projektbezogener Workshops geschlossen. Die im Projekt entstehenden „Teachable Moments“ ermöglichen dabei den Kompetenzerwerb auf der Grundlage problemorientierten Lernens. Darüber hinaus werden die im Geschichtsstudium nicht zum Kerngeschäft gehörenden Technikkompetenzen in der Projektarbeit anwendungsorientiert, problembezogen und damit kontextualisiert erworben bzw. vertieft.

Da die Lehrenden im Fach Geschichte in der Regel nicht über die notwendige medientechnische Qualifikation verfügen, die Nutzung der medientechnischen Gerätschaften in der Lehre anzuleiten, wird dieser Bereich durch den Einsatz externer Partnerinnen und Partner abgedeckt. Über eine Kooperation mit dem Hamburger Lokal- und Community-Sender TIDE haben die Studierenden im Rahmen von Projektlehrveranstaltungen die Möglichkeit, medientechnische Kompetenzen etwa durch den Besuch von Workshops in der TIDE-Akademie zu erwerben und sich so technisch in unterschiedlichen Feldern wie Kameraführung, Audioschnitt, Studiobedienung o. ä. zu qualifizieren. Die hier erworbenen Kompetenzen können dann direkt für die Arbeit in der Projektredaktion genutzt werden. Die Bereitstellung technischer Infrastruktur geht hier somit einher mit der Bereitstellung von Qualifizierungsmöglichkeiten zur Nutzung dieser Infrastruktur durch eine Medienpartnerin, die die fachwissenschaftlichen Lehrkompetenzen im Fachbereich ergänzt.

Die Rolle der bzw. des Lehrenden ist im *Geschichtsbureau*-Konzept grundsätzlich definiert als Coach und Moderatorin bzw. Moderator nach innen und außen. Das zugrunde liegende konstruktivistische Lehr- und Lernverständnis schließt daher dozierendenzentrierte und inhaltslastige Lehrphilosophien aus, nicht zuletzt weil der Lehr-/Lernkontext auf das eigenverantwortliche, selbstständige Arbeiten in studentischen Projektgruppen angelegt ist und auf den Prinzipien des Forschenden

Lernens und Problem Based Learnings (POL) basiert. Das *Geschichtsbureau* steht somit per se für eine konstruktiv geprägte Hochschuldidaktik. Zur professionellen Realisierung des „Shift from Teaching to Learning“ integriert das *Geschichtsbureau* die hochschuldidaktische Beratung und Begleitung, die eine professionelle wissenschaftliche Evaluation mit einschließt.

Infrastruktur und Technik

Das *Geschichtsbureau* als Handlungsort ist als Kompetenzwerkstatt konzipiert und damit auf die Existenz einer räumlichen und technischen Infrastruktur angewiesen. Diese konnte durch den bereits existierenden Medienraum des ABK-Bereichs am Fachbereich Geschichte bereitgestellt und ausgebaut werden. Die seit 2011 kontinuierlich ausgeweitete und modernisierte Medientechnik sowie die Einrichtung eines Konferenzbereichs im vormals vor allem als Schnittplatz für Medienproduktion genutzten Raum ermöglichten durchgängig die Realisierung kleiner bis mittlerer Medienproduktionen in einer Werkstatt, die unabhängig vom seminaristischen Betrieb von den Studierenden als „Projektraum“ genutzt werden konnte. Leider lag der damalige Raum abseits vom Campus, so dass eine kurzfristige und spontane Nutzung durch Studierende oder für eigene Projektarbeiten erschwert wurde.

Evaluation und Personalentwicklung

Das *Geschichtsbureau*-Konzept sieht eine strukturelle Zusammenarbeit mit der Hochschuldidaktik am Standort Hamburg vor. Diese wurde durch die damalige enge Kooperation mit Ulrike Senger begründet, die dem *Geschichtsbureau*-Team von Beginn an beratend und qualifizierend zur Seite stand. Ausgehend von einer SWOT-Analyse, wurden der bestehende ABK-Bereich, die Potenziale der Hamburger Geschichtslandschaft, didaktische Beschränkungen und Möglichkeiten festgestellt. Dies diente als Grundlage für die Entwicklung eines kompetenzorientierten ABK-Bereichs. Für die Realisierungsphase hat die Teilnahme von Jörn Lindner und Thorsten Logge an der Zukunftswerkstatt „Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung an der Schnittstelle von Lehre und Management“ von Ulrike Senger und Nathali Jänicke (2014) im Modul „Planungskompetenz“ des Master of Higher Education (MoHE) wesentliche Impulse für die Gestaltung und Umsetzung des Change Managements gesetzt.¹²⁵ Mehrere Teammitglieder haben in den

125 Die „Zukunftswerkstatt“ richtete den Fokus auf die Analyse der Zusammenhänge zwischen Studiengangorganisation und akademischer Lehre. Die hier erarbeiteten Wechselwirkungen ermöglichten die Weiterentwicklung der Idee des *Geschichtsbureaus* zum Lernraum, da zentrale Kompetenzen für die Umsetzung von Studienreformen vermittelt wurden. Vgl. Senger/Jänicke 2014.

Veranstaltungen des MoHE-Studiengangs eine hochschuldidaktische Qualifikation durchlaufen. In der Reflexion und Entwicklung von Lehr-Lern-Szenarien für das *Geschichtsbureau* konnten somit hochschuldidaktische Grundlagenkompetenzen eingebracht und ertragreich genutzt werden. Auf diese Weise wurden Wissensbestände der Allgemeinen Hochschuldidaktik auf die fachbezogenen Kontexte der Geschichtswissenschaft angewendet und angepasst. Durch die gemeinsame Arbeit von Fachhistorikerinnen und Fachhistorikern mit der Allgemeinen Hochschuldidaktik entstanden so erste Elemente einer fachbezogenen Hochschuldidaktik Geschichte.¹²⁶

Lehrbeispiel: Projektseminar „60 Jahre Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit in Hamburg“ im SoSe 2012

Im Sommersemester 2012 wurde von Thorsten Logge im Rahmen des *Geschichtsbureaus* ein Projektkurs in der weiterhin bestehenden ABK-Curricularstruktur angeboten. Der Projektkurs war thematisch mit dem Hauptseminar „Zivilgesellschaftliche Aufarbeitung der deutschen Geschichte. Die Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit in Hamburg“ von Kirsten Heinsohn verknüpft. Ziel des Projektkurses war die Konzeptualisierung und – wenn möglich – Realisierung einer Ausstellung zum 60. Jahrestag der Gründung der Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit (GCJZ) in Hamburg.

Das Projektteam der Studierenden konstituierte sich eigenverantwortlich und definierte eine Organisationsstruktur mit der Projektleitung, die neben der Organisation des Gesamtprojekts auch die Kommunikation zwischen Projektkurs, Hauptseminar und GCJZ übernahm. Darunter gab es ein Finanzteam, das sich um Kostenplanung und Rechnungswesen kümmerte, eine Redaktion für die Überarbeitung und Vereinheitlichung der Texte, ein Gestaltungsteam, das die Erarbeitung und grafische Montage der Ausstellungstafeln übernahm, ein Recherche team für die inhaltliche Arbeit sowie ein Aufbauteam. Da die Überschneidung bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der beiden Seminare nicht so hoch war, wie gewünscht, übernahmen mehrere Studierende neben einer administrativen Aufgabe im Projektteam auch die inhaltliche Verantwortung für die Gestaltung der Ausstellungstafeln – eine zum Teil erhebliche Belastung, die im Projektverlauf dazu führte, dass deutlich mehr Zeit in die Umsetzung investiert wurde, als die ausgewiesenen fünf Leistungspunkte des Projektmanagement-Seminars abdeckten.

¹²⁶ Beispiele für fachwissenschaftliche Hochschuldidaktiken finden sich in Senger 2011/2012a.

Die Studierenden entwickelten ein inhaltliches, didaktisches und gestalterisches Konzept für eine Ausstellung zum GCJZ-Jubiläum, erstellten einen Arbeits- und Kostenplan und präsentierten dieses Konzept in einer Vorstandssitzung den Mitgliedern der GCJZ. Nach der Präsentation und trotz des transparent kommunizierten hohen Ausfallrisikos einer studentischen Projektarbeit entschied sich die Gesellschaft, das finanzielle Risiko zu tragen, benannte als Kontaktperson ihren Referenten für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Jörg Gehrke, und beauftragte diesen, in engem Austausch mit dem Projektteam die Umsetzung der Ausstellung zu begleiten. Als weitere Partnerin konnte die Landeszentrale für Politische Bildung Hamburg gewonnen werden, die das Thema der Ausstellung als einschlägigen Gegenstand der politischen Bildung einstuft und einen großen Teil der Finanzierung übernahm. Als Ort der Ausstellung wurde die Rathausdiele im Hamburger Rathaus zugesagt.

Somit waren zentrale didaktische und organisatorische Forderungen des *Geschichtsbureau*-Konzepts in dem GCJZ-Projektkurs realisiert. Durch das Hauptseminar von Kirsten Heinsohn wurde die fachwissenschaftliche Anbindung gewährleistet. Als externe Partnerinnen fungierten einerseits die Gesellschaft selbst und andererseits die Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg (FZH), die das Archiv der Gesellschaft beherbergt. Daneben kam als Akteurin aus dem Bereich der politischen Bildung die Landeszentrale für Politische Bildung hinzu, die nicht nur die Finanzierung der Ausstellungstafeln übernahm, sondern sich darüber auch Einfluss auf die inhaltliche Darstellung vorbehielt, nicht zuletzt weil diese aus Fördergründen dem Bildungsauftrag der Landeszentrale genügen musste. Durch die Rathausdiele als Ausstellungsort mussten die Rahmenbedingungen wie die Aufstellung der Tafeln, technische Fragen des Hängesystems und der Beleuchtung sowie der gesamte Ablauf für den Auf- und Abbau und für einen unter Beteiligung des Ersten Bürgermeisters der Freien und Hansestadt Hamburg, Olaf Scholz, vorgesehenen Festakt mit der Senatskanzlei koordiniert werden. Darüber hinaus holte das Projektteam Kostenvoranschläge für die Tafelproduktion ein, stimmte die Gestaltung mit der Ausstellungstechnik der Rathausdiele ab, berücksichtigte inhaltliche Bedürfnisse der GCJZ und der Landeszentrale und achtete dabei stets darauf, dass die inhaltliche Recherche wie die Aufarbeitung der Inhalte nach wissenschaftlichen Kriterien durchgeführt wurden.

Dieser vielfältige Anspruch führte zu einer strukturellen Überforderung der Studierenden, der beteiligten Akteurinnen und der Akteure auf allen Seiten sowie auch des Dozenten, der von seiner Rolle als Coach und Moderator zuweilen abrückte und aktiv – als Mitwirkender – in die produktiven Arbeiten des Projekt-



Abbildung 4.3.3|4: Ausstellungsplakat *60 Jahre in Hamburg – Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit*, 2012

teams involviert wurde. Die Studierenden waren durch die umfassende positive Resonanz außeruniversitärer Kreise auf ihre Arbeit überrascht und angespornt, zugleich sorgte die Öffentlichkeit der bevorstehenden Präsentation aber auch für einen hohen Erwartungsdruck auf die Studierenden.

Die im Projektteam durchgeführte Kompetenzdiagnostik trug zwar dazu bei, dass die Studierenden entsprechend ihrer Selbsteinschätzung adäquate Rollen im Projektteam übernehmen konnten. Die im *Geschichtsbureau*-Konzept vorgesehenen Workshops zur Ergänzung oder zum Erwerb fehlender Kompetenzen, sprich der studentischen Personalentwicklung, unterblieben jedoch weitgehend und wurden aufgrund des zunehmenden Zeit- und Handlungsdrucks durch die Selbstqualifikation im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten ersetzt. Die abschließenden Korrekturphasen waren in ihrem Umfang und ihrer Qualität für die Studierenden ungewohnt intensiv und zeitaufwendig. Zwei inhaltliche Korrekturphasen mit Kirsten Heinsohn, weitere Durchläufe mit der Leiterin der Landeszentrale für Politische Bildung, Sabine Bamberger-Stemmann, sowie zahlreiche sprachliche Korrekturdurchläufe durch die Redaktion des Projektteams trugen zwar dazu bei, dass die Endfassung vorzeigbar wurde, belasteten die Geduld und Ausdauer der Autorinnen und Autoren zum Teil aber erheblich.

Die Ausstellung wurde am 12. November 2012 mit einem Senatsempfang im Hamburger Rathaus eröffnet und war in der Rathausdiele vom 13. bis zum 24. November 2012 zu sehen. Für die Studierenden hielten Daniela Göbel und Jonas Stier beim Empfang eine kurze Eröffnungsrede, die thematisch in die Ausstellung einführte, den Entstehungskontext als studentische Projektarbeit hervorhob und – ein besonderes Anliegen der Studierenden – die Notwendigkeiten einer bedarfsgerechteren Finanzierung durch die Universität betonte.

Die Ausstellung wurde von den Mitgliedern der GCJZ begeistert aufgenommen und fand auch in der Öffentlichkeit Beachtung.¹²⁷ Ganz im Sinne des *Geschichtsbureau*-Konzepts wurde auch auf dem Blog *Hamburgische Geschichten* von der Ausstellung berichtet.¹²⁸

127 Vgl. <http://www.hamburg.de/contentblob/3685028/data/2012-11-12-senatsempfang.pdf>; <http://www.uni-hamburg.de/newsletter/archiv/November-2012-Nr-44/Ausstellung-zu-60-jahren-christlich-juedische-Zusammenarbeit-in-Hamburg.html>; <http://www.abendblatt.de/hamburg/persoendlich/article110971288/Senat-wuerdigt-christlich-juedische-Zusammenarbeit.html>; http://www.pointer.de/3764,60_jahre_gcjz_in_hamburg.htm, 07.08.2014. Ankündigung, Flyer und Plakat der Ausstellung – entworfen und realisiert vom studentischen Projektteam – finden sich auf <http://www.zusammen-in-hamburg.de/zusammen-leben-grundlagen/60-jahre-gcjz.html>, 07.08.2014.

128 Vgl. <http://www.hh-geschichten.uni-hamburg.de/?p=533>, 07.08.2014.

Entwicklungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten

Das *Geschichtsbureau*-Konzept war als Idee auch innerhalb der ABK-Strukturen hilfreich, um Lehrinnovationen zu entwickeln und zu erproben. Am Beispiel des Ausstellungsprojekts zum GCJZ-Jubiläum konnten große Teile der Projektlehre bereits nach diesem Konzept realisiert werden. Sichtbar wurden jedoch auch verbesserungswürdige Schwachstellen und Probleme.

Die Realisierung war nach wie vor abhängig von der Initiative der Lehrenden. Eine nachhaltige Verankerung im Geschichtsstudium fehlte, entsprechend fragil und personenbezogen war die hier experimentell umgesetzte Projektlehre. Zwar war die fachwissenschaftliche Anbindung inhaltlich abgestimmt und organisiert, die verwaltungstechnischen Bedingungen führten aber dazu, dass die Schnittmenge an Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die an beiden einbezogenen Seminaren teilnahmen, relativ klein blieb. Die unterschiedlichen Prüfungsleistungen und curricularen Verortungen der Seminartypen erschwerten die Bildung des Projektteams zusätzlich.

Die Anbindung wie Beteiligung außeruniversitärer und universitätsnaher Partnerinnen und Partner hingegen gelang gut und erzielte einen hohen Realitätsgrad der Projektarbeit, führte zugleich aber auch zu Überforderung und extremem Erwartungsdruck durch die Öffentlichkeit der Ergebnispräsentation. Dass die Ausstellung schließlich erfolgreich eröffnet werden konnte, lag am Ende auch am erheblichen Leistungswillen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und der Partizipation der Lehrenden sowie Partnerinnen und Partner.

Die fast ausschließlich auf die Eröffnung hin konzentrierte Projektarbeit schob die kritische Reflexion des Arbeitsprozesses deutlich in den Hintergrund. So fand eine analytische Betrachtung der Aufbereitung und Transformation von Wissensbeständen für ein allgemeines Publikum, insbesondere die Anpassungs- und Vereinheitlichungsprozesse der Sprache etwa im Bereich Gender oder auch die inhaltliche Einwirkung von Dritten in wissenschaftliche Arbeits- und Schreibprozesse betreffend, kaum statt.

Auch eine strukturierte und anwendungsbezogene Schulung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in geeigneten Workshops entfiel weitgehend. Die Studierenden waren hier auf Eigeninitiative und Selbstqualifikation angewiesen. Die Bereitstellung von Lektüre und Materialien für einzelne Aufgabengebiete konnte dabei gewinnbringend genutzt werden, war aber nicht geeignet, ein strukturiertes Lehrangebot durch qualifiziertes Lehrpersonal zu ersetzen.

Von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wurde vor allem der erhebliche Zeitaufwand kritisiert, zugleich aber auch die Erfahrung von Sinnhaftigkeit und Wirksamkeit des eigenen Tuns lobend hervorgehoben. Durch eine Bescheinigung, die durchaus als Praktikumszeugnis gelten konnte, wurde den Teilnehmerinnen und Teilnehmern auf Wunsch die Mitwirkung im Projektteam bestätigt und deren inhaltliche Zuständigkeit für die Erstellung von Ausstellungstafeln ausgewiesen.

Das durchweg positive Feedback ermutigte zu Überlegungen, das Angebot als festen Teil im Geschichtsstudium zu etablieren und in den „Fachspezifischen Bestimmungen“ (FSB) festzuschreiben. Neben der strukturellen Absicherung des *Geschichtsbureau*-Konzepts im Curriculum sollte auf diese Weise auch eine Grundlage für ein Qualitätsmanagement z. B. durch strukturierte Lehrveranstaltungs-evaluationen geschaffen werden, die sich für die hier realisierten Lehr-Lern-Szenarien eignen. Dieses Qualitätsmanagement mündete in die nächste Entwicklungsstufe, den Studien- und Projektbereich der Public History.

4.3.4 Entwicklungsstufe 3: Public History

Die Reform der Bachelor-Rahmenprüfungsordnung an der Fakultät für Geisteswissenschaften wirkte sich auf das Bachelor-Studium durch die Gestaltung eines Modellstudiengangs im Fachbereich Geschichte aus. Die neue Rahmenprüfungsordnung wie auch die reformierten „Fachspezifischen Bestimmungen“ des Bachelor-Geschichtsstudiums traten zum Wintersemester 2013/14 in Kraft.

Bereits im Frühjahr 2013 wurde der frühere ABK-Bereich in einem ersten Schritt in „Public History“ umbenannt. Auf diese Weise wurde einerseits die Trennung vom alten Studiensystem sprachlich vollzogen, andererseits der Anschluss an ein geschichtswissenschaftliches Teilfeld gesucht, das im anglo-amerikanischen Raum bereits seit Jahrzehnten etabliert ist, sich in Mitteleuropa gegenwärtig jedoch noch im Findungsprozess befindet (vgl. etwa Zündorf 2010; Tomann/Nießler/Littke/Ackermann, J./Ackermann, F. 2011; Nießler/Tomann 2014). Gegenstand von Public History sind Geschichte im öffentlichen Raum sowie Fragen der Vermittlung von Geschichte in unterschiedlichen Formen und an unterschiedliche Publika. Die Public History Hamburg schließt hier an überregionale Diskurse an und wirkt auch an der Entwicklung des Feldes insgesamt aktiv mit, unter anderem durch die Mitarbeit in der 2012 gegründeten Arbeitsgemeinschaft *Angewandte Geschichte/Public History* des Historikerverbandes. Public History wird in Hamburg als Schnittstelle zwischen Fachwissenschaft und außeruniversitärer Geschichtsproduktion sowie zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichts-

didaktik betrachtet. Als Teilbereich der Geschichtswissenschaft soll Public History über den studierendenzentrierten und kompetenzorientierten Lehransatz hinaus einen Forschungsanspruch realisieren, der sich durch Inter- und Transdisziplinarität und die Kooperation unter anderem mit den Medien- und Kommunikationswissenschaften sowie mit der Geschichtsdidaktik – nicht zuletzt im Zugehen auf eine geschichtswissenschaftliche Hochschuldidaktik – auszeichnet. Damit greifen Forschung und Lehre ineinander und bedingen sich wechselseitig.

Auf diese Weise weitet die Public History die Scharnierfunktion zwischen Fachwissenschaft und Öffentlichkeit(en) noch einmal deutlich aus. Als Vermittlerin zwischen universitärer Geschichte und öffentlichem Raum macht sie in der Lehre mit der Produktion unterschiedlicher Geschichtssorten vertraut und fördert den Erwerb wissenschaftlicher Handlungskompetenzen in diesem Bereich. Damit ist die Öffentlichkeit auch hier der Ort potenzieller Berufstätigkeit und zugleich Adressatin spezifischer Geschichtsrepräsentationen. In ihrem Selbstverständnis als Teilbereiche der Geschichtswissenschaft stellen die Produktion und die Rezeption von Geschichte im öffentlichen Raum aber immer auch mögliche Forschungsgegenstände im Feld der Public History dar. Diese ist insofern im Kern selbst-reflexiv und steht der Geschichtstheorie ebenso nahe wie der Geschichtsdidaktik oder auch der Historiografiegeschichte, zumal sie die Produktion und die Rezeption von Geschichte im öffentlichen Raum in historischer Perspektive untersucht.



Abbildung 4.3.4|1: Public History als Medium zwischen Geschichtswissenschaft und Öffentlichkeit(en)

Kurzprofil: Public History am Fachbereich Geschichte der Universität Hamburg

Public History wurde seit Frühjahr 2013 als Arbeitsfeld am Historischen Seminar geführt, steht organisatorisch neben den Arbeitsbereichen und kooperiert mit diesen vorrangig in der Lehre.¹²⁹ Public History wird dabei zunehmend als wissenschaftliche Akteurin am Fachbereich wahrgenommen – anders als zuvor der ABK-Bereich.

Eine wesentliche Neuerung der neuen Rahmenprüfungsordnung bestand in der Abschaffung der Allgemeinen Berufsqualifizierenden Kompetenzen (ABK) und der Einführung eines neuen Optionalbereichs, der neben dem Hauptfach mit 90 Leistungspunkten und dem Nebenfach mit 45 Leistungspunkten mit ebenfalls 45 Leistungspunkten angesetzt wurde. 15 Leistungspunkte des Optionalbereichs wurden wiederum für zentrale Angebote in einem zum Zeitpunkt der Reform noch unspezifischen Bereich *General Studies* vorgesehen, so dass 30 Leistungspunkte im Optionalbereich in den Studiengängen frei gestaltet werden konnten.

Das *Geschichtsbureau*-Konzept wurde auf dieser Grundlage als „fachnaher Optionalbereich“ konzipiert und mit insgesamt 19 Leistungspunkten gegenüber dem ehemaligen ABK-Angebot im Umfang deutlich reduziert (Präsident der Universität Hamburg 2013). Die frei werdenden Leistungspunkte wurden einem ausgeweiteten Wahlbereich zugeordnet. In zwei neuen Praxismodulen wurden das einführende Seminar „Geschichte als Beruf“ sowie, darauf aufbauend, als Wahloption „Projektarbeit mit Praktikum“ oder ausschließliche Projektarbeit in das Curriculum implementiert.

Selbstverständnis der Projektlehre

Die Projektlehre in den neuen Praxismodulen entspricht der Konzeption des *Geschichtsbureaus* und zielt auf den Erwerb von Handlungskompetenz für Historikerinnen und Historiker in historisch arbeitenden Professionen.

Praxismodul 1: „Geschichte als Beruf“

Der im Praxismodul 1 verortete Kurs „Geschichte als Beruf“ ermöglicht den Studierenden bereits in der Eingangsphase ihres Studiums eine aktive Berufsfelder-

129 Arbeitsbereiche weisen am Fachbereich Geschichte mindestens zwei Professuren auf. Das Arbeitsfeld Public History verfügt gegenwärtig über 1,5 wissenschaftliche Mitarbeiterinnen- bzw. Mitarbeiterstellen und eine studentische Hilfskraft. Es koordiniert das Lehrangebot der neuen Praxismodule (s. u.) im Bachelor-Hauptfachstudium der Geschichte an der Universität Hamburg.

kundung. Im ehemaligen ABK-Bereich war die Berufsfelderkundung als Vorlesungsreihe in der späteren Phase des Studiums vorgesehen und wurde zumeist im fünften Fachsemester kurz vor der Abschlussphase besucht. Ziel der Vorverlegung war, den Studierenden von Anfang an eine Orientierung in verschiedenen Berufsfeldern zu ermöglichen und diese zur eigenverantwortlichen Steuerung und Planung des weiteren Studienverlaufs zu ermutigen.

Das Seminar gliedert sich in eine Orientierungsphase, die zunächst Präkonzepte der Studierenden zu beruflichen Perspektiven des Geschichtsstudiums sammelt und reflektiert, und eine Aufbauphase, in der die Studierenden sich auf der Grundlage der Lektüre von Übersichtsdarstellungen zum Thema (etwa Menne 2010; Rühl 2004) Basiswissen über Möglichkeiten, Zugänge und Kompetenzprofile unterschiedlicher einschlägiger Berufsfelder für Historikerinnen und Historiker erarbeiten. Anschließend bilden die Studierenden Arbeitsgruppen zu unterschiedlichen Berufsfeldern je nach persönlicher Interessenslage. Bei den bisherigen Seminaren war zu beobachten, dass das in den ABK-Veranstaltungen zuweilen vernachlässigte Berufsfeld der Wissenschaft regelmäßig in einer Arbeitsgruppe abgebildet wurde und bei den Studierenden ein gewisses Interesse auch an der universitären Laufbahn festzustellen ist. Daneben fanden bisher die Berufsfelder Journalismus, PR und Öffentlichkeitsarbeit, Museum und Archiv großen Zulauf, auch der Bereich der politischen Bildung ist kontinuierlich vertreten. In den Arbeitsgruppen entwickeln und durchlaufen die Studierenden zwei kleine Forschungsprojekte zur aktiven Erkundung der von den jeweiligen Arbeitsgruppen gewählten Berufsfelder, davon eines in Form einer Feldforschung vor Ort.

Im ersten Forschungsprojekt werden die Handlungsorte des gewählten Berufsfelds in der Metropolregion Hamburg über Online- und Literaturrecherche ermittelt. Zusätzlich vertiefen die Studierenden die eingangs erworbenen Wissensbestände über Zugangsmöglichkeiten und -barrieren, Ausbildungswege und Kompetenzprofile berufsfeldbezogen. Die Arbeitsergebnisse werden in einer Präsentationsphase den anderen Arbeitsgruppen zugänglich gemacht, so dass sich die Studierenden neben dem in der eigenen Gruppe zu bearbeitenden Berufsfeld auch mit den weiteren Tätigkeitsbereichen des Seminars vertraut machen können.

Das zweite Forschungsprojekt ist dadurch geprägt, dass die Studierenden aktiven Kontakt mit den Akteurinnen und Akteuren des gewählten Berufsfelds aufnehmen. In Interviews, durch Exkursionen oder – wenn möglich – Kurzhospitationen werden die im Verlauf erworbenen Kenntnisse auf konkrete Arbeits- und Handlungsräume angewendet und überprüft. Zugleich besteht in dieser Phase die

Möglichkeit, die Kontaktaufnahme mit Akteurinnen und Akteuren des gewählten Feldes für die Platzierung von Praktika zu nutzen oder Möglichkeiten der Mitarbeit im Rahmen studienbegleitender Berufstätigkeit im direkten Austausch zu prüfen. Der Abschluss der zweiten Projektphase erfolgt wiederum durch eine Präsentation im Plenum sowie eine abschließende Reflexion des Gesamtverlaufs.

Dokumentiert werden beide Projekte in einem E-Portfolio oder Lernjournal. Fragestellungen, Erkenntnisinteresse, Methoden, Verlauf und Ergebnisse werden dokumentiert und reflektiert, im besten Fall durch andere Teilnehmerinnen und Teilnehmer rezipiert und im Blog kommentiert. Im Zuge des Seminars durchlaufen die Studierenden somit (mindestens) zwei Mal einen Lernzyklus, der sich am Prozessmodell Forschenden Lernens orientiert (siehe hierzu Kolb 1984; Wildt 2009; Schneider/Wildt 2009 und den Beitrag von Johannes Wildt in diesem Band).

Aufgrund der historischen Entwicklung der Praxismodule aus dem ABK-Bereich, der sich neben dem fachwissenschaftlichen Studium platzierte und über eine eigene Modulstruktur verfügte, ist auch das Praxismodul 1 mit dem Seminar „Geschichte als Beruf“ noch immer neben den Modulen des Fachstudiums platziert. Inhaltlich und strukturell gehört es zur Einführungsphase des Studiums und sollte perspektivisch im Einführungsmodul aufgehen, das in die grundlegenden Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens im Fach Geschichte einführt.

Praxismodul 2: Projektarbeit und/ohne Praktikum

Das Praxismodul 2 hat einen Umfang von insgesamt 15 Leistungspunkten und eröffnet den Studierenden die Wahl zwischen der ausschließlichen Konzentration auf die Projektarbeit oder einer Kombination von Projektarbeit im Umfang von fünf Leistungspunkten und einem Praktikum im Umfang von zehn Leistungspunkten.

Projektlehrveranstaltungen im Praxismodul 2 können erst nach erfolgreichem Abschluss von Praxismodul 1 besucht werden und ermöglichen somit eine weitere Vertiefung der Studienschwerpunkte im Seminar „Geschichte als Beruf“. Die Studierenden sind dabei nicht auf die in den Arbeitsgruppen gewählten Berufsfelder festgelegt, sondern können unter vier bis fünf angebotenen Projektseminaren pro Semester frei wählen.

Das vom Arbeitsfeld Public History koordinierte Lehrangebot zielt darauf, in der Projektarbeit möglichst viele Berufsfelder abzudecken. So bietet im Bereich Jour-

nalismus die Geschichtsredaktion *Hamburgische Geschichten* regelmäßig die Möglichkeit, erste journalistische Arbeitserfahrungen in einer studentischen Redaktion zu sammeln und kleinere Beiträge auf dem Internetblog der Redaktion zu veröffentlichen.

Die Projekte stellen einerseits die Vermittlung von Geschichte an unterschiedliche Öffentlichkeiten und Publika in den Mittelpunkt. Die Studierenden müssen dabei die adressatenbezogene Aufbereitung von Geschichte in verschiedenen Darstellungsformen erschließen, reflektieren und durch eigene Arbeiten auch bedienen. So wurden etwa im Wintersemester 2013/14 und im Sommersemester 2014 in Projektkursen Biografien von Opfern nationalsozialistischer Verfolgung und Vernichtung in Hamburg von Studierenden recherchiert und auf der Internetseite des Hamburger Stolperstein-Projekts veröffentlicht.¹³⁰ Auf diese Weise werden auch und gerade außeruniversitäre Formen der Geschichtsdarstellung zum Gegenstand des Forschenden Lernens und multiperspektivische Zugänge zu fachwissenschaftlichen Wissensbeständen thematisiert. Der Produktcharakter bildet eine wesentliche Säule dieser Seminare. Zudem erfahren und reflektieren Studierende die notwendigen Arbeitsschritte von der Abgabe einer Arbeit über die zum Teil mehrfache redaktionelle Überarbeitung bis hin zur Veröffentlichung – ein Weg, der bei der Anfertigung und Abgabe fachwissenschaftlicher Hausarbeiten in der Regel nicht nachvollzogen wird. Nicht zuletzt entstehen auf diese Weise bewerbungsrelevante Arbeitsproben, die von den Studierenden im Zuge ihrer beruflichen (Weiter-)Orientierung genutzt werden können.

Beide Praxismodule zielen auf den Erwerb wissenschaftsbasierter Handlungskompetenz als Historikerin oder Historiker in unterschiedlichen historisch arbeitenden Professionen. Die Praxismodule fördern den Erwerb von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz in der Vermittlung von Geschichte in unterschiedlichen Formaten und an unterschiedliche Publika, die in der Regel außerhalb der Universität in verschiedenen Öffentlichkeiten zu finden sind. Kollaboration, Kooperation, adressatenbezogene Produktion verschiedener Geschichtssorten in unterschiedlichen medialen Formen sowie die kritische Reflexion der Geschichtsvermittlung bzw. der Produktion und Rezeption von Geschichtsrepräsentationen im öffentlichen Raum stehen dabei im Mittelpunkt.

130 Vgl. <http://www.stolpersteine-hamburg.de>, 07.08.2014. Die Biografien der Studierenden konzentrieren sich auf die Heinrich-Barth-Straße und die Rutschbahn. Beispielhaft seien hier genannt: Thomas Rost über die Familie Daniel, Nadine Kaspersinski über die Familie Arendar oder Özlem Alagöz über die Familie Link.

Didaktisches Konzept, Lehrenden- und Lernendenrolle, Prüfungen

Das Seminar „Geschichte als Beruf“ und die Projektarbeit basieren auf Konzepten des Forschenden Lernens, des Problem Based Learnings und des Projektlernens und realisieren in dieser Hinsicht das *Geschichtsbureau*-Konzept. Die Lehrenden fungieren in diesem Rahmen als Coaches, Moderatorinnen und Moderatoren nach innen und außen, Kuratorinnen und Kuratoren oder Netzwerkerinnen und Netzwerker. Eigenverantwortliches und selbstständiges Forschendes Lernen kennzeichnet die Aktivitäten der studentischen Projektgruppen. Studienleistungen werden von den Dozierenden projekt- und kompetenzorientiert definiert und können in E-Portfolios, Lernjournalen, schriftlichen Reflexionen, Präsentationen sowie Medienprodukten (Text, Audio, Film, crossmediale Formen) als Handlungs- und Reflexionskompetenzen nachgewiesen werden.

Wie im *Geschichtsbureau*-Konzept vorgesehen, erfolgt die Kompetenzdiagnostik in der Projektarbeit durch das Projektteam im Kontext der zu bewältigenden Teilaufgaben. Bei Bedarf ermöglichen Workshops die weitere studentische Personalentwicklung. Projektpartnerinnen und -partner in einschlägigen Berufsfeldern sind aufgerufen, sich hier mit ergänzenden Lehrleistungen zu beteiligen, soweit sie nicht durch das Lehrpersonal des Fachbereichs abgedeckt werden. Auf diese Weise werden Projektseminar und Partnerinnen wie Partner enger zusammengeführt. Strukturelle Kooperationen etwa mit der internen *Schreibwerkstatt Geschichte*¹³¹, mit TIDE, dem *Hamburg Museum* oder der Landeszentrale für Politische Bildung ergänzen schon jetzt die Lehrkompetenzen der Lehrenden in der Projektarbeit und werden zukünftig weiter ausgebaut.

Als didaktisches Prinzip zur Umsetzung von Projektlehre hat sich das Forschende Lernen als besonders geeignet erwiesen: „Forschendes Lernen zeichnet sich vor andern Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess des Forschungsvorhabens in seinen wesentlichen Phasen [...] (mit)gestalten, erfahren und reflektieren.“ (Huber/Hellmer/Schneider 2009, S. 9). Es wird also nicht nur Wissen für Prüfungen auf Seiten der Studierenden angehäuft, sondern vertieft angeeignet und reflektiert (Euler 2005, S. 254).¹³² Studierende sollen in kleinen Schritten und, von den Lehrenden begleitet, an einem eigenen „kleinen Forschungsprojekt“ (Huber 2006) arbeiten und dabei alle zentralen Anforderungen wissenschaftlichen Arbeitens anwenden, die dann in einen Learning

131 Vgl. <http://www1.geschichte.uni-hamburg.de/de/service/schreibwerkstatt.html>, 07.08.2014.

132 Euler spricht zudem von einer derzeitigen „Flucht vom Denken ins Wissen“: Wissen werde a priori hingenommen, aber nicht mehr nach Entstehung, Wert oder Konsequenz hinterfragt (Euler 2005, S. 258).

Cycle einmünden (Wildt 2009). „Geschichte als Beruf“ realisiert dies in einem engeren Rahmen, die Projektseminare in freieren und unbestimmteren Kontexten.

Neben dem Erwerb von Fachwissen und Methoden ist das Forschende Lernen in den Public History-Lehrangeboten auf einen umfassenderen Erwerb von übergeordneten Kompetenzen angelegt. Auf der Grundlage einer praxisbezogenen und herausfordernden Problemstellung sowie einer problemorientierten Didaktik werden neben fachlichen und überfachlichen Handlungskompetenzen Selbst- und Sozialkompetenzen entwickelt, die eine kritische Evaluation und konstruktive Weiterentwicklung des eigenen Handelns beinhalten (Euler 2005, S. 267).

Infrastruktur und Technik

Der Medienraum konnte fortlaufend erweitert und näher an den Campus herangeholt werden.¹³³ Er verfügt 2014 über fünf Arbeits- und Schnittplätze, ein mobiles Podcast-Studio, digitale Aufnahmegeräte etwa für Oral-History-Interviews, mehrere HD-Videokameras, einen mobilen Lichtkoffer zur Ausleuchtung von Videoaufnahmen, einen Teleprompter sowie ein GameLab, das nicht zentral auf die Produktion von Geschichtsrepräsentationen im öffentlichen Raum zielt, sondern Forschung im Themenfeld „Geschichte im Videospiel“ ermöglicht. Durch die Integration einer Aufzeichnungseinheit ist es möglich, performative und ephemere Spielsituationen aufzunehmen und damit referenzierbar zu machen – eine Grundbedingung für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dieser spezifischen medialen Form von Geschichte.

Der Medienraum mit seiner wachsenden technischen Infrastruktur ist für cross-mediale Medienproduktionen geeignet und wurde den veränderten (und sich weiter verändernden) Bedingungen in den einschlägigen Berufsfeldern angepasst.

Evaluation und Personalentwicklung

Die Ausbildung tiefergehender Kompetenzen bei Studierenden über Fach- und Methodenwissen hinaus erfordert ein grundlegend neues Rollenverständnis auch der Lehrenden. Diese agieren als Moderatorinnen und Moderatoren von Lernprozessen, nicht mehr als reine Wissensvermittlerinnen und -vermittler. Lernprozesse werden begleitet und unterstützt, jedoch nicht instruierend gesteuert.

¹³³ Von der Bogenallee 11 in die Johnsallee 35, in der sich auch das Büro der Public History-Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter befindet sowie die *Schreibwerkstatt Geschichte*, die in vielen Projekten integriert ist.

Die Lehrenden begegnen den Studierenden auf Augenhöhe, mit Offenheit für ihre Ideen bei einem gleichzeitigen Vertrauen, dass sie diese auch umsetzen. Im Kern bedeutet dies, die Verantwortung für die Erarbeitung von Projekthinhalten von den Lehrenden an die Studierenden zu übertragen und Begründungen für die jeweilige Ausrichtung auf Augenhöhe einzufordern. Die neue Rolle der bzw. des Lehrenden besteht zunächst in der Vermittlung von Basiswissen und der Schaffung klarer, transparenter Strukturen, um den Lernprozess der Studierenden zu initiieren. Danach erfolgt eine aktive und unterstützende Beratung und Begleitung. Dies erfordert zunächst auch eine didaktische Qualifikation der Lehrenden.

Der Arbeits- und Projektbereich Public History Hamburg wird auch weiterhin den Anschluss zu hochschuldidaktischen Entwicklungs- und Handlungsbezügen suchen, um die Qualität des *Geschichtsbureau*-Konzepts im erweiterten Rahmen auf den verschiedenen Ebenen wissenschaftsbasiert und professionell zu sichern.

Der Public History-Projektbereich möchte künftig hochschuldidaktische Fortbildungen für sein Lehrpersonal verpflichtend machen, was sich als schwierig gestaltet: Die Teilnahme an hochschuldidaktischen Qualifizierungsmaßnahmen kann in Hamburg nicht auf das Lehrdeputat angerechnet werden und stellt häufig eine zusätzliche Belastung dar, die angesichts zahlreicher Verpflichtungen des wissenschaftlichen Mittelbaus oft nur sehr schwer mit der Arbeitsrealität im Wissenschaftsbetrieb vereinbar ist.

Zukünftig wird die Entwicklung von Handreichungen und niedrigschwelligen Orientierungsangeboten für die Lehrenden – etwa in Form eines Projektmanagementhandbuchs – in diesem Feld nötig sein, um ein Mindestmaß an hochschuldidaktischer Orientierung zu ermöglichen und die Lehrenden in den Projektseminaren nachhaltig zu unterstützen.

Lehrbeispiel: Projektseminar „Kolonialismus im Völkerkundemuseum“ im SoSe 2014 und im WiSe 2014/15

Im Sommersemester 2014 startete das Projekt *Kolonialismus im Völkerkundemuseum* mit einem Hauptseminar von Jürgen Zimmerer, Professor für Afrikanische Geschichte am Historischen Seminar, sowie der begleitenden Übung „Material Cultures und narrativer Konstruktivismus“ von Thorsten Logge. Beide Seminare fanden im Rahmen einer Kooperation mit dem Museum für Völkerkunde in Hamburg statt. Das Museum sieht das Projekt als Teil seiner Auseinandersetzung mit dem eigenen kolonialen Erbe, das sich im Haus selbst, seinen Objekten und seiner Geschichte manifestiert. Die Ergebnisse sollen in einer App veröffentlicht

werden und den Prozess der Aufarbeitung auf diese Weise auf die Besucherinnen und Besucher des Museums ausweiten.¹³⁴

Während das Hauptseminar von Jürgen Zimmerer den Schwerpunkt auf Kolonialismus setzte, war die Übung von Thorsten Logge im Bereich Methoden und Theorien angesiedelt und beschäftigte sich mit grundlegenden Fragen der sozialen Konstruktion von Wissen und der narrativen Struktur von Historiografie. In beiden Formaten wurden Teile der Ausstellung und Ausstellungsobjekte des Hamburger Museums für Völkerkunde eingebunden. Im Wintersemester 2014/15 wurden beide Ansätze zu einem gemeinsamen Projektseminar zusammengeführt, in dem die Studierenden Inhalte für die oben genannte App erarbeiteten, die für das Museum gebaut wird. Die *Schreibwerkstatt Geschichte* des Historischen Seminars unterstützt die Studierenden bei der Produktion von Texten, die für eine Veröffentlichung in dem Zielformat geeignet sind.

Die Präsentation von Geschichte im öffentlichen Raum wird hier zunächst zum Gegenstand der Analyse: Wie wurde (und wird) im Völkerkundemuseum koloniale Geschichte repräsentiert und erzählt? Welche impliziten und expliziten kolonialen Narrative lassen sich identifizieren und ausweisen? Welche Folgen haben diese Repräsentationen für die Rezeption durch die Besucherinnen und Besucher des Museums und welche Geschichtsbilder entstehen dadurch bzw. werden ggf. befördert?

In einem zweiten Schritt erfordert die Produktion von Inhalten für die Kolonialismus-App die Reflexion eigener Geschichtsproduktion: Wie entstehen historische Narrative? Wie kann eine Geschichte des kolonialen Erbes des Völkerkundemuseums aussehen? Wie wollen wir diese Geschichte erzählen? Wer sind die Adressaten dieser Geschichte? Welche sprachlichen und inhaltlichen Regeln sind zu beachten, um die gewünschte Zielgruppe zu erreichen? Wie wird über Objekte und deren Arrangement im Raum Geschichte erzählt?

Zum Abschluss werden die Erfahrungen aus der Analyse vorhandener Geschichtsrepräsentationen in der ersten Phase mit den Erfahrungen aus der eigenen Produktion kontrastiert. Möglichkeiten und Grenzen adressatenbezogener

¹³⁴ Vgl. <http://www.geschichte.uni-hamburg.de/de/arbeitsbereiche/public-history/projekte/ph-projekte-14-bose/kolonialismus.html>; <http://voelkerkundemuseum.wordpress.com/2014/06/30/kolonialismus-volkerkunde-museum-zur-musealisierung-von-differenz-und-ihrer-aufarbeitung-im-zeitalter-des-postkolonialismus/>; <http://www.voelkerkundemuseum.wordpress.com/2014/05/09/projekt-kolonialismus-und-museum/>; <http://www.hamburger-wochenblatt.de/eppendorf/lokales/museum-und-universitaet-arbeiten-deutsche-kolonialzeit-auf-d16218.html>, 07.08.2014.

Geschichtssorten, die Medialität und Performativität von Geschichte im öffentlichen Raum und die politische und erinnerungskulturelle Dimension professionellen historischen Arbeitens sind dabei Leitfragen eines handlungsorientierten Lehr-Lern-Szenarios Forschenden Lernens im Feld Public History.

Die Veröffentlichung der App zum Thema „Kolonialismus im Völkerkundemuseum“ unter anderem mit den studentischen Beiträgen ist für 2015 vorgesehen.

Entwicklungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten

Aufgrund der historischen Entwicklung von ABK zu Public History sind die Veranstaltungen in den Praxismodulen noch nicht stark genug mit dem Kerncurriculum verschränkt. Das einführende Seminar „Geschichte als Beruf“, das gegenwärtig noch als eigenes Praxismodul geführt wird, müsste in das wissenschaftlich orientierte Einführungsmodul integriert werden. Auf diese Weise würde die fachwissenschaftliche Einführung um eine Einführung in die Handlungspraxis von Historikerinnen und Historikern innerhalb wie außerhalb der Universität ergänzt. Auf diese Weise könnte die in der Einführung zu erwerbende Fach- und Methodenkompetenz mit den Kompetenzprofilen von Historikerinnen und Historikern in einschlägigen Berufsfeldern abgeglichen werden, die in den Praxisfeldern gewonnenen Erkenntnisse könnten zur kritischen Reflexion der fachwissenschaftlichen Ausbildung im Seminar selbst genutzt werden.

Die Produktion von Geschichtsrepräsentationen für den öffentlichen Raum erfordert eine hohe medientechnische Fach- und Methodenkompetenz, die im Rahmen des Praxismoduls 2 auch bei Einbindung von Kooperationspartnerinnen und -partnern nur auf sehr niedrigem Niveau erworben werden kann. Dieser Bereich könnte durch eine institutionalisierte Zusammenarbeit etwa mit einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften realisiert werden. Denkbar wäre die Entwicklung eines hochschulübergreifenden Bachelor- und Master-Programms Public History.

Eine Intensivierung der Zusammenarbeit mit der – vor allem schulbezogenen – Geschichtsdidaktik ist für die Reflexion von Vermittlungsaspekten der Geschichte und der Entwicklung von Geschichtsbildern unerlässlich. Auf diesem Wege gälänge auch eine Intensivierung des Austausches zwischen der Fachwissenschaft und der – bisher vor allem schulbezogen ausgerichteten – Fachdidaktik, die mittelfristig in Fragen und Gestaltungsmöglichkeiten einer fachbezogenen Hochschuldidaktik der Geschichtswissenschaften (vgl. Senger 2011/2012a) münden könnte.

4.3.5 Entwicklungsperspektiven im Bereich der Public History und darüber hinaus

Public History ist am Fachbereich Geschichte im Bereich der Lehre curricular verankert. Im nächsten Schritt wird es darum gehen, ein Forschungsprogramm zu entwickeln, das Repräsentationen von Geschichte im öffentlichen Raum als einen zentralen Gegenstand postuliert und im inter- und transdisziplinären Austausch mit der Fachdidaktik Geschichte, den Medien- und Kommunikationswissenschaften und weiteren anschlussfähigen Disziplinen sowie der Hochschuldidaktik erforscht. Die Stärkung der Forschung steht in direktem Zusammenhang mit den Hochschullehrenden. Auf diese Weise wird die Einheit von Forschung und Lehre abgebildet. Je mehr die Lehrenden selbst auch Forschende in Themenfeldern der Public History sind, desto glaubwürdiger und intensiver wird der Austausch mit den Studierenden in den Lehrveranstaltungen. Je nach Offenheit der Lehrenden können in den Projektlehrveranstaltungen ergänzend Elemente des Cognitive Apprenticeship eingezogen werden, die im Einzelfall auch zu Betreuungsverhältnissen bei Qualifikationsarbeiten führen können. Dies ist Basis und Motivation des Forschenden Lernens!

Die Projektlehre in Public History muss in mehrfacher Hinsicht ausbalanciert werden. Das Berufsfeld Museum, das gegenwärtig ein leichtes Übergewicht im Spektrum der Veranstaltungen aufweist, soll auch weiterhin als Säule bestehen bleiben, könnte aber im engeren Zusammenspiel mit den beteiligten und interessierten historischen Museen didaktisch und inhaltlich zu einem ständigen Angebot weiterentwickelt werden. In Zusammenarbeit mit *Public History Hamburg*, den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Museumsdidaktik in den beteiligten Häusern, der Fachdidaktik Geschichte und der Allgemeinen Hochschuldidaktik ließe sich ein Kurs entwickeln, der zentrale methodisch-theoretische Fragen der Museumspraxis aufnimmt und mit der Projektarbeit verknüpft.¹³⁵ Ähnliche Entwicklungen sind denkbar für die Bereiche Archiv oder Museum.

Die grundlegenden didaktischen Konzepte in den Public History-Lehrangeboten sind problembasiertes, fallorientiertes und Forschendes Lernen. Die Lehrformate und die in ihnen zum Einsatz kommenden Methoden bedürfen einer hochschuldidaktischen Begründung und Fundierung. Durch die schriftliche Ausführung der zugrundeliegenden lehr- und lerntheoretischen Grundlagen wird die Reflexion

¹³⁵ Einen ersten Vorschlag in diese Richtung hat Lisa Kosok als Leiterin des *Hamburg Museums* im Sommer 2014 entwickelt.

der Lehrenden- und Lernendenrollen erleichtert und der Austausch unter den Lehrenden und auch mit den Studierenden befördert.

Im Zuge der hochschuldidaktischen Herleitung und Fundierung müssen auch die Prüfungsformate hinterfragt und ggf. angepasst werden. Als unterstützende Elemente des Lernprozesses haben diese die Aufgabe, Orientierung und Hilfestellung im Prozess des Kompetenzerwerbs zu bieten, und dienen entsprechend nicht der Abfrage deklaratorischen, sondern dem Erwerb prozeduralen Wissens. Die Freistellung der hier zu erbringenden Studienleistungen von der Notengebung erleichtert u. U. die Entwicklung kompetenzorientierter Prüfungsformate.

Der Medienraum am Fachbereich Geschichte ist medientechnisch sehr gut ausgestattet. Es wird darauf ankommen, die technische Entwicklung in den Berufsfeldern zu beobachten und auf gravierende Änderungen mit einer Anpassung der Ausstattung zu reagieren. Es ist nicht die Aufgabe des Fachbereichs Geschichte, eine professionelle Medienproduktion in allen Feldern zu ermöglichen, sondern dafür zu sorgen, dass grundlegende technische Möglichkeiten zur Entwicklung und Erprobung von Kompetenzen in der Vermittlung von Geschichte bereitstehen und genutzt werden können.

Durch die Anschaffung des GameLab wurde erstmals durch eine Erweiterung der Medienraumtechnik Forschung im Feld Public History ermöglicht. Jeder Ausbau der technischen Infrastruktur am Historischen Seminar wird zukünftig in diesem Sinne dahingehend hinterfragt werden müssen, ob und inwiefern dadurch auch ein Beitrag zur Forschung geleistet werden kann.

Beispiel zukünftiger Projektseminare: „Hamburger Gute Laune“, „Hartes Hamburg“ und „Hamburger Schule“

Ab dem Sommersemester 2015 bietet Thorsten Logge in drei aufeinanderfolgenden Semestern Projektlehrveranstaltungen zur Geschichte der Musik- und Jugendkultur in Hamburg an. Hier werden die Studierenden sich über eigenständige Archiv- und Literaturrecherche in die Regionalgeschichte Hamburgs, die Geschichte der Jugend- und Musikkulturen, die Wirtschaftsgeschichte der betroffenen Wirtschaftszweige (Clubs, Kneipen, Plattenlabel, Musikalienhändler, Fanzines) sowie Technikgeschichte (Auftritts- und Veranstaltungstechnik, Medientechnik) im jeweiligen Jahrzehnt nach eigener Schwerpunktsetzung einarbeiten. In Zusammenarbeit mit der *Werkstatt der Erinnerung*¹³⁶ an der For-

136 <http://www.werkstatt-der-erinnerung.de>, 07.08.2014.

schungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg (FZH) unter der Leitung von Linde Apel werden die Studierenden – je nach Schwerpunktsetzung der Studierenden-
gruppen – in die Methode der „Oral History“ oder alternative und methodisch
weniger anspruchsvolle Interviewtechniken eingeführt und wenden diese in
Zeitzeugengesprächen mit Akteurinnen und Akteuren aus den Handlungsfeldern
an. Die Ergebnisse dieser Gespräche werden anschließend wissenschaftlich trans-
kribiert und archiviert, und die Inhalte ausgewertet und kontextualisiert. An-
schließend wird das recherchierte Material für eine öffentliche mediale Darstel-
lung (etwa im Print, Radio, Fernsehen, Internet, Ausstellung o. ä.) aufbereitet und
schließlich präsentiert.

Die spezifischen inhaltlichen Ausrichtungen der Recherche, der Zeitzeuginnen-
und Zeitzeugengespräche und der Darstellung werden von den Studierenden im
Team diskutiert und begründet entschieden. Anschließend werden die notwendi-
gen technischen Fach- und Methodenkompetenzen für die Recherche und die
gewählten Präsentationsformen vom studentischen Projektteam diagnostiziert
und deren Erwerb im Zusammenspiel mit Kooperationspartnerinnen und -part-
nern in Workshops projektiert und realisiert.

Als Studienleistung führen die Studierenden einen Blog, der einerseits als Lern-
journal, andererseits als E-Portfolio für Arbeitsergebnisse und Artefakte dient, die
im Verlauf der Arbeit entstehen. Nach der Präsentation wird individuell und kol-
lektiv der Arbeitsweg und vor allem die eigene historische Darstellung kritisch
analysiert und reflektiert.

Fazit und Ausblick

Mit der Entwicklung von ABK über das *Geschichtsbureau* zu Public History ist es
am Historischen Seminar der Universität Hamburg gelungen, Forschendes
Lernen in der Projektlehre curricular zu verankern. Die hier erprobten Lehrinno-
vationen ermöglichen den Erwerb wissenschaftlicher Handlungskompetenzen in
historisch arbeitenden Professionen und erhöhen die „Employability“ der Absol-
ventinnen und Absolventen durch den Ausbau und die Stärkung von Fähigkeiten
und Fertigkeiten in der kritischen Analyse wie auch der begründeten Produktion
unterschiedlicher Geschichtssorten.

Als Ort der Selbstreflexion kann Public History Lehre und Forschung besonders
gut vereinen, weil sie die Produktion von Geschichtssorten betreibt und die Ergeb-
nisse zugleich zum Forschungsgegenstand macht. Sie befördert damit eine erfah-
rungsgestützte Reflexion über Geschichte im öffentlichen Raum und ihre Produk-

tionsbedingungen, ihre Möglichkeiten und Grenzen sowie über die Transformation fachwissenschaftlicher Wissensbestände in der medialen und adressatenbezogenen Aufbereitung.

Die hier vorgeschlagene perspektivische Entwicklung dient vor allem der weiteren Verankerung des Angebots, der Vertiefung des Forschenden Lernens durch ein eigenständiges Forschungsprogramm im Feld „Public History“, der hochschuldidaktischen Begründung und Fundierung der Lehrformate sowie der Qualitätssicherung und -entwicklung durch eine verstärkte hochschuldidaktische Begleitung sowie die Entwicklung und Durchführung geeigneter Evaluationsformate. Insbesondere geht es um eine Weichenstellung in Richtung geschichtswissenschaftliche Hochschuldidaktik.

Eine systematische Weiterentwicklung könnte schließlich in die Entwicklung eines kompetenzorientierten Public History-Studiengangs münden. Ob und wann dies in Hamburg der Fall sein wird, ist ungewiss. Die Hamburger Geschichtswissenschaft, als deren Teilbereich sich Public History begreift, könnte mit einem solchen Studiengang Deutungshoheiten in Bereichen der außeruniversitären Geschichtsheilung zurückgewinnen und den kommunikativen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts etwas gerechter werden, als es ihr bislang gelungen ist.

Literaturangaben

Elkana, Yehuda/Klöpper, Hannes (2012): Die Universität im 21. Jahrhundert. Für eine neue Einheit von Lehre, Forschung und Gesellschaft. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.

Euler, Dieter (2005): Forschendes Lernen. In: Wunderlich, Werner/Spoun, Sascha (Hg.) (2005): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt/New York: Campus. S. 253–272.

Franzke, Cordula/Kemper, Claudia/Laczny, Joachim/Lindner, Jörn/Logge, Thorsten/Siessegger, Nina/Zimmermann, Gunnar B. (2011/2012): Das *Geschichtsbureau* – Kompetenzwerkstatt für das Historische Seminar der Universität Hamburg. In: Senger, Ulrike (Hg.) (2011/2012): Kompetenzorientierung in der Hochschullehre. Fachbezogene und interdisziplinäre Lehrinnovationen. PARADIGMA-Doppelausgabe 2011/2012. Universität Passau: Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, vormals für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik. S. 272–293. (http://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/paradigma/SengerPARadigma2011_2012.pdf, 09.01.2015)

Hamburgische Geschichten (Blog) (<http://www.hamburgische-geschichten.de>, 07.08.2014)

Huber, Ludwig (2006): Forschendes Lernen in deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In: Obolenski, Alexandra/Meyer, Hilbert (Hg.) (2006): Forschendes Lernen.

Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. S. 15–38.

Huber, Ludwig/Hellmer, Julia/Schneider, Friederike (Hg.) (2009): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler (UVW).

Körber, Andreas (Hg.) (2007): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: ars una.

Kolb, David A. (1984): *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Lindner, Jörn (2012): „Wir machen hier Marketing und keine Wissenschaft“ – Akteure und ihre Handlungsspielräume am Beispiel des „History Marketing“. In: Pudlat, Andreas/Kühberger, Christoph (Hg.) (2012): *Vergangenheitsbewirtschaftung. Public History zwischen Wirtschaft und Wissenschaft*. Innsbruck: StudienVerlag. S. 54–69.

Menne, Mareike (2011): *Berufe für Historiker. Anforderungen, Qualifikationen, Tätigkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer.

Nießler, Jacqueline/Tomann, Juliane (Hg.) (2014): *Angewandte Geschichte. Neue Perspektiven auf Geschichte in der Öffentlichkeit*. PaderbornSchöningh.

Präsident der Universität Hamburg (Hg.) (2005): *Fachspezifische Bestimmungen für Geschichte als Haupt- oder Nebenfach eines Studiengangs mit dem Abschluss Baccalaurea Artium bzw. Baccalaureus Artium (B. A.) der Fakultät für Geisteswissenschaften vom 23. November 2005 (mit Ergänzungen und Durchführungsbestimmungen durch den Vorstand des Historischen Seminars am 14.11.2007)*. Hamburg: Universität Hamburg.

Präsident der Universität Hamburg (Hg.) (2010): *Neufassung der Fachspezifischen Bestimmungen für Geschichte als Haupt- oder Nebenfach eines Studiengangs mit dem Abschluss Baccalaurea Artium bzw. Baccalaureus Artium (B. A.) der Fakultät für Geisteswissenschaften vom 7. Juli 2010*. Hamburg: Universität Hamburg.

Präsident der Universität Hamburg (Hg.) (2013): *Neufassung der Fachspezifischen Bestimmungen für Geschichte als Haupt- oder Nebenfach eines Studiengangs mit dem Abschluss Bachelor of Arts (B. A.) der Fakultät für Geisteswissenschaften vom 3. Juli 2013*. Hamburg: Universität Hamburg.

Requate, Jörg (1999): *Öffentlichkeit und Medien als Gegenstände historischer Analyse*. In: *Geschichte und Gesellschaft* 25, H. 1. S. 5–32.

Rühl, Margot (Hg.) (2004): *Berufe für Historiker*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Schneider, Ralf/Wildt, Johannes (2009): *Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs*. In: Roters, Bianca (Hg.) (2009): *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 8–36.

Senger, Ulrike (2011/2012a): *Kompetenzorientierung in der Hochschule. Von neuen Formaten hochschuldidaktischer Professionalisierung zur kompetenzorientierten Lehrqualität und Hochschulentwicklung*. In: Dies. (Hg.) (2011/2012): *Kompetenzorientierung in der Hochschullehre. Fachbezogene und interdisziplinäre Lehrinnovationen. PARadigma-Doppelaus-*

gabe 2011/2012. Universität Passau: Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, vormals für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik. S. 22–61. (http://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/paradigma/SengerPARadigma2011_2012.pdf, 09.01.2015)

Senger, Ulrike (Hg.) (2011/2012b): Kompetenzorientierung in der Hochschullehre. Fachbezogene und interdisziplinäre Lehrinnovationen. PARadigma-Doppelausgabe 2011/2012. Universität Passau: Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, vormals für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik. (http://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/paradigma/SengerPARadigma2011_2012.pdf, 09.01.2015)

Senger, Ulrike/Jänicke, Nathali T. (2014): Von der Zukunftswerkstatt zum Planspiel kompetenzorientierter Studiengangsentwicklung. Mit einem Erfahrungsbericht von Jörn Lindner, einem Teilnehmer der Zukunftswerkstatt. In: Lenzen, Dieter/Fischer, Holger (Hg.) (2014): Change: Hochschule der Zukunft. Campus Innovation 2013. Konferenztag Studium und Lehre/Jahrestagung Universitätskolleg. S. 73–77. (Reihe Universitätskolleg-Schriften, Bd. 3) (<http://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/uk-schriften-003.pdf>, 07.08.2014)

Tomann, Juliane/Nießler, Jacqueline/Littke, Anna/Ackermann, Jakob/Ackermann, Felix (2011): Diskussion Angewandte Geschichte: Ein neuer Ansatz? Version: 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 15.2.2011. (http://docupedia.de/zg/Diskussion_Angewandte_Geschichte, 07.08.2014)

Wildt, Johannes (2009): Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung. In: Journal Hochschuldidaktik 20, Nr. 2. S. 4–6. (http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fileadmin/JournalHD/2009_2/Journal_HD_2009_2.pdf, 21.01.2015)

Zündorf, Irmgard (2010): Zeitgeschichte und Public History, Version 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 11.2.2010. (http://docupedia.de/zg/Public_History, 07.08.2014)

4.4 Interdisziplinarität – didaktischer Königsweg oder Chronologie der Scheiterns?

JÖRN LINDNER

Abstract

Interdisziplinarität ist allgegenwärtig und ambivalent: Sie bietet die Chance zur Weiterentwicklung der eigenen Disziplin und zur Lösung von Problemen, mit denen eine einzelne Fachdisziplin überfordert ist. Aber vielfach ist das Prinzip durch schlechte Erfahrungen negativ konnotiert. Die Gründe des Scheiterns sind vielfältig, aber in vielen Fällen dieselben: Sie basieren oftmals auf einer Unterschätzung der Ebenen des Projektes, die abseits oder „nur“ dicht an der fachlich-disziplinären Ebene liegen. Der Aufsatz arbeitet die kritischen Erfolgsfaktoren interdisziplinärer Projekte heraus, um die Chancen des Gelingens zukünftiger interdisziplinärer Veranstaltungen zu erhöhen.

4.4.1 Interdisziplinarität – Chance oder Falle?

Nicht erst seit der Implementierung des „Bologna-Prozesses“ finden sich die Schlagwörter „Interdisziplinarität“ und „Transdisziplinarität“ an vielen deutschen Hochschulen. In zahlreichen Projekten und Veranstaltungen wird damit immer wieder der Versuch unternommen, die Grenzen der eigenen Disziplin zu überschreiten und gemeinsam mit Nachbardisziplinen einen größeren Wissensgewinn zu generieren. Fachübergreifende Forschungsansätze erlauben dabei nicht nur eine umfassendere Betrachtung, sondern vielmehr die Lösung komplexer Probleme sowie die Reflexion innerhalb der eigenen Disziplin über Methoden, Theorien und Modelle (Defila/Di Giulio 2006, S. 5). Doch viele dieser Projekte und Veranstaltungen bringen am Ende nicht den erhofften Erfolg, sondern können vielmehr zu einem hohen Maß an Frustration führen, da die eigenen Erwartungen nur

in seltenen Fällen erreicht werden. Dieses Phänomen ist nicht neu, aber dafür immer wieder zu beobachten. Welches Potenzial steckt also in der „Inter-“ bzw. „Transdisziplinarität“, und welche Hürden warten auf dem Weg des Erkenntnisgewinns? Inwieweit wirken sich die unterschiedlichen Fachkulturen oder -traditionen und -herkünfte auf den Prozess des gemeinsamen Arbeitens, Lernens und Forschens aus? Inwiefern sind fächerübergreifende Definitionen, Begriffe und Methoden überhaupt möglich?

4.4.2 Der Vergleich von Äpfeln und Birnen – Was ist eigentlich „Interdisziplinarität“?

Definitivische Annäherungen

„Interdisziplinarität“ ist ein vieldeutiger und komplexer Begriff, der nur selten trennscharf und stattdessen oftmals unterschiedlich verstanden und damit missverständlich verwendet wird.¹³⁷ Als „Minimalkonsens“ lässt sich zunächst festhalten, dass „Personen aus mehreren Disziplinen im Hinblick auf gemeinsam bestimmte Ziele und orientiert an gemeinsamen Fragen zusammenarbeiten.“ (Defila/Di Giulio 2006, S. 2) Andere Definitionen gehen davon aus, dass insbesondere die Integration bzw. Synthese aus Methoden und Theorien unterschiedlicher Disziplinen Kernbestandteil der Interdisziplinarität sei (Perrig-Chiello/Perren/Darbellay 2002, S. 108). Daraus ergeben sich Besonderheiten in der Zusammenarbeit¹³⁸, wobei auch die Einübung der Kooperation der verschiedenen Disziplinen als Lernziel verstanden werden kann (Burger/Kamber 2002, S. 86).

Wissenschaftliche Disziplin und Interdisziplinarität

Dies führt zunächst zu der Frage, wodurch eine wissenschaftliche Disziplin gekennzeichnet ist. Käbisch definiert zunächst eine wissenschaftliche Disziplin durch vier Kriterien, und zwar erstens den jeweiligen Forschungsgegenstand, zweitens die spezifischen Methoden (bspw. deduktiv-nomologisches Verfahren der Naturwissenschaften), drittens das Erkenntnisinteresse und die sich daraus

137 Die komplette Auflistung aller Varianten würde den Rahmen des Beitrages sprengen, daher sei an dieser Stelle auf die umfangreiche Literaturliste von Defila verwiesen (<http://www.interdisciplinarity.ch/>, 28.07.2014).

138 „[...] Interdisziplinarität [wird] als eine Arbeitsform charakterisiert, die ihren Gegenstand innerhalb eines Forschungsprogramms bearbeitet, an der die unterschiedlichsten Disziplinen beteiligt sind und die durch eine einheitlich disziplinenübergreifende Terminologie gekennzeichnet ist.“ (Weber 2010, S. 99)

ergebende Fragestellung sowie viertens die theoretische Grundlage (Käbisch 2001, S. 19). Diese Kriterien stehen für Käbisch in Wechselwirkung miteinander, woraus sich wiederum Überschneidungen ergeben, so dass die Interdisziplinarität bereits systemimmanent sei: „Disziplinen sind in einer bestimmten Hinsicht niemals in ihre eigenen Grenzen eingesperrt, wie es der Ruf nach Interdisziplinarität oftmals glauben machen will. Es gibt immer Gemeinsamkeiten zu anderen Disziplinen und je mehr dieser Gemeinsamkeiten sind, desto unproblematischer und praktikabler sind die Möglichkeiten, dass Wissenschaften miteinander kommunizieren können.“ (ebd., S. 19). Auf der Grundlage kommunikativer Anschlussmöglichkeiten differenzierte sich der Begriff weiter aus: Die **Intradisziplinarität** beschreibt die Zusammenarbeit zwar verschiedener, aber disziplinär doch naheliegender Fächer, was die Kommunikation der einzelnen Disziplinen untereinander erleichtert (ebd., S. 20).

Transdisziplinarität

Eine Erweiterung dieses Ansatzes ist wiederum die Transdisziplinarität, die nicht nur weit auseinanderliegende Fachdisziplinen miteinander zu verknüpfen sucht, sondern auch in Teilen außerwissenschaftliche Gruppen in die Wissensproduktion integriert (Burger/Kamber 2002, S. 86; Schaper-Rinkel 2010, S. 27; Defila/Di Giulio 2006, S. 2). Kernbestandteil ist hier die Verknüpfung bestehender Resultate, Theorien und Methoden zur Lösung „überfachlicher Probleme“ wie „Umwelt, menschliche Gesundheit oder Nachhaltigkeit“ (Käbisch 2001, S. 21) – jedoch keine gemeinsame Entwicklung von Theorien und Methoden, vielmehr ein „konzeptioneller Transfer“ (Schaper-Rinkel 2010, S. 28) im Rahmen einer starken Problemorientierung an Hand spezifischer Fragestellungen.

Pluri- und Multidisziplinarität

Die am häufigsten anzutreffende Form des Disziplingrenzen überschreitenden, wissenschaftlichen Arbeitens ist jedoch die Pluri- oder Multidisziplinarität. Im Gegensatz zu den eingangs geschilderten Formen findet hier nur selten ein Wissenstransfer statt, was vor allem an der mangelnden disziplinenübergreifenden Terminologie liegt.¹³⁹ Die eigentlich angestrebte Perspektiverweiterung findet dabei nicht statt, da die Theorien nicht miteinander kombiniert und damit ergänzt werden, sondern für sich allein stehen (bleiben) (Käbisch 2001, S. 21).

139 „[...] sondern [worunter, d. h. Pluri- und Interdisziplinarität] verschiedene Disziplinen aus ihrem je spezifischen Blickwinkel das gleiche Thema bearbeiten und die Ergebnisse summiert werden.“ (Weber 2010, S. 100)

Zusammenfassend betrachtet, definiert sich **Interdisziplinarität** aus der Zusammenarbeit unterschiedlicher Fachdisziplinen mit dem Ziel, durch die unterschiedlichen Perspektiven, Herangehensweisen und fachlichen Hintergründe wie Methoden und Theorien gemeinsam problemorientiert neues Wissen zu generieren und gleichzeitig die eigenen Methoden und Theorien weiterzuentwickeln.

4.4.3 „Das haben wir doch schon alles versucht. Hat nie geklappt.“ – Die Herausforderungen interdisziplinärer Veranstaltungen

Die Kritik an dieser integrierenden und vor allem herausfordernden Art des (Zusammen-)Arbeitens ist vielfältig: Hüffer bezeichnet Interdisziplinarität gar als „verfehlte Strategie, die zur Verteidigung der geisteswissenschaftlichen Legitimität erdacht wurde.“ (Hüffer 2001, S. 132) Sie sei ein „Symbol der Ohnmacht“ der Geisteswissenschaften, die sich einem stark gestiegenen Legitimationsdruck ausgesetzt sehen. Insbesondere die Naturwissenschaften, die nicht mit einem solchen Druck konfrontiert sind, würden daher nur bedingt auf Interdisziplinarität setzen und bestünden vielmehr auf fachlicher Spezialisierung (ebd., S. 145). Dieses findet seinen formalen Niederschlag in der Organisation der deutschen Hochschulen nach Fächern und Fakultäten, obwohl Forschung interdisziplinär sein sollte (Wildt 2006, S. 3 f.).

Trotz dieser grundlegenden Kritik werden oftmals Versuche interdisziplinären Arbeitens unternommen. Dabei wurden und werden vielfach dieselben Erfahrungen gemacht: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer starteten motiviert, wurden von der Realität eingeholt, und am Ende stand man vor den Resten bzw. Trümmern einer an sich guten Idee. Dies liegt meist daran, dass der Aufwand, den interdisziplinäre Veranstaltungen mit sich bringen, im Vorfeld unterschätzt wurde (z. B. Dickhaut/Willkomm 2009).

Herausforderungen an die Lehrenden

Die Herausforderungen an die Lehrenden bei interdisziplinären Projekten sind vielfältig: Sie reichen von formalen Hindernissen im Bereich der Studiengangorganisation(en) über eine Kommunikation mit den Kolleginnen und Kollegen, die sich auf den zweiten Blick als in höchstem Maße herausfordernd darstellt, bis hin zur Durchführung der Lehrveranstaltung.

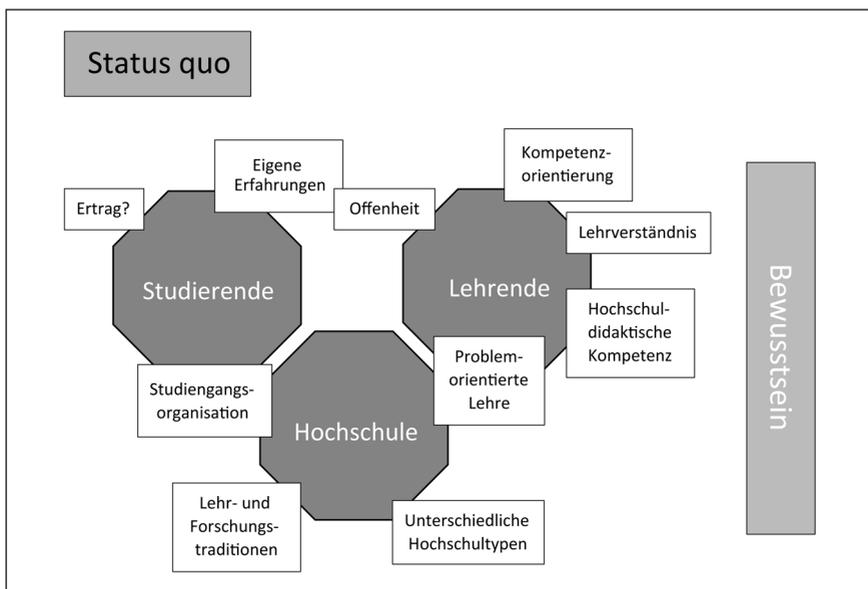


Abbildung 4.4.3|1: Drei Dimensionen bzw. Akteursgruppen in Interdependenz

Bereits zu Beginn sind drei Dimensionen bzw. Akteursgruppen zu unterscheiden: Die Hochschule an sich, die Lehrenden sowie die Studierenden, wobei sich letztere im Verlauf einer interdisziplinären Veranstaltung weiter ausdifferenzieren.

Curriculare Herausforderungen

Charakteristikum der Curriculumentwicklung: Addition versus Kohärenz

Die ersten Hindernisse interdisziplinär angelegter Veranstaltungen liegen oftmals schon im Vorfeld: Existiert überhaupt die Möglichkeit innerhalb der (jeweiligen) curricularen Strukturen bzw. muss diese erst geschaffen werden? Oftmals sind Studiengänge – bei einer Umsetzung der Bologna-Reform, die auf der formalen Ebene stehen geblieben ist – in formalen Einzelkomponenten organisiert, wobei die Studierenden die disparaten Teile des Curriculums selbst zusammensetzen sollen (Webler 2002, S. 43 f.). Die interdisziplinären Elemente liegen dabei meistens parallel zum Fachstudium und erweisen sich oftmals als Addition(en) disziplinärer Veranstaltungen – etwa Ringvorlesungen, bei denen ein Thema ausschließlich aus unterschiedlichen Fachperspektiven betrachtet wird, wobei diese nicht zusammengeführt werden und damit für sich allein stehen bleiben (ebd., S. 44; Arber 2002, S. 20; Defila/Di Giulio, S. 3).

Unterschiedliche Hochschulkulturen und -typen

Dieser Konflikt wird oftmals noch verstärkt, indem bei Kooperationen Hochschultypen mit unterschiedlichen Lehr- bzw. Forschungstraditionen aufeinandertreffen. Etwa eine Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Fachhochschulen, wobei letztere eine stärkere Fokussierung der Studieninhalte auf die Anforderungen der Berufswelt aufweisen (Webler 2002, S. 44). Dies schlägt sich auch in der curricularen Ausgestaltung von Studiengängen nieder, etwa im Verhältnis von Vorlesungen zu Seminaren (wobei der Begriff „Seminar“ wiederum vielschichtig ist und teilweise für vollkommen unterschiedliche Veranstaltungsarten verwendet wird). Die Basis hierfür bildet oftmals der Begriff der „Fachkultur“, der ebenso schillernd alles umfasst: Disziplinen, Fachgruppen, Studiengänge (Wunderlich 2006, S. 9 f.). Das Problem geht dabei noch eine Ebene tiefer: Das Verständnis der jeweiligen Fachkultur ist eine Interpretation der oder des jeweiligen Lehrenden und damit hochgradig individuell, so dass ein gemeinsames Verständnis des Begriffes innerhalb einer Institution in den meisten Fällen nicht existiert. Dennoch wird im Diskurs darauf rekurriert, obgleich es kritisch zu sehen ist: „Die Frage nach den Fachkulturen im Allgemeinen läuft Gefahr, im Großen und Ganzen Klischees zu produzieren.“ (Wunderlich 2006, S. 9)

Dialog der Kulturen: Fachkulturen und Fachsprachen

Dies führt zum umfangreichen Themenfeld des schwierigen Dialoges zwischen den verschiedenen Disziplinen. Eine Disziplin oder Fachkultur basiert auf einem gemeinsamen Forschungsgegenstand, was wiederum eine homogene Kommunikation generiert bzw. ausdifferenziert (Defila/Di Giulio, S. 7 ff.). Daraus ergibt sich wiederum eine direkte oder indirekte Abgrenzung nach außen. Bei einem disziplinenüberschreitenden Projekt treten aufgrund der verschiedenen Fachsprachen Missverständnisse und Fehlinterpretationen nahezu täglich auf, wobei diese den Projektpartnerinnen und Projektpartnern oftmals gar nicht bewusst sind, sondern vielmehr von der Annahme überdeckt werden, dass ein Begriff dieselbe(n) Bedeutung(en) wie in der eigenen Disziplin aufweist.¹⁴⁰ Oftmals tritt diese Erkenntnis erst am Projektende offen zu Tage: „Die intellektuellen Differenzen, die vorher in der Unverbindlichkeit der Diskussion versteckt blieben,

140 „Allerdings haben die Lehrenden zunächst – z. T. erhebliche – Probleme mit den ungewohnten Denkgewohnheiten und Fachtermini der anderen Disziplin. Das steigert sich noch, wenn gleiche Begriffe in beiden Fachsprachen vorkommen und Verschiedenes bedeuten oder unterschiedliche Begriffe existieren, aber (fast) Gleiches meinen. Diese Erfahrung zu machen, ist für Lehrende sehr nützlich; nur so lernen sie verstehen, mit welchen Problemen sich die Studierenden herumschlagen müssen und wo ihre Orientierungsprobleme liegen.“ (Webler 2002, S. 45).

brachen angesichts der Perspektive des gedruckten Papiers in aller Schärfe auf. Die Abstimmung dieser Differenzen erforderte erheblichen organisatorischen und sozialen Aufwand.“¹⁴¹ (Weingart 2002, S. 176) Die Schaffung eines Bewusstseins für diese Problematik bzw. für den eigenen (wissenschaftlichen) Standpunkt innerhalb der eigenen Disziplin, aber auch in der Beziehung zu anderen Disziplinen ist der Ausgangspunkt für die weitere Durchführung interdisziplinärer Projekte.

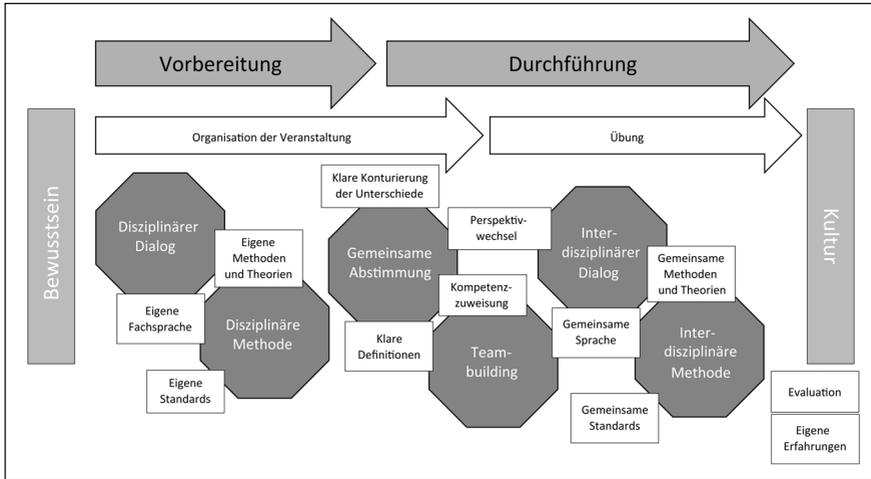


Abbildung 4.4.3|2: Idealtypischer Verlauf eines inter- und transdisziplinären Prozessmanagements

Verschiedene Blicke auf die Welt – Unterschiedliche Standards, Theorien und Methoden

Fehlende Anerkennung unterschiedlicher Standards und Arbeitsweisen

Doch es handelt sich mitnichten um ein ausschließliches Kommunikationsproblem: Fachsprache beinhaltet nicht nur Sprache, sondern ebenfalls „Theorien, Methoden, Wissenschaftlichkeitskriterien und Strukturierung der Realität“ (Burger/Kamber 2002, S. 79) – also die grundlegenden Herangehensweisen der jeweiligen Disziplin zur Generierung von Wissen. Dieses rührt an der grundlegenden Not-

¹⁴¹ Beispiel: Projekt *Biological Foundations of Human Culture* aus 12 bzw. 18 Fellows – Anthropologen, Archäologen, Ökologen, Ökonomen, Ethnologen, Historiker, Philosophen, Psychologen und Soziologen (vgl. ebenfalls Weingart 2002, S. 176).

wendigkeit interdisziplinärer Projekte: Die untersuchten Fragestellungen sind oftmals zu komplex für eine Disziplin. Doch fehlende gemeinsame Standards und/oder Theorien führen zwangsläufig zu der Frage nach der Gewichtung der jeweiligen Lösungsansätze für die Gesamtlösung. Hier wird insbesondere die unterschiedliche Herangehensweise z. B. naturwissenschaftlicher und geisteswissenschaftlicher Fächer zur Herausforderung. Gerade die sogenannten „exakten Wissenschaften“ hegen den von ihnen sogenannten „Papierwissenschaften“ gegenüber oftmals Vorbehalte (Käbisch 2001, S. 20). „[Es] wird nicht selten bestritten, dass die Ergebnisse verschiedener Fachgebiete gleichermaßen berücksichtigungswert sind. Dies geht oft einher mit einer Fundamentalkritik der anderen Disziplin. Äußerungen über andere Fachgebiete bestehen dementsprechend häufig in dem Nachweis, dass die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler dieses Gebiets hinsichtlich der Grundlagen ihrer Wissenschaften in einem tiefgreifenden Irrtum befangen sind.“ (Kyora 2001, S. 46) Defila/Di Giulio sprechen dabei zu Recht von einem „Disziplinenimperialismus“, der die eigene über andere stellt (Defila/Di Giulio 2006, S. 7 ff.). Bei diesem Ringen um die Deutungshoheit wird jedoch übersehen, dass nicht alles für jede Disziplin gleichermaßen wichtig ist: Vielmehr bestehen in der Ergänzung bzw. Überbrückung der sich aus den Grenzen der Disziplinen zwangsläufig gebildeten, offenen Fragen die Anknüpfungspunkte interdisziplinärer Herangehensweisen.¹⁴²

Desiderat der disziplinenübergreifenden Verständigungsorientierung

Doch auch hier wartet eine weitere Herausforderung innerhalb der eigenen Disziplin: Besitzen die Veranstalterinnen und Veranstalter interdisziplinärer Veranstaltungen ein „methodisches Know-How“ oder fehlt die Kenntnis über Methoden und Theorien der eigenen Disziplin, die für diese Arbeitsweise notwendig sind? „Die Beteiligten wissen nicht, was inter- und transdisziplinäres Arbeiten ausmacht und ausmachen sollte [...]. Das Wissen ist lückenhaft und bleibt oft dilettantisch. Das Vorgehen ist willkürlich und zufällig, es fehlt an theoretischer Abstützung“ (Defila/Di Giulio 2006, S. 6). Oder um es anders auszudrücken: „Die Grenzüberschreitungen einzelner Wissenschaftler sind meist Anwendungen der eigenen Argumentationsweise auf neue Gebiete.“ (Kyora 2001, S. 20) Das Ergebnis ist landläufig bekannt, oft beschrieben und erlebt: „Die inter- und transdisziplinäre Arbeit verläuft

¹⁴² Z. B. bei moralischen Aussagen: „Ein methodologisches Problem kann auftreten, wenn (i) die spezifischen Rechtfertigungsbedingungen für Aussagen der eigenen Disziplin für eine Partnerdisziplin keine oder nur eingeschränkte Gültigkeit haben, wenn (ii) Rechtfertigungsbedingungen für einen Bereich auf dafür ungeeignete andere Bereiche übertragen werden und wenn (iii) integrative Prognosen für ein Gesamtsystem nur mit den methodologischen Kriterien eines Teilsystems gerechtfertigt werden.“ (Burger/Kamber 2002, S. 82 f.).

deshalb oft ineffizient und unbefriedigend, d. h. Synergien bleiben ungenutzt, die inter- und transdisziplinäre Arbeit führt zu keinem Ergebnis, das mehr wäre als das, was durch eine rein disziplinäre Vorgehensweise ebenso hätte erreicht werden können.“ (Defila/Di Giulio 2006, S. 6) Damit wird die gemeinsame (!) Suche aller Beteiligten nach gemeinsamen Definitionen bei unterschiedlichen Herangehensweisen am Anfang des Projektes unerlässlich. Aus dem Dialog der Disziplinen muss ein fachübergreifend anerkannter Pool an Methoden bzw. Theorien entstehen, um eine gemeinsame Basis zur Problemlösung zu entwickeln, auf der Ergebnisse entstehen können, die für alle Seiten zufriedenstellend sind, um damit auch den „Disziplinenimperialismus“ überwinden zu können. Diese hochgradig schwierige Kommunikation führt zur letzten Herausforderung: der Skepsis im eigenen Kollegium, die sich wiederum oftmals aus den negativen Erfahrungen der Vergangenheit, insbesondere gescheiterter oder wenig ertragreicher Kooperationen entwickelt hat.

Das persönliche (Lehr-)Verständnis: Hochschullehrende und/oder Forschende?

Wissenschaftliche Qualifizierung durch Lehre

Neben den o. g. Herausforderungen an die Kommunikation der Projektpartnerinnen und Projektpartner wird hier ein weiteres Thema immanent: das persönliche Verständnis als Hochschullehrerin bzw. Hochschullehrer und Forscherin bzw. Forscher. In vielen Fällen ist eine wachsende Distanz zwischen der eigenen, hochspezialisierten Forschung und deren Übertragung in die Curricula zu konstatieren – oftmals gelingt die Überwindung nur im Hauptstudium oder Graduiertenkolleg. „In einer solchen Konstellation wird Lehre nicht selten daher relativ lustlos, nicht mehr als ein Pflichtprogramm, absolviert.“ (Burger/Kamber 2002, S. 58) – was wiederum zu einer wechselseitig wirkenden Demotivation für Lehrende und Lernende führt. Akademische Lehre ist mehr als bloße Abbildung der Forschung, sie ist (eigene) Qualifikation: „Lehrerfolg bedeutet nicht mehr die erfolgreiche (d. h. klare, verständliche) Darstellung eines Faches, sondern die größtmögliche Steigerung des Lernerfolges der Studierenden.“ (ebd., S. 62) Eine große Herausforderung ist die trennscharfe Konturierung der Ergebnisse, um die unterschiedlichen Herangehensweisen der jeweiligen Disziplinen einerseits herauszustellen, aber andererseits damit auch das Verständnis für den jeweiligen Fachkontext zu wecken (ebd., S. 58).

Kompetenzorientierung als Qualitätsmerkmal

Zudem ist interdisziplinäres Arbeiten grundsätzlich kompetenzorientiert: Aufgrund der unterschiedlichen Fachdisziplinen und damit der unterschiedlichen

Herangehensweisen zur Wissensgenerierung kann es keine ausschließliche Fokussierung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf ihre eigenen Fach- und Methodenkompetenzen geben. Vielmehr steht die Gesamtheit der Kompetenzorientierung nach Bologna im Vordergrund bzw. liegt der Schwerpunkt auf Selbst- und Sozialkompetenz – etwa in Form von Moderationstechniken (Euler 2005, S. 267; Burger/Kamber 2002, S. 86; Halfeoglu 2010, S. 243). „Projektdidaktische Fähigkeiten der Lehrenden zur geeigneten (An-)Leitung von Studienprojekten und Fähigkeiten zum Verlassen der Fachsysteme in problembezogenen Lehren und Lernen (PBL) werden wichtiger.“ (Webler 2002, S. 62).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass neben formalen Hürden wie Freiräumen in den Curricula die Herausforderungen insbesondere in der Kommunikation und Konturierung der eigenen Seminarziele liegen – bis hin zur Reflexion des eigenen Selbstverständnisses als Hochschullehrerin bzw. Hochschullehrer.

4.4.4 Herausforderungen an die Lernenden

Die Herausforderungen an die Lernenden bei interdisziplinären Projekten sind mit denen der Lehrenden aufs Engste verflochten. Seien es die bereits erwähnt Studiengangsorganisation und die damit verbundenen Freiräume in den Curricula, die Kommunikation mit den Kommilitoninnen und Kommilitonen sowie die Art, wie die Lehrenden unterrichten. Diese Herausforderungen stellen sich auf eine andere Weise als bei den Lehrenden dar, liegen dabei aber oftmals „nur“ in der Frage, inwieweit die Arbeit in offenen Projektformaten gewohnt ist oder als komplett neu empfunden wird.

Mangelnde Offenheit? – Von der Skepsis zur Bereicherung

Von Seiten der Lehrenden wird den Lernenden oftmals der Vorwurf der mangelnden Akzeptanz bzw. Teilnahme gemacht (Arber 2002, S. 24 f.) bzw. des fehlenden Interesses bei Themen(-feldern), die nicht dem eigenen Fach entsprechen.¹⁴³ Aber sind diese Vorwürfe wirklich zutreffend? Interdisziplinäres Lernen bedeutet neue Herangehensweisen und neue Denkweisen, die teilweise komplett antagonistisch zur eigenen Fachdisziplin liegen. Hier stellt sich eher die

¹⁴³ So erfolgte in diesem Beispiel die Verteilung der Arbeitspakete nach „Fachkompetenzen“ – also die Teilung in technische und „künstlerische“ Kompetenzen – kongruent zur eigenen Fachdisziplin, so dass die jeweils anderen Kompetenzen und/oder Herangehensweisen nicht sichtbar wurden (Halfeoglu 2010, S. 243). Dies bestätigen auch Dickhaut/Willkomm 2009, S. 179–188.

Frage, ob eine Offenheit gegenüber solchen Konzepten in der curricularen Ausbildung der Studierenden überhaupt angelegt ist. Wenn die Studierenden es nie gelernt haben, sich auf solche gedanklichen Experimente einzulassen und/oder sie nie geübt haben – also auch keine Erfahrung haben, aus der sich eine Sicherheit im Umgang mit solchen Situationen ergeben kann –, ist dann der Vorwurf, dass sie einer solchen Herangehensweise mit mindestens einer gewissen Skepsis gegenüberstehen, zutreffend? Oder sind hier nicht eher die Lehrenden gefragt, die Erfahrung innerhalb neuer Lernumgebungen zu reflektieren bzw. das Lernumfeld zu konturieren und zu erklären sowie Lösungsansätze (!) anzuleiten?

Festzuhalten ist immer wieder: „Interdisziplinär zusammengesetzte Gruppen [haben] große Schwierigkeiten, ein ihnen prüfungshalber vorgelegtes aktuelles Umweltproblem zu analysieren und eine gemeinsame Fragestellung in Bezug auf das Problem zu entwickeln. [Es zeigt sich vor allem das] Fehlen einer spezifischen Kompetenz zur Formulierung einer wissenschaftlichen Frage [hinsichtlich Basis und Teilsystemen].“ (Burger/Kamber 2002, S. 88 f.) Hinzu kommt, dass die Dauer der Veranstaltungen – in den meisten Fällen ein Semester – zu kurz bemessen ist. Grundlegende Reflexion der eigenen Disziplin, gepaart mit Offenheit gegenüber anderen Herangehensweisen, und die Lösung fachübergreifender Probleme lassen sich nicht in vierzehn Präsenzphasen in zwölf Wochen erarbeiten. Hier bieten langfristige Orientierungen eine größere „Erfolgschance“.

Mehrwert durch den Erwerb problemorientierter Handlungskompetenz

Auch das Gegenargument von studentischer Seite: „Was bringt mir das was jetzt für meine Credits?“ ist strenggenommen ein Ausdruck der eingangs beschriebenen Unsicherheit im Umgang mit neuen Lernformaten: Dabei fällt es Studierenden äußerst leicht, interdisziplinäre Lehr-/Lerninhalte auf eigene Interessen und Probleme zu beziehen. Eine „problem- und handlungsorientierte Integration von Teildisziplinen“ wirke ebenso motivierend wie der erweiterte Kompetenzerwerb – insbesondere in der Kommunikation und Kooperation – sowie der systematische Perspektivwechsel zur genauen Darstellung des Zusammenhanges der Disziplinen durch die Lehrenden (Webler 2002, S. 57).¹⁴⁴

¹⁴⁴ Diesen Befund kann ich auch aus den Erfahrungen der eigenen Projektlehre im Rahmen des *Geschichtsbureaus* bestätigen. (Zum *Geschichtsbureau* siehe den Beitrag von Logge/Lindner/Senger in diesem Band.)

Motivation durch Integration

Anreiz des Forschenden Lernens

Neben der Interdisziplinarität wird von Seiten der Dozentinnen und Dozenten oft auch das Forschende Lernen in das Konzept der Veranstaltung integriert.¹⁴⁵ Dieses bietet durch den Ansatz, ein Forschungsprojekt im Kleinen zu realisieren, eine ideale Plattform, die bereits beschriebenen Kommunikations- und Forschungsprozesse zu integrieren. „[Besonders geeignet sind] ‚Case Studies‘ (BWL) – also Fallorientiertes Lernen bzw. PBL, da diese ohne Reduktion zu komplex sind, als dass sie ausschließlich von einer Disziplin gelöst werden könnten. Zentral ist jedoch am Ende eine umfassende Nachbereitung („Was haben wir eigentlich gelernt?“), um das Wissen in Beziehung mit dem eigenen Fach (und dessen Theorien) zu setzen bzw. eine Verallgemeinerung vornehmen zu können.“ (Webler 2002, S. 52 f.) Das Potenzial zur Motivation der Studierenden liegt dabei vor allem darin, Ziele, Fragen und Produkte nicht von vornherein vorzugeben, sondern sie vom Team selber – als Aufgabe bzw. Ergebnis des Teambuilding-Prozesses – entwickeln zu lassen (Defila/Di Giulio 2006, S. 13).

Formaler Rahmen des Forschenden Lernens

Aber auch hier stellt sich die Frage, inwieweit die Studierenden während ihres Studiums innerhalb des Curriculums bereits die offene Arbeitsweise des Forschenden Lernens üben konnten. Sollte dies nicht der Fall gewesen sein, so findet hier eine Überforderung im doppelten Sinne statt (z. B. Dickhaut/Willkomm 2009). Denn für die Seite der Studierenden lässt sich feststellen, dass die Skepsis, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer interdisziplinären Veranstaltungen entgegenbringen, oftmals eine Folge der eigenen Erfahrungen mit den Veranstaltungen des jeweiligen Curriculums respektive der eigenen Erfahrungen in der Interaktion mit den Dozentinnen und Dozenten ist.

Die allgemein konstatierte Demotivation oder mangelnde Offenheit auf Seiten der Studierenden ist auf die o. g. Überforderung der Studierenden mit offenen Lehr-Lern-Formaten zurückzuführen. In dem Fall, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer solche Formate und Arbeitsweisen nicht gewohnt sind bzw. diese eventuell im Curriculum auch keinen Niederschlag finden, kann ein Korsett wöchentlicher Einzelveranstaltungen nicht den nötigen Wandel innerhalb der Lehr-Lern-Kultur herbeiführen.

¹⁴⁵ Zum Forschenden Lernen vgl. BAK 1970 und die in diesem Beitrag zitierten einschlägigen Arbeiten von Euler, Huber und Wildt.

4.4.5 Fazit: Von der (vagen) Idee zum Bewusstsein, vom Bewusstsein zur Kultur

Neue Lösungsansätze durch Integration

Trotz aller Hürden und Herausforderungen ist der didaktische „Mehrwert“ interdisziplinärer Projekte nicht zu übersehen: In der Kooperation verschiedener Disziplinen können neue, integrierte Lösungsansätze für Probleme erarbeitet werden, die in ihrer Komplexität eine einzelne Disziplin überfordern. Gleichzeitig bietet eine disziplinenübergreifende Zusammenarbeit die Möglichkeit der Reflexion eigener Methoden und Theorien und gibt Impulse für die Weiterentwicklung der eigenen Disziplin.

Neue Qualität der Learning Outcomes

Hinsichtlich der Didaktik ermöglichen interdisziplinäre Projekte die Steigerung der Learning Outcomes der Studierenden: Interdisziplinarität ist (unter anderem) durch den Aspekt der Teamarbeit problem- und kompetenzorientiert. Es werden (Schlüssel-)Kompetenzen erworben, die im späteren (auch außer-)universitären Berufsumfeld wichtiger sind als die reine Fachkompetenz. Im Zusammenhang mit der Geschichtswissenschaft bietet Transdisziplinarität durch die Zusammenarbeit mit universitätsexternen Projektpartnerinnen und -partnern sowie den Fokus auf einem zielgruppenorientierten bzw. -angemessenen Produkt eine Anschlussmöglichkeit zur Public History.¹⁴⁶

Kritische Erfolgsfaktoren der Interdisziplinarität

Die kritischen Erfolgsfaktoren erstrecken sich vom Status quo über die Vorbereitung und die Durchführung bis zum Projektende.

Planungs- und Eingangsphase: Selbstverständnis und Freiräume

Zu Beginn der Planungen sollte daher eine (SWOT-)Analyse des Status quo stehen: An welchem Hochschultyp wird eine interdisziplinäre Veranstaltung geplant? Wie sieht das Curriculum der Hochschule aus? Inwiefern gibt es nutzbare Freiräume oder Kooperationen bzw. welche formalen Grenzen der Studienordnung(en) schränken die Möglichkeiten ein? Sind offene, die Grenzen der Disziplinen überschreitende Veranstaltungsarten Alltag oder eher die Ausnahme? Sind

¹⁴⁶ Vgl. auch hier den Beitrag von Logge/Lindner/Senger in diesem Band.

Studierende diese Art des Arbeitens gewohnt oder ist sie didaktisches Neuland? Das Ziel ist hier zunächst die Nutzung bestehender Freiräume sowie die Schaffung eines Bewusstseins innerhalb der eigenen Disziplin.

Umsetzungsphase: Verständigungsorientierung und Freiräume

Bei der Durchführung steht zunächst die Kommunikation mit den beteiligten Kolleginnen und Kollegen an erster Stelle: Ein intensives Kennenlernen der Lehrenden wie auch der Lernenden – inklusive einer klaren Kompetenzzuweisung respektive der Vorstellung von Arbeitsweisen, Fähigkeiten und Kenntnissen der unterschiedlichen Disziplinen steht am Beginn (Halfeoglu 2010, S. 243). Dazu gehören auch die Festlegung maßgeblicher Rechtfertigungsschemata und die Klärung ihrer Beziehung zueinander – also die Frage, wie ein Schema, eine Theorie oder ein Lösungsansatz einer Disziplin für eine andere akzeptabel sein kann, kurz: die Einarbeitung in die Denk- und Arbeitsweise der beteiligten Kolleginnen und Kollegen zur Angleichung der Kommunikationsebenen (zum Abbau des „Disziplinenimperialismus“) (Arber 2002, S. 20; Burger/Kamber 2002, S. 84). Die gemeinsame (!) Entwicklung einer Fragestellung auf der Basis einer gemeinsamen (!) Problemsicht bzw. einer gemeinsamen Sprache ermöglicht die Abstimmung des weiteren Vorgehens, die Findung geeigneter Methoden (Defila/Di Giulio 2006, S. 2 f.) und damit den Übergang vom disziplinären zum interdisziplinären Dialog. Hier folgt die Abstimmung auf der formalen Ebene: die Schaffung klarer Strukturen, Transparenz in den Entscheidungsfindungen und – zentraler Bestandteil im universitären Alltag – die Frage nach der Bereitstellung der Ressourcen (Defila/Di Giulio 2006, S. 6).

Damit einher geht die Selbstreflexion der eigenen Disziplin: Welche Methoden und Theorien sind hier überhaupt geeignet, welche wären anschlussfähig, und welche könnten mit dem Projekt erweitert werden? Gleichzeitig stellen interdisziplinäre Projekte aufgrund ihrer Komplexität bzw. o. g. Kompetenzorientierung hohe Anforderungen an das eigene Verständnis der Hochschullehrerin oder des Hochschullehrers. Die didaktische Qualifikation der Lehrenden ist gleichsam eine Voraussetzung, um interdisziplinäres Arbeiten von der bloßen Addition verschiedener Sichtweisen hin zu einem integrativen Lehr-Lern-Format zu transformieren. (Defila/Di Giulio 2006, S. 18). Oftmals unterschätzt werden dabei insbesondere Faktoren, die sich aus der eingangs beschriebenen komplexen Kommunikationssituation ergeben, wie z. B. Gruppendynamiken. Dies liegt auch in der fehlenden Erfahrung in dieser Art des Arbeitens – bei Lehrenden und Studierenden oftmals gleichermaßen hinsichtlich Sprache, Termini und Methoden (Defila/Di Giulio 2006, S. 15; Halfeoglu 2010, S. 245).

Abschlussphase: Evaluation und Weiterentwicklung

Am Projektende steht eine umfassende Evaluation. Diese wird jedoch in den meisten Fällen vernachlässigt, so dass keine Fehleranalyse durchgeführt werden kann und somit ein diffuses Gefühl der angeblichen grundsätzlichen Nichtdurchführbarkeit entsprechender Projekte bleibt. Ziel einer Evaluation ist dabei natürlich nicht der Beweis der Nichtdurchführbarkeit interdisziplinärer Veranstaltungen, auch wenn dies Kritikerinnen und Kritiker unterstreichen würden.

Eine umfassende Analyse der Stärken und Schwächen des durchgeführten Projektes – nicht nur auf der Seite der Lehrenden, sondern auch auf der der Lernenden – stützt nicht nur die grundlegende Machbarkeit, sondern setzt auch weiterführende Impulse für den neuen Versuch. Wichtig ist zudem, dass die Evaluation nicht nur auf die Heimatdisziplin beschränkt bleibt, sondern die Ergebnisse der beteiligten Fächer in einer nachbereitenden Sitzung gemeinsam analysiert werden. Diese gemeinsame Nachlese ermöglicht es, aufgrund der im Beitrag erschlossenen Sichtweisen multiperspektivisch und damit umfassender zu reflektieren.

Ausblick und Ermutigung zum interdisziplinären Arbeiten

Inter- und transdisziplinäre Elemente ermöglichen den Erwerb von Schlüsselqualifikationen – bei Lehrenden und Studierenden gleichermaßen – und steigern somit die „Employability“ der Absolventinnen und Absolventen auf einem sich ständig verändernden Arbeitsmarkt.

Dies macht jedoch auch die Integration neuer Kurse in das Curriculum nötig: Neben neuen Lehr-Lern- bzw. begleitenden Prüfungsformaten muss das nötige „Handwerkszeug“ gegebenenfalls auch in zusätzlichen Veranstaltungen – für Lehrende und Studierende gleichermaßen – angeboten werden. Erst somit können die nötigen Freiräume bzw. (erst zu schaffenden) realen Arbeitsorte adäquat genutzt werden und ermöglichen eine erfolgreiche, gemeinsame und disziplinenübergreifende Projektrealisation.

Literaturangaben

- Arber, Werner** (2002): Zehn Jahre Erfahrung im interdisziplinären und transdisziplinären Lehren und Lernen am Universitären Institut Kurt Bösch (IUKB), Sion. In: Perrig-Chiello, Pasqualina/Arber, Werner (Hg.) (2002): Interdisziplinäres Lehren und Lernen – zwischen akademischem Anspruch und gesellschaftlichem Bedürfnis. Lausanne: Réalités Sociales. S. 17–29.
- Bundesassistentenkonferenz (BAK)** (Hg.) (1970): Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen. Bonn: BAK. (Reihe Schriften der Bundesassistentenkonferenz, Bd. 5)
- Burger, Paul/Kamber, Rainer** (2002): Wissen als Grundbegriff in der inter- und transdisziplinär orientierten Hochschule. In: Perrig-Chiello, Pasqualina/Arber, Werner (Hg.) (2002): Interdisziplinäres Lehren und Lernen – zwischen akademischem Anspruch und gesellschaftlichem Bedürfnis. Lausanne: Réalités Sociales. S. 67–94.
- Defila, Rico/Di Giulio, Antonietta** (2006): Vorbereitung auf interdisziplinäres Arbeiten. Anspruch, Erfahrungen, Konsequenzen. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.) (2002 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. E 1.3. S. 1–19.
- Dickhaut, Wolfgang/Willkomm, Wolfgang** (2009): „Städtische Lebens- und Umweltqualität – Beispiel Große Bergstraße“. Verbindung von Interdisziplinären Lehrveranstaltungen und Forschendem Lernen in einem Projekt – HafenCity Universität Hamburg. In: Huber, Ludwig/Hellmer, Julia/Schneider, Friederike (Hg.) (2009): Forschendes Lernen im Studium: aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler (UVW). S. 179–188.
- Euler, Dieter** (2005): Forschendes Lernen. In: Wunderlich, Werner/Spoun, Sascha (Hg.) (2005): Universität und Persönlichkeitsentwicklung. Frankfurt/New York: Campus. S. 253–272.
- Halfeoglu, Müjde** (2010): Mixed Reality Systeme: Wissenschaft, Interdisziplinarität und Diversity. Reflexionen zum Lehrprojekt. In: Weber, Jutta (Hg.) (2010): Interdisziplinierung? Zum Wissenstransfer zwischen den Geistes-, Sozial- und Technowissenschaften. Bielefeld: Transcript. S. 239–246.
- Hüffer, Wilim** (2001): Eulen im Blindflug. Der Ruf nach Interdisziplinarität und die Ohnmacht der Geisteswissenschaften. In: Käbisch, Markus/Maaß, Holger/Schmidt, Sarah (Hg.) (2001): Interdisziplinarität. Chancen, Grenzen, Konzepte. Leipzig: Universitäts-Verlag. S. 131–146.
- Käbisch, Markus** (2001): Sprachlogische Einheitskonzeptionen der Wissenschaft und Sprachvielfalt der Disziplinen. Überlegungen zu theoretischen und praktischen Ansätzen von Interdisziplinarität. In: Ders./Maaß, Holger/Schmidt, Sarah (Hg.) (2001): Interdisziplinarität. Chancen, Grenzen, Konzepte. Leipzig: Universitäts-Verlag. S. 13–32.
- Kyora, Stefan** (2001): Interdisziplinarität beim Umgang mit praktischen Problemen. Zur Verträglichkeit von normativen, begrifflichen und ökonomischen Argumenten. In: Käbisch, Markus/Maaß, Holger/Schmidt, Sarah (Hg.) (2001): Interdisziplinarität. Chancen, Grenzen, Konzepte. Leipzig: Universitäts-Verlag. S. 45–60.
- Perrig-Chiello, Pasqualina/Perren, Sonja/Darbellay, Frédéric** (2002): Interdisziplinäres Lehren und Lernen am Gymnasium – Ein Fortbildungsprogramm für Gymnasiallehrpersonen. In:

Perrig-Chiello, Pasqualina/Arber, Werner (Hg.) (2002): Interdisziplinäres Lehren und Lernen – zwischen akademischem Anspruch und gesellschaftlichem Bedürfnis. Lausanne: Réalités Sociales. S. 95–113.

Schaper-Rinkel, Petra (2010): Trans-Disziplinierung? Kritische Anmerkungen zu Transdisziplinarität am Beispiel von Nanotechnologie und Neuroforschung. In: Weber, Jutta (Hg.) (2010): Interdisziplinierung? Zum Wissenstransfer zwischen den Geistes-, Sozial- und Technowissenschaften. Bielefeld: Transcript. S. 27–56.

Weber, Jutta (2010): Interdisziplinierung? Zur Übersetzungspolitik einer neuen Technowissenschaftskultur. In: Dies. (Hg.) (2010): Interdisziplinierung? Zum Wissenstransfer zwischen den Geistes-, Sozial- und Technowissenschaften. Bielefeld: Transcript. S. 83–112.

Webler, Wolff-Dieter (2002): Von den Problemen disziplinärer zu denen interdisziplinärer Lehre (und einige Lösungsbeispiele aus der Universität Bielefeld). In: Perrig-Chiello, Pasqualina/Arber, Werner (Hg.) (2002): Interdisziplinäres Lehren und Lernen – zwischen akademischem Anspruch und gesellschaftlichem Bedürfnis. Lausanne: Réalités Sociales. S. 33–65.

Weingart, Peter (2002): Interdisziplinarität – Zwischen wissenschaftspolitischer Modefloskel und pragmatischem Förderkonzept. In: Globig, Michael (2002): Impulse geben – Wissen stiften. 40 Jahre VolkswagenStiftung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 159–196.

Wildt, Johannes (2006): Der Blick über den Tellerrand ... Fachübergreifende Lehr- und Studienangebote. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.) (2002 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. E 1.1. S. 1–16.

Wunderlich, Antonia (2006): Lehren und prüfen im Licht der Fachkulturforschung. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.) (2002 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. A 1.8. S. 1–26.

4.5 Lehre interdisziplinär – Ein Projektseminar zur geschichtswissenschaftlichen und soziologischen Erforschung von Gedenkstätten

BJÖRN BERGOLD, YVONNE KALINNA UND MARIJA STANISAVLJEVIC

Abstract

Mit dem Projektseminar „Auf der Suche nach dem authentischen Erlebnis – Gedenkstättenarbeit auf dem Prüfstand“ wurde an der Fakultät für Humanwissenschaften der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg erstmals eine in interdisziplinärer Kooperation der Fachdisziplinen der Soziologie sowie der Geschichtswissenschaft erarbeitete, praxisorientierte Lehrveranstaltung durchgeführt. Mit dem Ziel, Bachelor-Studierenden der Europäischen Geschichte, der Sozial- und Bildungswissenschaft sowie der „European Studies“ die Gelegenheit zu praktischen Erfahrungen durch eigenständiges Forschen zu bieten, startete das für zwei Semester konzipierte Lehrangebot im Wintersemester 2012/2013 und erwies sich als erfolgreiches Lehr- und Lernangebot. Das Projektseminar wurde mit dem Otto-von-Guericke Lehrpreis 2013 der Universität Magdeburg mit dem Schwerpunkt „Einheit von Forschung und Lehre“ ausgezeichnet.¹⁴⁷

4.5.1 Verortung der Lehrinnovation im Pilotprojekt Lernorte – Geschichtsvermittlung in der Mediengesellschaft

Das Pilotprojekt *Lernorte: Geschichtsvermittlung in der Mediengesellschaft*, das seit dem Sommersemester 2011 kontinuierlich am Lehrstuhl für Geschichte der Neu-

¹⁴⁷ Vgl. dazu die Pressemitteilung der Universität Magdeburg auf der Website "Lehre an der OVGU: Ausgezeichnet!" (<http://www.ovgu.de/lehrpreis; 10.01.2014>).

zeit zu einem Schwerpunkt der Lehrkultur aufgebaut wird, bildet die Rahmung zahlreicher Seminare an der Professur. Im Zentrum steht hierbei die Vernetzung wissenschaftlicher Lehre mit beruflicher Praxis, um Studierende durch entsprechende Lehrangebote in ihrer wissenschaftlich fundierten Beschäftigungsfähigkeit zu stärken.

Eine wesentliche Komponente für das Gelingen des Modellprojektes bildete von Beginn an die Kooperation des Lehrstuhls mit lokalen sowie überregionalen Institutionen. Allein durch diese Zusammenarbeit gelang es, universitäre Lehrangebote besser vorzubereiten und Studierenden konkrete Einblicke in zukünftige Arbeitsfelder zu geben. Als einer der ersten Kooperationspartner beteiligte sich die Gedenkstätte *Deutsche Teilung* Marienborn, die auch aufgrund der Lehrtätigkeit einiger Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im regen Kontakt mit dem Lehrstuhl für Geschichte der Neuzeit steht. Spezifische Themen, die die Gedenkstätte *Deutsche Teilung* Marienborn sowie die Praxis ihrer Arbeit betrafen, führten auf diese Weise zu Impulsen in der universitären Lehre in den Studiengängen Europäische Geschichte (BA) und Europäische Kulturgeschichte (MA).

Geschichtspolitische Bedeutung der Kooperationspartnerin

Bei der Netzwerkpartnerin Gedenkstätte *Deutsche Teilung* Marienborn handelt es sich um eine Einrichtung, die am historischen Ort der deutsch-deutschen Grenzübergangsstelle Marienborn entstand. Die Vergangenheit, die dort vergegenwärtigt wird, bezieht sich nicht allein auf die Politikgeschichte der Teilung Deutschlands, sie bezieht sich auch auf die individuelle Erfahrung des einst wichtigsten innerdeutschen Grenzüberganges, die Millionen Deutsche beim Passieren machten. Der von den Alliierten festgelegte Kontrollpunkt Marienborn wurde im Sommer 1945 an der Demarkationslinie zwischen britischer und sowjetischer Besatzungszone an der einstigen Reichsautobahn Berlin – Hannover eingerichtet. Als kürzeste Verbindung nach Westberlin war dieses „Nadelöhr zwischen den Welten“¹⁴⁸ für tausende private Reisende jahrzehntelang *das* Symbol des Kontroll- und Repressionssystems der DDR. Pedantisch genau überprüften Zoll- und Passkontrolleure Fahrzeuge, Papiere und Gepäck, um die Einfuhr verbotener Waren aus dem Westen zu unterbinden sowie Fluchtversuche in den Westen zu verhindern. Der Mehrheit der DDR-Bevölkerung blieb diese aufwändige Prozedur unbekannt. Das nach der friedlichen Revolution 1989 frühzeitig unter Denkmalschutz

¹⁴⁸ Vgl. für nähere Informationen die Homepage der Gedenkstätte *Deutsche Teilung* Marienborn: „Zur Geschichte des historischen Ortes“ (<http://www.stgs.sachsen-anhalt.de/gedenkstaette-deutsche-teilung-marienborn/geschichte/>, 10.01.2014).

gestellte Areal entwickelte sich schließlich im Sinne der kritischen Auseinandersetzung mit der DDR-Diktatur zu einem Ort historisch-politischer Bildung sowie zu einem Erinnerungsort. Demzufolge fokussiert das Bildungskonzept dieser Gedenkstätte auf die historische Aufarbeitung der von der Teilung Deutschlands geprägten Jahrzehnte und auf die Erinnerung an die Opfer der einstigen SED-Diktatur. Um diese verschiedenen Dimensionen der Gedenkstättenarbeit für eine facettenreiche Besucherschaft erfahrbar und nachvollziehbar zu machen, unterbreitet die Gedenkstätte *Deutsche Teilung* Marienborn unterschiedliche Bildungsangebote, die vom individuellen Erschließen der historischen Überreste vor Ort über begleitete Rundgänge bis hin zu intensiven Studien- und Projekttagen mit themenorientierten Fortbildungsmodulen reichen.¹⁴⁹

4.5.2 Gedenkstätten im Fokus empirischer Forschung

Soziologisches Forschungsdesiderat: Die Besucherschaft von Gedenkstätten

Obschon Gedenkstätten in der gegenwärtigen Erinnerungskultur Deutschlands einen bedeutenden Platz einnehmen, muss konstatiert werden, dass ihre Besucherschaft bisher nur in geringem Maße Gegenstand empirischer Forschungen wurde.¹⁵⁰ Diese Leerstelle zu füllen, ihr durch studentische Forschungsarbeiten zu begegnen und zugleich für die Gedenkstätte *Deutsche Teilung* Marienborn erstmalig Erkenntnisse über ihr eigenes Publikum erarbeiten zu können, war der grundlegende Impuls zur Planung und Durchführung des Projektseminars. Für die Gedenkstätte und ihre Mitarbeitenden ergab sich dadurch die Gelegenheit, ihre Besucherinnen und Besucher genauer beschreiben und verstehen zu können. Der Lehrstuhl für die Geschichte der Neuzeit konnte hingegen die Möglichkeit nutzen, diese zielgruppenspezifischen Bedarfe und Interessen, die gerade im prosperierenden Fachbereich Public History von zunehmender Bedeutung sind und zugleich neue Herausforderungen mit sich bringen, in den Blick zu nehmen. Das Lehr-Lern-Format „Lernorte“ sowie die Korrespondenz mit der Gedenkstätte *Deutsche Teilung* Marienborn ließen somit die idealen Voraussetzungen entstehen, um in einem Projektseminar Forschung und Lehre, Theorie und Praxis miteinander zu verknüpfen.

149 Vgl. das diesbezügliche Spektrum der Bildungsangebote der Gedenkstätte *Deutsche Teilung* auf der folgenden Website: „Aktives Lernen, Besucherbegleitung und individuelles Erschließen des historischen Ortes“ (<http://www.stgs.sachsen-anhalt.de/gedenkstaette-deutsche-teilung-marienborn/bildungsangebote/>, 10.01.2014).

150 An dieser Stelle sind durchaus einige Beispiele der Besucherforschung in Deutschland zu nennen. Die empirischen Bemühungen richten sich dabei überproportional auf die Lernprozesse von Jugendlichen bzw. Schülerinnen und Schülern. Vgl. Pampel 2011; Fuchs 2003; Haug/Scheurich/Kößler (http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaetten-rundbrief/rundbrief/news/aus_der_geschichte_lernen-1/, 10.01.2014).

Forschungsbasierter Erkenntnisgewinn für die Kooperationspartnerin

Die Kooperation zwischen der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und der Gedenkstätte *Deutsche Teilung* Marienborn bot letzterer die Möglichkeit, eine verhältnismäßig große Forscherinnen- und Forschergruppe bei vergleichsweise geringem eigenem Aufwand empirisch im eigenen Interesse forschen zu lassen. Zudem konnten durch die Vernetzung wissenschaftlichen Arbeitens mit der Arbeit der Praktikerinnen und Praktiker vor Ort die gewünschten Erkenntnisse über die Besucherinnen und Besucher methodisch fundiert, systematisch und intersubjektiv nachvollziehbar gewonnen werden. Gerade die Kooperation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Gedenkstätte, die sich in der Regel fachlich den Bereichen der Geschichte, der Gedenkstättenpädagogik oder den Museumswissenschaften zuordnen, mit Studierenden der Geschichts- und Sozialwissenschaften setzte ein besonderes interdisziplinäres Potenzial frei. Die Studierenden der Sozialwissenschaften konnten methodisches Knowhow einbringen, das sich auf dem gegenwärtigen Stand des methodischen und methodologischen Diskurses innerhalb der Disziplin befindet, die Studierenden der Geschichtswissenschaften brachten ihre historische Expertise als Wissensbasis und heuristische Leitlinie ins Seminar ein. Beide Aspekte sollten der Institution ermöglichen, ihre Besucherinnen und Besucher besser kennen zu lernen und entsprechenden konzeptionellen Nutzen für die Arbeit der Gedenkstätte daraus zu ziehen.

Aufbau einer interdisziplinären Kooperation in der universitären Lehre – Soziologischer Forschungsbedarf im geschichtswissenschaftlichen Projektseminar

Unter diesen Voraussetzungen wurde ein zweisemestriges Projektseminar „Auf der Suche nach dem authentischen Erlebnis – Gedenkstättenarbeit auf dem Prüfstand“ entworfen, in dessen Fokus die Verknüpfung der theoretischen Wissensaneignung, des Kompetenzerwerbs und der praktischen Anwendung wissenschaftlicher Theorien und Methoden stand. Dabei war es von grundlegender Wichtigkeit, den Studierenden für das selbstständige Forschen ein größtmögliches Maß an Freiraum zu lassen und ihnen ein vielfältiges Spektrum an wissenschaftlichen Tools an die Hand zu geben, um forschungsrelevante und für die Gedenkstätte interessante Ergebnisse zu erzielen. Die Seminaranforderungen sollten sich jedoch nicht in Praktika-ähnlichen Anforderungen erschöpfen, sondern zugleich die Standards der wissenschaftlichen Forschung erfüllen, wodurch der Bedarf entstand, nebst den geschichtlichen Inhalten und der konkreten Arbeit in der Gedenkstätte auch qualitative Verfahren der Sozialforschung zu vermitteln. Diese haben ihrerseits den Anspruch, forschungsrelevantes Wissen methodisch kontrolliert und somit intersubjektiv überprüfbar zu generieren.

Aus diesen Gedanken entwickelte sich an der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg eine Kooperation des Lehrstuhls für die Geschichte der Neuzeit mit dem Institut für Soziologie und damit verbunden die Idee einer problemorientierten Interdisziplinarität des Projektseminars, wie sie im Folgenden dargelegt wird. Die hier erläuterten Grundannahmen sowie die sich damit begründenden Verfahren stellen den nächsten konzeptionellen Schritt der Seminarplanung wie der Kompetenzentwicklung dar.

Soziologische Theorie- und Methodenvermittlung im Projektseminar

Der praxisbezogene Zugang zur Erforschung der Gedenkstätten wurde Studierenden sowohl über die Einübung konkreter soziologischer Verfahren als auch über die in der Theorie begründete Annäherung unterschiedlicher Disziplinen ermöglicht. So wurde die Auseinandersetzung mit dem hier untersuchten Fall mittels theoretischer Rahmung eingeleitet, die zwei aufeinander aufbauende geisteswissenschaftliche Denktraditionen in den Vordergrund stellte: die Verstehende Soziologie Max Webers und die sozialkonstruktivistischen Ansätze. Die Webersche Forderung, soziale Phänomene in ihrem geschichtlichen So-Und-Nicht-Anders-Geworden-Sein (Weber in Strübing/Schnettler 2004, S. 50) deutend zu verstehen (Weber 1985, S. 1), verlangte nicht nur nach deskriptiv-analytischer Auseinandersetzung mit den untersuchten sozialen Phänomenen, sondern forderte gleichwohl deren Verständnis als Resultate historischer Prozesse. Die Gedenkstätte *Deutsche Teilung* Marienborn stellte folglich einen zur Faktizität geronnenen Teil deutscher Geschichte dar und wirkte sich als solche konstitutiv auf das aktuelle kulturelle Verständnis der Pflege und Aufrechterhaltung gemeinsamer Erinnerungskultur(en) aus. Der hier umrissene Problemzusammenhang aktueller Erscheinungsformen des gesellschaftlich Relevanten und dessen historischer Bedingtheiten findet seine theoretische Begründung im Sozialkonstruktivismus, welcher den geteilten wissenschaftlichen Standpunkt beider Disziplinen darstellt.¹⁵¹

Die Gedenkstätte transferiert das Wissen um die Geschichte in die vor Ort mögliche Erfahrung der Geschichte, in das materiell Begreifbare und somit Erlebbar, wobei ihre Präsentationsweisen, thematischen Schwerpunktsetzungen oder wissenschaftliche Aufarbeitung stets aktuellen Deutungsmustern Rechnung tragen. Der Einsatz analytischer und rekonstruktiver Verfahren setzt an dieser Schnittstelle zwischen dem geschichtlich Bedingten und dem gesellschaftlich Ausgeformten an, um methodisch kontrolliert und wissenschaftlich fundiert die dargelegte Wechselseitigkeit zu explizieren.

151 Als Grundlage hierzu siehe Berger/Luckmann 2010.

Kompetenzziele an der Schnittstelle von Soziologie und Geschichtswissenschaft

So lassen sich folgende, durch die einführenden theoretischen Leitgedanken ange deuteten und mittels Einübung ausgewählter Verfahren konkretisierten Ziele dieses Projektseminars formulieren, die sich auf die theoretische, methodologische und interdisziplinäre Grundhaltung des Seminars beziehen: Die Studierenden sollten für die Daten- bzw. Quellenvielfalt und die Pluralität methodischer Zugänge sensibilisiert werden und mittels methodisch kontrollierter Bearbeitung einer selbstentwickelten Fragestellung den forschungsnahen und problembezogenen Umgang mit ausgewählten Themenkomplexen erproben. Neben den praktischen Handlungskompetenzen galt es, insbesondere die Begreifbarkeit und Ergreifbarkeit konstitutiver geschichtlicher Prozesse zu vermitteln und den Studierenden die Möglichkeit zu geben, aus einer bestimmten Einstellung zur Welt, einer geisteswissenschaftlichen Haltung bzw. einem wissenschaftlichen Habitus heraus gesellschaftlichen Problemkomplexen zu begegnen. Diese Haltung forderte die Abkehr von den Gewissheiten des Alltags, vom nicht reflektierten *Denken-Wie-Üblich*¹⁵², und konnte durch das reflexive Beobachten und skeptische Hinterfragen Offenheit gegenüber sozialen Wirklichkeiten bewirken. Die hier beschriebene Kompetenzorientierung schloss nicht nur an die Grundgedanken der qualitativen empirischen Forschung an, sondern gleichwohl an die im weiteren Verlauf noch dargelegte breitere Formulierung der im System der Wissenschaft angestrebten Befähigungen.

Vier Projektgruppen mit unterschiedlichem Forschungsinteresse

Von gleichen und ähnlichen theoretischen Vorüberlegungen und Kompetenzorientierungen gingen auch die im Seminar vorgestellten Verfahren zur forschungsorientierten Erkundung der Gedenkstätte aus: Ethnografien, wissenssoziologische Bild- und Videoanalysen sowie Interviews. Für die Studierenden stellte die Anwendung der hier vorgeschlagenen Verfahren die Möglichkeit dar, den konstitutiven Charakter der konkreten Gedenkstättenarbeit, deren Beitrag zur öffentlichen Geschichtsvermittlung, deren Verständnis von der Geschichte sowie das Erleben der Gedenkstätte durch die Besucherinnen und Besucher in kleineren empirischen Studien zu erforschen. Neben der Möglichkeit, die vermittelten theoretischen Grundlagen und Verfahren an konkreten Fällen anzuwenden, war es für die Konzeptualisierung des Seminars überaus wichtig, dass die Studierenden ihren eigenen Forschungsinteressen nachgehen konnten. Dazu bildeten sich die folgenden vier Arbeitsgruppen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen hinsichtlich des Forschungsgegenstandes und der verwendeten Methoden.

152 Als Grundlage hierzu siehe Schütz/Luckmann 2003.

- Eine Arbeitsgruppe stellte die Frage nach den **Erwartungshaltungen der Besucherinnen sowie Besucher** und deren konkreten Erlebnissen in der Gedenkstätte und ergründete diese in problemzentrierten Leitfadenterviews. Die Erzählungen der Befragten sollten die Gründe ihrer Besuche, welche von zufälligen Abstechern bis hin zu stark biografisch motivierten Besichtigungen reichen, erheben. Die befragten Besucherinnen und Besucher versuchten, ihre persönlichen Eindrücke zum Ausdruck zu bringen, berichteten von wieder auflebten Erinnerungen, so dass manche Erzählstränge in die biografisch narrative Aneignung der Gedenkstätte mündeten. Das sehr breite Spektrum an Erwartungen, Bedürfnissen und Motivationen des Publikums spiegelte die komplexen Anforderungen wider, denen die Gedenkstätte gerecht werden muss. Einen anderen Zugang wählten die rekonstruktiv-analytisch orientierten Forschungsvorhaben, welche sich den Fragen der Selbstrepräsentation und Präsentation der Gedenkstätte, ihrer Wahrnehmung sowie den medial überformten Aspekten der Wissensvermittlung widmeten.
- So untersuchte eine zweite studentische Arbeitsgruppe die **diskursiven Zusammenhänge**, in denen die lokalen Medien über die Gedenkstätte berichteten, und kombinierte diese Ergebnisse mit der Analyse der Gästebücher, um die Wahrnehmung der Gedenkstätte in den Massenmedien mit derjenigen der Besucherschaft vor Ort kontrastiv zu vergleichen. Diese größte Projektgruppe des Seminars wertete ihre große und heterogene Datenmenge inhaltsanalytisch aus.
- Eine dritte Projektgruppe widmete sich **vor Ort gedrehten Videofilmen**, die im Rahmen unterschiedlicher Schulprojekte entstanden waren und in denen die Geschichte des Grenzübergangs thematisiert wurde. Bei diesen Arbeiten handelte es sich um ein besonderes Daten- und Quellenkorpus, welches neben der medialen Präsentation und Repräsentation der Gedenkstätte auch ihre medialen Formungen umfasst und sowohl die Präsentationsweisen der Gedenkstätte als auch die mediale Aneignung des Ortes und die massenmedial inspirierte Vermittlung historischer Inhalte repräsentiert. Die methodisch kontrollierte Analyse dieser Quellen bzw. Daten erfolgte mithilfe interpretativer, hermeneutischer Verfahren¹⁵³.
- Das vierte studentische Forschungsprojekt des Seminars erforschte die **Selbstpräsentation der Gedenkstätte im Rahmen geführter Besucherrundgänge** und nahm hierbei insbesondere das Verhalten der Besucherinnen und Besucher in den Blick. Die Gedenkstätte *Deutsche Teilung* Marienborn ist unmittelbar an ihren Ort gebunden und verfügt über historische Artefakte, die sie im Sinne der Geschichtsvermittlung und des Erhalts der als historisch besonders wert-

153 Die Analyse der audiovisuellen Daten folgte den Prämissen der wissenssoziologischen Sequenzanalyse, während sich die Analyse schriftlicher Diskurse an der wissenssoziologischen Diskursanalyse orientierte. Vgl. dazu einleitend Keller 2011 sowie Raab 2008.

voll erachteten Bauten präsentiert und die entsprechend inszeniert werden müssen. Wie eben diese Präsentation und der Erhalt im Außengelände der Gedenkstätte sowie der Ausstellung bewerkstelligt wurden, ließ sich mit ethnografischen Verfahren analysieren.¹⁵⁴ Die wissenssoziologische Ethnografie zwingt dabei zu selbstreflexivem, genauem Beobachten sowie zum detaillierten Beschreiben und trägt dadurch dazu bei, die Fragen nach dem Inszenierungscharakter und dessen Wirkungen weiter zu präzisieren: Was wird wie wo ausgestellt? Wie ist es präsentiert? Welche Möglichkeiten gibt es für die Besucherinnen und Besucher, sich diesen historischen Ort (sehend und gehend) anzueignen? Wie werden Informationen vor Ort vermittelt? Diese und ähnliche Fragen wollten die Studierenden beantworten, indem sie organisierte Führungen durch die Gedenkstätte begleiteten, diese videografisch festhielten und in der Gruppe gemeinsamen Analysen unterzogen.

Alle diese Ansätze spiegeln einen spezifischen Zugang zur Geschichte und Gesellschaft wider, der sich stark an der empirischen Wirklichkeit orientiert und stets die geschichtlichen Bedingtheiten unseres modernen Alltags vor Augen führt. Der Erkenntnisgewinn eines solchen Zugangs, wie die obigen Erläuterungen zur Theorie und zu den methodischen Zugriffen kenntlich machen, ist für dieses Seminar ein zweifacher. Ein Ort wird sowohl in seiner historischen Entwicklung als auch in seinem momentanen Erscheinungsbild beleuchtet, stets die aktuelle Wahrnehmung des Publikums vor Augen führend.

4.5.3 Forschungsorientierte Projektlehre im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Praxis

Bevor wir die konkrete hochschuldidaktische Konzeption mit einer detaillierten Darstellung der Kompetenzziele des Projektseminars darstellen, gilt es, zunächst die Potenziale der Kooperation mit der Gedenkstätte *Deutsche Teilung* im Rahmen des Projektseminars aus der akademischen Perspektive zu erörtern.

Das Prüfungsformat „Forschungsbericht“: Zugang zum Berufsfeld Wissenschaft und Kompetenzorientierung

Diese Potenziale liegen insbesondere in der Verbindung von universitärer Lehre und der realitätsnahen Arbeit im Berufsfeld Wissenschaft, die erst durch eine

¹⁵⁴ Im Seminar wurde der Schwerpunkt auf die fokussierte Ethnografie gelegt, wie sie beispielsweise von Knoblauch postuliert wird. Vgl. dazu einleitend Knoblauch 2001.

externe Partnerin ermöglicht wurden. Die Gedenkstätte *Deutsche Teilung* Marienborn stellte eine Institution für das Projektseminar dar, die gleichsam ein Forschungsinteresse begründete als auch den Forschungsgegenstand bot. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Seminars konnten somit kompetenzorientiert lernen und zugleich unter realen Bedingungen Einblicke in die wissenschaftliche Arbeit gewinnen.

Aus Sicht der Lehrenden besteht die Besonderheit der Projektlehre in erster Linie in der Anwendbarkeit theoretischen und methodischen Wissens auf eine konkrete wissenschaftliche Fragestellung. Dies scheint in konventionellen Lehr- und Lern- bzw. Prüfungsformaten nur selten der Fall zu sein: Zu Recht werden die in vielen Studienfächern etablierten Prüfungsformate (mündliche und schriftliche Prüfungen, hier insbesondere Klausuren und Hausarbeiten; Wildt, B./Wildt, J. 2011, S. 18 ff.) von vielen Studierenden als lediglich dem Selbstzweck dienender (Schein-)Nachweis angesehen, deren Ergebnisse ohne weiterführenden Gewinn für ihre persönliche Kompetenzentwicklung, für die Lehrenden, den wissenschaftlichen Diskurs oder die außeruniversitären Wirkungsfelder sind. Die Anlage des Projektseminars und die Zielstellung, eine Forschungsarbeit durchzuführen und mit einem Forschungsbericht abzuschließen, ermöglichten den Studierenden hingegen die Anwendung der Studieninhalte im Sinne eines zu erarbeitenden „Produkts“, das für sie selbst, aber auch für die Lehrenden und die außeruniversitäre Kooperationspartnerin einen wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn versprach. Dies verlieh ihrer Arbeit eine zusätzliche *authentische* Relevanz, die deutlich über die konventionellen, routinemäßig abzuleistenden Lehr- und Prüfungsformate hinausging; nicht zuletzt weil der Forschungsprozess als solcher – mit einhergehendem professionellem Feedback aus Wissenschaft und Praxis – im Zentrum der Prüfungsleistung stand. Dazu war der kontinuierliche Austausch mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Gedenkstätte *Deutsche Teilung* Marienborn grundlegend. Dass es hierbei um einen stetigen Aushandlungsprozess zwischen studentischen Forschungsinteressen und institutionellen Vorstellungen ging, wird angesichts der berechtigten Nutzenerwartungen auf der einen Seite und der Freiheit der Forschung und Lehre auf der anderen Seite kaum verwundern. So stellten sich aus der Praxis und für die Praxis der Gedenkstättenarbeit mitunter ganz konkrete Fragen, die möglichst umfassend und fokussiert zu beantworten gewesen wären. Demgegenüber wünschten sich die Studierenden, ihren Forschungsfragen und Interessen eigenständig und frei von jeglichen Verwertungszwängen nachgehen zu können. Hinzu kamen theoretische und methodologische Überzeugungen der Seminarleiterinnen und des Seminarleiters. Daraus ergab sich ein Spannungsfeld, das über den gesamten Verlauf des Seminars einer kontinuierlichen Aushandlung bedurfte.

Diese Verständigungsprozesse fanden in verschiedenen Formen statt. Die Exkursionen und Führungen durch die Gedenkstätte erlaubten einen Einblick in das Handeln und die Interessen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Gedenkstätte. In einer Seminarveranstaltung vor Ort konnten die Studierenden zudem ihre Forschungsinteressen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Gedenkstätte präsentieren. Gleichzeitig wurden ihnen in diesem Rahmen seitens der Gedenkstätte sehr klare Zielvorstellungen zu den gewünschten Ergebnissen der Forschungsarbeiten präsentiert. Nicht zuletzt hatte ein Mitarbeiter der Gedenkstätte die Gelegenheit, Sitzungen des Projektseminars an der Universität zu besuchen und auf diese Weise detaillierte Einblicke in die verschiedenen Projekte zu gewinnen. Innerhalb dieses Aushandlungsprozesses hatten die Interessen der Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer Vorrang, worauf die Seminarleiterinnen und der Seminarleiter ihr grundsätzliches Augenmerk richteten.

Auch in dieser Hinsicht lässt sich der Nutzen, den das Projektseminar aus dem Austausch mit einer externen Kooperationspartnerin und der Anwendung theoretischer und methodischer Wissensbestände und Fähigkeiten ziehen konnte, deutlich vom Konzept der „Employability“ unterscheiden, das in der Debatte um die Bologna-Reform seit einem Jahrzehnt ein zentrales Ziel darstellt. Claudia Wiepcke definiert „Employability“ bzw. Beschäftigungsfähigkeit wie folgt: „Hochschulabsolvierende sind dann beschäftigungsfähig, wenn sie über genau die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen verfügen, die Arbeitgebende (Unternehmen) brauchen.“ (Wiepcke 2010, S. 10) Die forschende Tätigkeit der Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer lässt sich unseres Erachtens klar von diesem Konzept abgrenzen. Anstelle einer Ausrichtung auf die Anforderungen, die zukünftige Berufsfelder außerhalb der Universität an die Studierenden stellen – etwa sogenannte „Business Skills“ (Mittelstädt/Wiepcke 2007, S. 169), die aus unserer Sicht im universitären, geistes- und sozialwissenschaftlichen Studium nicht im Vordergrund stehen sollten – war die zentrale Zielstellung, Wissen über Theorien und Methoden der beiden Disziplinen an einer konkreten wissenschaftlichen Herausforderung anzuwenden und im Zweifel den Maßgaben der Fachrichtungen den Vorzug vor externen Erwartungen zu geben. Das Seminar verschrieb sich somit der didaktischen Umsetzung des vielzitierten Kompetenzbegriffes von Franz Weinert, der Kompetenzen versteht als: „Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die [...] Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich [...] nutzen zu können“ (Weinert 2002, S. 27). Wie dieser Kompetenzbegriff als didaktisches Paradigma in die Konzeption und Durchführung des Projektseminars implementiert wurde, werden wir im Folgenden detailliert darstellen.

4.5.4 Kompetenzorientierung und Seminarkonzept

Welche didaktischen Zielstellungen ergaben sich aus dem Ansatz des Forschenden Lernens für die Konzeption des Seminars? Welche Kompetenzen sollten die Studierenden bei der Bearbeitung des Projektes erwerben, wenn als Ergebnis ein Forschungsbericht z. B. über die Motivationen der Besucherinnen und Besucher in der Gedenkstätte *Deutsche Teilung* Marienborn stehen sollte? Wie sollte das Seminar aufgebaut sein, um selbstständig durchzuführende, interdisziplinäre Studien empirischer Sozialforschung zu geschichtswissenschaftlichen Themen – wie zur Erforschung der Besucherinnen und Besucher der Gedenkstätte *Deutsche Teilung* – zu ermöglichen und professionell zu begleiten? Diese Überlegungen sind anschlussfähig an das Schlagwort „Kompetenzorientierung“¹⁵⁵, welches insbesondere in der bildungspolitischen Debatte um die Ausrichtung der Lehre an den Schulen in Deutschland diskutiert wird, beziehungsweise an die „Orientierung an Learning Outcomes“ (Wildt, B./Wildt, J. 2011, S. 4) in der hochschuldidaktischen Diskussion. Maßgeblich für die Konzeption des Projektseminars war folglich nicht, dass die Studierenden bestimmte Inhalte der Disziplinen Geschichtswissenschaft und Soziologie erlernen oder wiedergeben können sollten. Vielmehr sollten die Studierenden dazu befähigt werden, einer Fragestellung der Gedenkstätte mit der Entwicklung und der Umsetzung eines empirischen Studiendesigns zu begegnen und auf diese Weise ein sich konkret stellendes, wissenschaftliches Problem zu lösen. Als Kompetenzziele des Seminars können somit zusammenfassend festgehalten werden¹⁵⁶:

Die Studierenden des Seminars planen in einem interdisziplinären Team eine empirische Studie zu einem selbstbestimmten Aspekt der Besucherforschung am Beispiel der Gedenkstätte *Deutsche Teilung* Marienborn und führen diese selbstständig durch. Sie erstellen dazu eigenverantwortlich einen Forschungsbericht und reflektieren in diesem Rahmen sowohl die gewonnenen Forschungserkenntnisse als auch den Forschungsprozess in der inter- und transdisziplinären Verständigung – in Auseinandersetzung einerseits mit der außeruniversitären Kooperationspartnerin und andererseits mit der studentischen Partnerin bzw. dem studentischen Partner, die bzw. der einer anderen Fachwissenschaft angehört, d. h. der Geschichtswissenschaft oder der Soziologie.

155 Die schuldidaktische Ausrichtung auf fachspezifische Kompetenzmodelle ist mittlerweile beinahe flächendeckend und über alle Bundesländer in Deutschland hinweg vollzogen worden, beispielhaft hierfür der Lehrplan für Sekundarschulen im Fach Geschichte in Sachsen-Anhalt aus dem Jahr 2012 (http://www.bildung-lsa.de/pool/RRLLehrplaene/Endfassungen/lp_sks_gesch.pdf, 30.01.2014).

156 Zur Formulierung von Lernzielen in der Hochschullehre vgl. Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (AfH) der Universität Zürich 2013.

Aus der Konkretisierung dieser Kompetenzziele und unter Berücksichtigung aller bisher dargelegten organisatorischen und theoretischen Rahmungen ergaben sich aufeinander aufbauende Arbeitsschritte, die zum erfolgreichen Abschluss der studentischen Forschungsarbeiten notwendig waren und somit sukzessive in den Seminarverlauf eingearbeitet wurden. Es galt, historisches Wissen zum Ort, zur Gedenkstätte und zur Geschichte der Teilung Deutschlands mit theoretischem und methodischem Wissen der Soziologie zu verknüpfen. Davon ausgehend, sollten von den Studierenden selbstständig die Methoden der qualitativen Sozialforschung zur Erhebung und Auswertung empirischer Daten angewandt werden, um diese Daten vor dem Hintergrund des erworbenen Wissens zu interpretieren.

Teil I des Projektseminars im Wintersemester 2012/13

Im ersten Teil des Seminars, der im Wintersemester 2012/2013 stattfand, lag der Fokus auf der Erarbeitung historiografischer Inhalte sowie auf der Aneignung methodischer Grundlagen. In den geschichtswissenschaftlichen Sitzungen setzen wir uns mit der Entstehungsgeschichte beider deutscher Staaten, dem Auf- und Ausbau des DDR-Grenzregimes sowie erfahrungsgeschichtlichen Aspekten zum Leben mit der innerdeutschen Grenze und der Berliner Mauer auseinander. Auftakt des ersten Semesters bildeten die historischen Grundlagen des Ortes an der Bundesautobahn 2, der heute als Gedenkstätte genutzt wird: die deutsche Teilung aus politik- und alltagsgeschichtlicher Perspektive. Die politischen Zielsetzungen und Verträge der Alliierten zur Deutschlandpolitik, die Entstehung der beiden deutschen Staaten zwischen 1945 und 1949 sowie die Entwicklung der physischen Teilung von den Sektorengrenzen 1945 bis hin zum Mauerbau 1961 und der fortschreitenden Perfektionierung der Grenzanlagen in den 1970er und 1980er Jahren wurden im Seminar diskutiert. Sie sollten einen Grundstein zur Einordnung der in der Gedenkstätte dargestellten Geschichte bilden und zudem ein Verständnis für die hernach im Seminar diskutierte Erinnerungskultur und Gedenkstättenlandschaft in Deutschland ermöglichen. Hierfür analysierten wir mit den Studierenden ausgewählte Beispiele deutscher Gedenkstätten, die an den Nationalsozialismus und die DDR erinnern. Während der anschließenden, ersten Exkursion nach Marienborn konnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Seminars auf dieser Basis die Gedenkstätte *Deutsche Teilung* Marienborn historisch begreifen und in der Anwendung des erworbenen Wissens ihren Forschungsgegenstand – die Gedenkstätte – kritisch betrachten. Dieser Abschnitt des Seminars zeichnete sich durch die intensive Auseinandersetzung mit der Grenzübergangsstelle Marienborn, das umfassende Studium geschichtlicher Grundlagen, den diesbezüglichen Austausch mit den Mitarbeiterinnen und den Mitarbeitern der Kooperationspartnerin Gedenkstätte *Deutsche Teilung* Marienborn

und die Erarbeitung erinnerungskultureller Dimensionen von Gedenkstätten im Allgemeinen aus. Damit verbunden war die Frage, wie die Einrichtung sich im Vergleich etwa zur Gedenkstätte *Berliner Mauer* oder zum Denkmal für die ermordeten Juden Europas in der deutschen Gedenkstättenlandschaft und Erinnerungskultur verorten lässt. Auf diese Weise lernten die Studierenden nicht nur den historischen Ort der Grenzübergangsstelle Marienborn kennen bzw. konnten diesen in den historischen Kontext einordnen, sondern es gelang auch, die Studierenden mit der erinnerungskulturellen Bedeutung des heutigen Gedenkortes *Deutsche Teilung* Marienborn vertraut zu machen.

In den sich anschließenden Sitzungen mit soziologischer Ausrichtung setzten wir uns zunächst mit sozialkonstruktivistischen und wissenssoziologischen Grundgedanken auseinander, bevor gemeinsam unterschiedliche qualitative Verfahren der Datenerhebung und -analyse erarbeitet wurden. Auch hier ging es zunächst darum, notwendige (in diesem Fall methodologische und methodische) Wissensbestände zu verstehen, die sich für die Durchführung der empirischen Studien im Anschluss als notwendig erweisen würden. Der unmittelbare Gewinn war freilich für die Studierenden zu diesem Zeitpunkt noch nicht ersichtlich, sondern stellte sich ihnen als ein im Seminar noch einzulösendes Versprechen dar, worauf in der kritischen Reflexion des Projektseminars noch einzugehen sein wird.

Teil II des Projektseminars im Sommersemester 2013

Im darauffolgenden Sommersemester 2013 erhielten die Studierenden die Möglichkeit, die bereits angedachten und konzipierten Forschungsfragen zu vertiefen und diese ihren empirischen Forschungsprojekten zugrunde zu legen. Dieser zweite Teil des Projektseminars begann mit einer knappen, jedoch sehr intensiven Auseinandersetzung mit den Seminarinhalten des vergangenen Semesters, welche sowohl der Wiederholung des bereits Erarbeiteten für die weiter teilnehmenden Studierenden als auch der Integration der neu hinzugekommenen Studierenden dienlich war. Es folgte eine umfangreiche Freiarbeitsphase, die auf den wiederkehrenden Austausch im Seminar abgestimmt war. In diesem Rahmen konnten die Studierenden ihre Projekte weitestgehend selbstständig (weiter-)entwickeln, in der kollegialen Beratung hinterfragen und durchführen. Zugleich standen die Lehrenden bei Bedarf in den wöchentlichen Sitzungszeiten sowie in den Sprechstunden für Beratungen zur Verfügung. Begleitend hierzu wurden in regelmäßigen Abständen Kolloquien und Forschungswerkstätten abgehalten. Die Studierenden stellten auf diese Weise anderen Studierenden, Mitarbeitenden der Gedenkstätte sowie den Lehrkräften ihre Projekte im Entwicklungs- und Umsetzungsprozess vor, brachten ihre Daten in die Diskussion ein, tauschten sich in ver-

schiedenen Zusammenhängen über Unsicherheiten und Unklarheiten aus, präsentierten erste Ergebnisse im geschützten Rahmen und gaben über die nächsten Schritte Auskunft. Mit Ende des Sommersemesters legten die Studierenden Forschungsberichte vor, in denen sie ihre Untersuchungsergebnisse zu einzelnen Aspekten vorstellten. Den Abschluss des Seminars bildete die Abgabe der Forschungsarbeiten im Verlauf der vorlesungsfreien Zeit, verbunden mit einem ausführlichen Feedback der Dozierenden.

Curriculum und Kompetenzziele des Projektseminars

Das folgende Schema veranschaulicht das kompetenzorientierte Curriculum des Projektseminars und führt diese auf die Bloomschen Anforderungsniveaus (1972) zurück, die die Studierenden im Verlauf beider Teilseminare erreichen sollten:

	Anforderungsniveau ¹⁵⁷	Gegenstand
Teil I im WiSe 2012/13	Wiedergeben	Historische Grundlagen, Gedenkstättenlandschaft Fallbeispiel: „Die deutsche Gedenkstättenlandschaft seit 1945 am Beispiel der Gedenkstätte <i>Buchenwald</i> und der Gedenkstätte <i>Berliner Mauer</i> “
	Wissen und Anwenden	1. Exkursion: Kritische Analyse der Gedenkstätte Fallbeispiel: „Der Medieneinsatz in der Gedenkstätte <i>Deutsche Teilung</i> Marienborn“
	Wiedergeben	Soziologisches Methodenpanorama Fallbeispiel: „Die Methode der Fokussierten Ethnografie“
Teil II im SoSe 2013	Wiedergeben	Wiederholung: Historische Grundlagen, Methoden Fallbeispiel: „Die Ereignisgeschichte der Innerdeutschen Grenze“
	Wissen und Anwenden	2. Exkursion: Potenziale zur Erforschung der Besucherinnen und Besucher Fallbeispiel: „Ein Exposé verfassen – Forschungsinteressen und methodischen Zugriff formulieren“
	Probleme bearbeiten	Planung und Durchführung einer empirischen Studie zur Besucherforschung in Marienborn Fallbeispiel: „Die Erforschung der Motivationen zum Besuch der Gedenkstätte <i>Deutsche Teilung</i> Marienborn“

Tabelle 4.5.4|1: Kompetenzorientiertes Curriculum des Projektseminars „Auf der Suche nach dem authentischen Erlebnis – Gedenkstättenarbeit auf dem Prüfstand“ im Wintersemester 2012/13 und im Sommersemester 2013

157 Die Terminologie folgt der Bloomschen Taxonomie kognitiver Prozesse, wie sie in den *Dossiers der Hochschuldidaktik der Universität Zürich* dargestellt wird. Vgl. Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (AfH) der Universität Zürich 2013, S. 8.

Das Schema kann lediglich im Überblick darstellen, welche Lern- und Forschungsgegenstände und damit verbundenen Leistungsanforderungen im Projektseminar eine Rolle spielten. Einerseits könnten die inhaltlichen Teile weiter aufgefächert werden und die zugrundeliegenden Kompetenzziele detaillierter ausgeführt werden, wozu hier nicht genügend Raum ist. Andererseits ist insbesondere die äußerst heterogene Seminargruppe zu nennen, die darauf schließen lässt, dass die oben stehende tabellarische Grobstrukturierung idealtypisch-analytisch geprägt und die Realität im Seminar deutlich komplexer zu beschreiben ist.

Didaktische Konsequenzen der fachlichen Diversität

Die Seminargruppe ist insbesondere vor dem Hintergrund, dass sie sich aus Studierenden aus vier Studiengängen zusammensetzte, als stark heterogen zu beschreiben. Die Heterogenität bezüglich der Leistungsfähigkeit der Studierenden stellt keine Besonderheit des Projektseminars dar, sondern ist per se in allen Lehr-Lern-Kontexten gegeben und entspricht wohl auch den Erfahrungen der meisten Lehrenden. Besonders bemerkenswert ist vielmehr die fachliche Vielfalt der Seminarteilnehmenden, die eine wesentliche Spezifik des interdisziplinären Projektseminars darstellt. Daraus folgt, dass Studierende ihrem Fachgebiet entsprechend in den verschiedenen Abschnitten des Seminars durchaus vollkommen differierende Kompetenz- und Wissensniveaus aufwiesen. Die Historikerinnen und Historiker konnten naturgemäß Vorwissen sowie fachspezifische Kompetenzen einbringen, als zu Beginn des Seminars die Geschichte der deutschen Teilung und die Geschichts- und Erinnerungskultur eine Rolle spielten. Demgegenüber zeigten sich die Studierenden der sozialwissenschaftlichen Studiengänge versiert in der Theorie und Methodologie qualitativer Sozialforschung. Hier fielen nicht nur Wissensbestände ins Gewicht, sondern insbesondere Kompetenzen und Habitualisierungen in der jeweiligen Disziplin, etwa die Fähigkeit, den Gewohnheiten des Faches entsprechend zu diskutieren und Forschungsfragen zu generieren.

Um die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei gleichzeitiger Wahrung ihrer fachlichen Heterogenität auf Leistungsniveaus zu bringen, die ein kooperatives Arbeiten innerhalb eines gemeinsamen Projektes ermöglichen, und die beschriebene Vielfalt zu nutzen, wandten wir im Seminar verschiedene didaktische Methoden an, um einen regen Austausch zwischen den Studierenden zu ermöglichen. Wir wollten im Seminar eine problembezogene Zusammenarbeit der Disziplinen fördern, die die verschiedenen Kenntnisse und Kompetenzen im besten Sinne interdisziplinär miteinander zu verbinden half. In der Folge werden wir diesbezüglich die Arbeit in interdisziplinären Tandems und Projektgruppen, die Einbindung

digitaler Lernplattformen als Ort des interdisziplinären Austausches und die regelmäßig stattfindenden Forschungskolloquien exemplarisch vorstellen. Der kommunikative Austausch über die verschiedenen Disziplinen hinweg kann durchaus als didaktisches Prinzip des Seminars bezeichnet werden. Dieses spiegelte sich nicht zuletzt auch im Lehrendenteam des Seminars wider, das aus einer Soziologin, einer Historikerin und einem Historiker bestand und deren unterschiedliche disziplinäre Herkunft in den Sitzungen des Seminars durchaus dazu beitrug, belebte Diskussionen anzuregen und zu führen. Einige weitere Beispiele für dieses interdisziplinäre Lernen und Forschen wollen wir im Folgenden erläutern.

Etappen interdisziplinärer Zusammenarbeit

Die interdisziplinäre Zusammenarbeit der Studierenden verschiedener Fachrichtungen begann bereits zu Beginn des ersten Semesters, in dem das Projektseminar durchgeführt wurde. Die Erarbeitung verschiedener Themengebiete sollte durch pointierte Impulsreferate (Dauer: zehn Minuten) unterstützt werden. So bereiteten Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer Referate etwa zur Transitstrecke durch die DDR, zur Gedenkstätte Buchenwald oder zur Methode der Fokussierten Ethnografie vor. Die Vergabe der Impulsreferate war themenunabhängig an die Vorgabe geknüpft, dass die Referentinnen- und Referenten-Paare grundsätzlich aus einer Historikerin bzw. einem Historiker und einer Sozialwissenschaftlerin bzw. einem Sozialwissenschaftler zusammengesetzt sein mussten. In der Folge zeigte sich der Erfolg der auf diese Weise gebildeten interdisziplinären Tandems. Die meisten Referate waren von der Zielsetzung geprägt, den Gegenstand des Referates sehr klar und disziplinunabhängig vorzustellen und eine gemeinsame Diskussion zu ermöglichen. Oftmals stellten die Dozierenden fest, dass innerhalb der Referate-Tandems ein intensiver Austausch stattgefunden hatte. So übernahmen häufig die Studierenden, deren Referatsthema ihrer Disziplin entsprang, eine Art Mentoring gegenüber ihrer Partnerin bzw. ihrem Partner. Während es beispielsweise für eine Soziologin bei der Erarbeitung ihres Referates zur sogenannten Stalin-Note (als Kristallisationspunkt der alliierten Deutschlandpolitik) um ein erstes Verständnis ging, konnte ihr Historiker-Partner die Rolle eines Mentors einnehmen und seine fachwissenschaftlichen Kompetenzen bereits anwendend einbringen. Für die fachfremden Studierenden bot dies den Vorteil, aus studentischer Perspektive – sozusagen auf Peer-Ebene – zu lernen. Die disziplinäre Expertin bzw. der disziplinäre Experte konnte ihre bzw. seine fachwissenschaftliche Expertise zur Anwendung bringen und zugleich auch im Dialog überprüfen. Ähnliche Muster der Zusammenarbeit zwischen den Fachdisziplinen zeichneten sich in vielen Referate-Tandems ab.

Seine Fortsetzung fand dieses Konzept in der Bildung der Forschungsgruppen des zweiten Seminarteils. Auch hier war die heterogene fachwissenschaftliche Prägung der Projektgruppe Bedingung, auch hier fand ein reger Austausch über die Grundlagen der je eigenen Disziplin statt. Im Idealfall befruchteten sich die Studierenden aus der Perspektive ihrer Fächer wechselseitig und konnten so teils herausragende Niveaus in den Forschungsberichten erreichen, die ohne die fachübergreifende Zusammenarbeit nicht möglich gewesen wären. Es soll hier aber nicht verschwiegen werden, dass dadurch auch enorme Schwierigkeiten – insbesondere für leistungsschwächere Studierende – entstehen konnten.

Formen des Austausches und der Beratung im Forschungsprozess

Um den Austausch zwischen den Studierenden der verschiedenen Studiengänge zu stärken, nutzten wir – zusätzlich zur direkten Kommunikation innerhalb der Arbeitsgruppen – die an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg bereitgestellte Lernplattform *Moodle*. Vor allem im ersten Semester des Projektseminars regten wir die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Seminars zur Nachbereitung der Sitzungen im Forum des *Moodle*-Kurses an. Tatsächlich entwickelten sich daraus beeindruckende Beispiele interdisziplinären Austausches, bei dem es erneut Studierende gab, die in einer Art Mentorenrolle als Expertinnen und Experten, nun jedoch im gesamten virtuellen Seminarcontext, ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen Fachinhalte erläuterten. Beispielsweise erklärten Studierende der Sozialwissenschaften anschaulich und beispielhaft die verschiedenen Aspekte qualitativer bzw. quantitativer Soziologie und unterstützten somit die anderen Studierenden. Betont werden muss in diesem Zusammenhang, dass dieser aus unserer Sicht äußerst gewinnbringende Austausch jedoch immer der Initiierung durch die Lehrenden bedurfte. Die Nutzung der Online-Plattform, insbesondere über den Zugang zu bereitgestellter Sekundärliteratur hinaus, war für die allermeisten Studierenden im Kontext universitärer Lehre durchaus eine neue Erfahrung.

Gerade im zweiten Semester des Projektseminars spielte die Online-gestützte Kommunikation innerhalb der Arbeitsgruppen eine hervorgehobene Rolle. Stärker als im ersten Semester des Projektseminars kam es hier auf die eigenverantwortliche Organisation der Arbeitsgruppen an. In der Rückschau stellt der arbeitsgruppeninterne Austausch bei der Bearbeitung der Projekte das entscheidende Kriterium für den Erfolg der Forschungsarbeiten dar. Zugleich war aus der Sicht der Seminarleiterinnen und des Seminarleiters eine Unterstützung dieser Kommunikation besonders schwierig und lag letztlich in der Verantwortung der Studierenden selbst. Angesichts der üblichen Lehr-Lern-Konventionen in geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen, in denen Teamarbeit nur selten eine konse-

quente und dauerhafte Anwendung findet, muss dies als erhebliche Schwierigkeit für die Studierenden eingeschätzt werden. Die Seminarleiterinnen und der Seminarleiter konnten lediglich indirekt produktive Gruppenarbeitsprozesse unterstützen, indem diese neben regelmäßigen Konsultationen mit den einzelnen Gruppen zu drei Zeitpunkten im Seminarverlauf Kolloquien ansetzten. Hier konnten die Arbeitsgruppen ihre Fortschritte, aber auch Probleme mit der gesamten Seminargruppe diskutieren. Mit dem Voranschreiten der Arbeit an den einzelnen Forschungsprojekten änderten sich auch die Schwerpunkte dieser Sitzungen. Ging es im ersten Kolloquium noch darum, Forschungsinteressen und mögliche methodische Zugänge zu diskutieren, sollten im zweiten Treffen dieser Art die konkreten methodischen Herangehensweisen vorgestellt werden. Das dritte Kolloquium am Ende des zweiten Semesters diente schließlich der Präsentation erster Beobachtungen und vorläufiger Ergebnisse und bereitete die Erarbeitung der Forschungsberichte vor.

Verbunden waren diese Treffen mit der Verschriftlichung der Zwischenergebnisse unter der Maßgabe, dass die so erstellten Texte als Bausteine in den abschließenden Forschungsbericht einfließen konnten. Die Darlegung des Interesses und die Begründung der Fragestellung der jeweiligen Projekte sollten als Einleitung in die Berichte einfließen. Die Vorstellung des methodischen Vorgehens war ebenso als grundlegender Bestandteil des Forschungsberichtes angelegt. Und auch die Beschreibung verschiedener Zwischenergebnisse konnte in den Analyseteil des finalen Berichtes einfließen. Damit erfüllten die auf diese Weise im Semesterverlauf entstandenen Texte dreierlei Funktion. Erstens ermöglichten sie in den Kolloquien eine fundierte Diskussion mit den Studierenden der anderen Gruppen, indem sie zur Vorbereitung für alle zugänglich waren. Zweitens dienten sie der jeweiligen Forschungsgruppe selbst als verbindliche Festlegung der genannten Arbeitsschritte und somit auch als Reflexion der bisher erbrachten Leistung im Seminar, aus der konkrete Handlungskonsequenzen für das weitere wissenschaftliche Arbeiten gezogen werden konnten. Drittens ermöglichten die bereits in der sogenannten Vorlesungszeit des Semesters erstellten Textbausteine eine Konzentration auf die Analyse der erhobenen Daten in der vorlesungsfreien Zeit und trugen damit zu einem strukturierten Zeitmanagement der Studierenden über das ganze Semester hinweg bei.

4.5.5 Kritisches Resümee

Der erfolgreiche Abschluss des Seminars bestand für die Studierenden in der Abgabe eines Forschungsberichtes. Entsprechend der Zielsetzung des Seminars

sollten sich in dieser schriftlichen Ausarbeitung empirische Erkenntnisse zu den Besucherinnen und Besuchern der Gedenkstätte *Deutsche Teilung* Marienborn wiederfinden. Insofern stellten die Forschungsberichte erste Erkenntnisse zu dem beschriebenen Desiderat der Gedenkstättenforschung und somit wissenschaftlich „reale“ Arbeitsergebnisse dar, die jenseits des didaktischen Mehrwerts als Prüfungsformat auch einen Zugewinn für die Gedenkstätte und den wissenschaftlichen Diskurs boten. Nichtsdestotrotz darf hier nicht vergessen werden, dass es sich bei den Forschungsberichten um eigenständig erarbeitete „Produkte“ der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Seminars handelte und dass diese per se nicht allein am Ergebnis, sondern vor allem am Weg dorthin zu messen und folglich auch zu bewerten waren. Fehler und Probleme waren auf diesem Weg ausdrücklich eingeplant, so dass der wissenschaftliche Wert der Arbeiten vor dem Hintergrund einer Lehrveranstaltung im Bachelor-Studium vorsichtig relativiert werden muss.

Interdisziplinarität – Potenzial und Risiken in der Projektlehre

Die dem Projektseminar zugrundeliegende Konzentration auf Interdisziplinarität stellt retrospektiv nicht nur einen besonderen Reiz der Lehre dar, sondern darf auch als größtes Potenzial für Kritik angesehen werden. In der Tat haben einige Forschungsberichte der Studierenden herausragende Ergebnisse gezeigt, die die Ansprüche an wissenschaftliches Arbeiten vollkommen erfüllen konnten. Insbesondere im Bachelor-Studium ist dieses Ergebnis besonders hervorzuheben. Demgegenüber stehen jedoch auch Studierende, deren Arbeitsergebnisse als Zeichen interdisziplinärer Überforderung gedeutet werden können – wenn nicht sogar als solche gedeutet werden müssen. Das Seminar zeichnete sich im Vergleich zum regulären Lehrbetrieb durch zahlreiche Herausforderungen aus: ein enorm hoher Arbeitsaufwand für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, ein über zwei Semester angelegtes Arbeitspensum, noch dazu zwingend kooperativ in Kleingruppen, die konstruktive Auseinandersetzung mit einer außeruniversitären Kooperationspartnerin sowie ungewohnte Anforderungen, die eigenverantwortliche Problembearbeitungen – und damit auch wissenschaftliches Problembewusstsein – abverlangten und demzufolge weit über studienübliches Wissen und Anwenden hinausgingen.

Daneben stellte die Interdisziplinarität des Seminars einige Studierende vor unüberwindbare Hürden – insbesondere Leistungsschwächere, die die entsprechenden Kompetenzen in ihrer eigenen Disziplin noch erwerben mussten und zu Transferprozessen und interdisziplinärer Anregung schlicht noch nicht in der Lage waren. Vor allem jene Studiengänge, die konzeptionell auf Interdisziplinari-

tät setzen – wie beispielsweise die Magdeburger Sozialwissenschaften (BA), welche Soziologie, Politik und einiges mehr im Eiltempo zu vermitteln versuchen – garantieren leider nicht die notwendige Kenntnis der Disziplin im einzelnen. Vielmehr rückt das Dazwischen, das „Inter“ der Interdisziplinarität, in den Vordergrund; doch steht und fällt die Interdisziplinarität mit der guten Kenntnis der Disziplinen, ihrer Grundlagen, Anwendungsgebiete und ihrer Grenzen. Die Zeit für die Vertiefung, für die Reflexion und Wiederholung, insbesondere aber für die Anwendung der Lerninhalte wird durch die interdisziplinäre Konzeption grundständiger Studiengänge leider beschnitten. Eine Möglichkeit, die erwünschten und produktiven Effekte disziplinärer Grenzen im Studium maximieren zu können, wäre die Durchführung von Projektseminaren wie dem hier beschriebenen im Master-Studium auf der soliden Grundlage von disziplinären Kenntnissen und Kompetenzen, die erst dann zu einem inter- oder transdisziplinären Mehrwert verbunden werden.

Eine weitere Schwierigkeit bestand in den strengen administrativen Vorgaben modularisierter Studiengänge, die zum Teil keine zweisemestrigen Forschungseminare vorsehen. So war es für einige Studierende leider nicht möglich, beide Seminarteile in ihren Studienablaufplan zu integrieren. Die Möglichkeit zur Vertiefung und längeren Beschäftigung mit denselben Studieninhalten wird hierdurch geradezu unterbunden. Gleichsam etablieren diese Vorgaben eine Kultur des Lehrens und Lernens, die dem Semesterrhythmus zutiefst verpflichtet ist. Universitäres Lernen endet damit am Semesterende und wird mit einer gewissen Anzahl an ECTS-Punkten vergütet – der konsekutive zweisemestrige Aufbau stellte insofern einen Bruch mit dieser Kultur dar, der sich darin niederschlug, dass nicht alle Studierenden die Inhalte des ersten Semesters als Grundlagen des folgenden betrachteten und die empirische Erforschung der Gedenkstätte und ihrer Besucherinnen und Besucher nicht begleiteten.

Bei aller Kritik war das Projektseminar „Auf der Suche nach dem authentischen Erlebnis – Gedenkstättenarbeit auf dem Prüfstand“ für Lehrende und Studierende eine besondere Erfahrung in der universitären Lehre. Die Entwicklung, die die Studierenden im Verlaufe der beiden Semester genommen haben, und die Forschungsergebnisse, die sie erarbeitet haben, stellen in der Rückschau einen Ausbruch aus dem Alltag des Credit Points-Erwerbs dar, der für alle Beteiligten außerordentlich fruchtbar war. Die Projektlehre als Modell des akademischen Lernens wird auch weiterhin am Institut für Geschichte an der Otto-von-Guericke-Universität praktiziert werden – in der Hoffnung, den hier ausgebildeten Akademikerinnen und Akademikern außergewöhnliche Chancen zu geben, ihre Interessengebiete selbstbestimmt und eigenständig zu erforschen.

Literaturangaben

- Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (AfH) der Universität Zürich** (Hg.) (2013): Lernziele formulieren in Bachelor- und Masterstudiengängen. Zürich, S. 8–12. (http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/instrumente/dossiers/Du_Lernziele_formulieren.pdf, 30.01.2014)
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas** (2010): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bloom, Benjamin S.** (Hg.) (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. 4. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Fuchs, Jochen** (2003): Auschwitz in den Augen seiner Besucher. Eine Untersuchung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Exkursionen nach Auschwitz in den Jahren zwischen 1994 und 2002 und zum Beitrag von Gedenkstättenbesuchen zur politischen (Bewusstseins-)Bildung nebst Vorschlägen zur Optimierung. Magdeburg: Verlag der Erich-Weinert-Buchhandlung. (Magdeburger Reihe, Bd. 13)
- Gedenkstätte Deutsche Teilung Marienborn**: Zur Geschichte des historischen Ortes. (<http://www.stgs.sachsen-anhalt.de/gedenkstaette-deutsche-teilung-marienborn/geschichte/>, 10.01.2014)
- Gedenkstätte Deutsche Teilung Marienborn**: Aktives Lernen, Besucherbegleitung und individuelles Erschließen des historischen Ortes. (<http://www.stgs.sachsen-anhalt.de/gedenkstaette-deutsche-teilung-marienborn/bildungsangebote/>, 10.01.2014)
- Haug, Verena/Scheurich, Imke/Kößler, Gottfried**: Aus der Geschichte lernen? In: Gedenkstättenrundbrief der Stiftung Topographie des Terrors, H. 138. S. 23–27. (http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaetten-rundbrief/rundbrief/news/aus_der_geschichte_lernen-1/, 10.01.2014)
- Keller, Reiner** (2011): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Wiesbaden: Springer VS.
- Knoblauch, Hubert** (2001): Fokussierte Ethnographie. In: Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung 1/2001. S. 123–141.
- Mittelstädt, Ewald/Wiepcke, Claudia** (2007): Ökonomische Bildung zur nachhaltigen Entwicklung von Business Skills. In: Fischer, Andreas/Seeber, Günther (Hg.) (2007): Nachhaltigkeit und ökonomische Bildung. Bergisch Gladbach: Verlag Thomas Hobein. S. 163–177. (Reihe Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften, Bd. 35)
- Pampel, Bert** (Hg.) (2011): Erschrecken – Mitgefühl – Distanz: empirische Befunde über Schülerinnen und Schüler in Gedenkstätten und zeitgeschichtlichen Ausstellungen. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag. (Reihe Zeitfenster, Beiträge der Stiftung Sächsische Gedenkstätten zur Zeitgeschichte, Bd. 8)
- Raab, Jürgen** (2008): Visuelle Wissenssoziologie. Theoretische Konzeptionen und materiale Analysen. Konstanz: UVK.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas** (2003 [1975]): Strukturen der Lebenswelt. Konstanz: UVK.

- Weber, Max** (2004 [1904]): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Strübing, Jörg/Schnettler, Bernt (Hg.) (2004): *Methodologie interpretativer Sozialforschung*. Konstanz: UVK. S. 43–100.
- Weber, Max** (1985 [1921]): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Weinert, Franz E.** (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hg.) (2002): *Leistungsmessungen in Schulen*. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz. S. 17–31.
- Wiepcke, Claudia** (2010): Employability als Querschnittsansatz der Hochschulausbildung. Ein Spannungsfeld zwischen Gesellschaft, Unternehmen und Studierenden. Pädagogische Hochschule (PH) Schwäbisch Gmünd: Institut für Gesellschaftswissenschaften. (Schriftenreihe des Instituts für Gesellschaftswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, Nr. 2) (http://www.ph-gmuend.de/deutsch/downloads/gesellschaftswissenschaften/Schriftenreihe_Nr-2_Wiepcke_2010_05.pdf, 30.01.2014)
- Wildt, Johannes/Wildt, Beatrix** (2011): Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“. Ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.) (2002 ff.): *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*. H. 6.1. S. 1–47.

5.

Synopse der Fallbeispiele* in Hinführung zu einem hochschuldidaktischen Qualitätsrahmen geschichts- wissenschaftlicher Projektlehre

* Die folgende Systematisierung greift Textausschnitte und Belege aus den im Band ausgeführten Fallbeispielen in kriteriengeleiteter Anordnung und vergleichender Gegenüberstellung auf.

5.1 Vom Selbstverständnis der Projekt- lehre zur möglichen Institutiona- lisierung

Fallbeispiel der Projektlehre	Projektbegriff/ Selbstverständnis der Projektlehre	Lehr- und Curricularentwicklung (Verstetigungspotenziale)
Projektstudium der 1970er Jahre an der Universität Hamburg	<p>Organisatorische und inhaltliche Zusammenfassung einer Reihe von Lehrveranstaltungen unter einem gemeinsamen Erkenntnisziel (Anspruch [...], durch das spezielle Thema, das in ihm behandelt wird, gleichzeitig allgemeine Grundstrukturen historischer Prozesse zu erhellen“)</p> <p><i>Projekttyp A:</i> Berücksichtigung mindestens zweier der historischen Epochen Alte Geschichte, Mittelalter und Neuzeit zur Ermöglichung transepochaler Vergleiche;</p> <p><i>Projekttyp B:</i> Vertiefte Analyse ökonomischer, sozialer, politischer und ideologischer Verhältnisse in einem begrenzten Zeitraum mit Vergleichen in der Breite</p>	Projektbezogene Umstrukturierung des gesamten Geschichtsstudiums als Reformkonzept, in dieser Intention Pilotversuche gegen die Widerstände der Professorenschaft
Projektlehre von 1945 bis 2010 an der Universität Heidelberg	<p>[Corpus-Analyse von Personal- und Vorlesungsverzeichnissen mit Orientierung an der nachfolgenden Begriffsannäherung der Projektlehre:]</p> <p>„Sehr offener Begriff“, dem idealtypische Kriterien zu Inhalt, äußerer Form und Didaktik zugrundegelegt werden:</p> <p><i>Inhalte</i> aus Berufsfeldern, die außerhalb des akademischen Bereichs im engeren Sinne liegen: Museen, Gedenkstätten, Ausstellungs- und Dokumentationswesen, Archive, Medienarbeit; Verbindung von wissenschaftlichem mit praktischem Arbeiten;</p> <p><i>Leistungsnachweise:</i> Ergebnisse wie Ausstellungstexte oder journalistische Beiträge zu „populären“ Veröffentlichungen – versus klassi-</p>	Im universitären Lehrangebot projektbezogene ausgerichtete Übungen, Hauptseminare, Vorlesung zur Erinnerungsgeschichte; ab 2000 vor allem Übungen

Fallbeispiel der Projektlehre	Projektbegriff/ Selbstverständnis der Projektlehre	Lehr- und Curricularentwicklung (Verstärkungspotenziale)
	<p>sche wissenschaftliche Hausarbeit und/oder Klausur; Lehrorganisation aus dem formalen Rahmen fallend (zeitlicher Ablauf usw.);</p> <p><i>Didaktische Methode:</i> Selbstständige Erarbeitung durch die Studierenden, Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, Rollenwechsel der bzw. des Dozierenden zum Coach</p>	
<p>Projekt <i>Osdorfer Born</i> an der Universität Hamburg (1971 bis 1973)</p>	<p>Projektstudium als Handlungs- und Studienfeld, das auf die Untersuchung und die Gestaltung der Praxis sowie auf die Reflexion dabei gewonnener Erfahrungen zielte: Organisation und Gestaltung von Freizeitangeboten für Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Altersgruppen im Hamburger Stadtteil <i>Osdorfer Born</i> in Zusammenarbeit mit Schulen, Kindern und Jugendeinrichtungen</p>	<p>Einbettung von Lern- und Studienebenen in die Praxis und damit Einbeziehung in ein praxisintegrierendes Curriculum, allerdings Fragilität eines solchen „experimentellen Subsystems“</p>
<p>Public History an der FU Berlin (seit dem WiSe 2008/09)</p>	<p>Einordnung in den Arbeitsbereich der Public History als wissenschaftlich fundierte Form öffentlicher Geschichtsdarstellung außerhalb von Schulen und wissenschaftlichen Institutionen</p>	<p>Institutionalisierung in dem ersten konsekutiven Master-Studiengang Public History in Kooperation mit dem Zentrum für Zeit-historische Forschung (ZZF) in Potsdam</p>
<p>Public History an der Universität Heidelberg (seit dem WiSe 2009/10)</p>	<p>Erarbeitung von Vermittlungsformaten – in Abhängigkeit vom Zielpublikum und von der medialen Aufbereitung, Reflexion der gesellschaftlichen Relevanz sowie Grenzen und Schwierigkeiten im Umgang mit historischen Themen; Erlernen der Methoden der historischen Forschung und Erwerb forschungspraktischer Fähigkeiten durch die Arbeit mit archivalischen Quellen, die Befragung von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen oder die Recherche von historischen Dokumenten; Motivation für die Studierenden zur Identifizierung mit dem Studienfach und Impulse für Anknüpfungs- und Tätigkeitsmöglichkeiten in außeruniversitären Praxis- und Berufsfeldern</p>	<p>Projektlehre im Rahmen von Public History fester Bestandteil des Geschichtsstudiums, intendierte Etablierung eines Master-Studiengangs Public History, ermöglicht durch die Einrichtung der ersten deutschen Professur für Angewandte Geschichtswissenschaft/Public History mit dem epochenbezogenen Schwerpunkt auf der Geschichte der Neuesten Zeit bzw. Zeitgeschichte; nichtsdestotrotz Desiderate institutioneller Problemlösungen zu Bürokratie, Finanzen und ethischen Fragen</p>

Fallbeispiel der Projektlehre	Projektbegriff/ Selbstverständnis der Projektlehre	Lehr- und Curricularentwicklung (Verstetigungspotenziale)
<p>Studienfach <i>Fachjournalistik Geschichte</i> an der JLU Gießen (als Magister seit 1984)</p>	<p>Einordnung in das Studienfach <i>Fachjournalismus</i> als Wahl-Verwandtschaft von Geschichtswissenschaft und Journalismus, auf der Grundlage einer historisch orientierten Allgemeinbildung und der Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten Erkundungen potenzieller späterer Arbeitsfelder und erste eigene Übungen im Print-, Radio-, Fernseh- und Online-Bereich;</p> <p>Projektarbeit im Rahmen von Übungen, die von Lehrbeauftragten aus der Praxis angeboten werden; Erprobung verschiedener journalistischer Darstellungsformen – Meldung, Bericht, Dokumentation, Reportage, Kommentar, Glosse usw. – durch die Studierenden unter Anleitung erfahrener Journalistinnen und Journalisten</p>	<p>Institutionelle Verankerung im Studienfach <i>Fachjournalistik Geschichte</i>, insbesondere in praktischen Übungen zur Medienpraxis</p>
<p>Projekt <i>Aus den Akten auf die Bühne</i> der Universität Bremen (seit 2007)</p>	<p>Projektstudium im klassischen Sinne (Forschendes Lernen im interdisziplinären Zusammenhang, gesellschaftliche Relevanz und Bezug zur beruflichen Praxis), da zum einen großes Gewicht auf ein angestrebtes Produkt und dessen Vermittlung an Dritte, zum anderen auf praktische und berufsqualifizierende Kompetenzen gelegt wird: Produktion einer szenischen Lesung in Kooperation mit der <i>bremers shakespeare company (bsc)</i>, in diesem Rahmen Veröffentlichung mit Beiträgen Studierender zu kontroversen, meist wenig erforschten Themen aus der Geschichte Bremens im 20. Jahrhundert ==> Die Schauspielerinnen und Schauspieler des <i>bsc</i> bringen die Akten zum Sprechen und machen auf diese Weise einem breiten Publikum – die von den Studierenden erarbeitete – quellenbasierte Forschung zugänglich.</p>	<p>Projektstudium seit der Gründung der Universität Bremen 1971, Verankerung als zweisemestriges Projekt im Curriculum des Geschichtsstudiums: Modul „Praxis Geschichte“ für Bachelor-Vollfachstudierende, für Master-Studierende mit dem Schwerpunkt „Geschichte in der Öffentlichkeit“ (Anrechnung mit 12 ECTS im Bachelor- und Master-Studium), seit dem WiSe 2013/14 Angebot zweier getrennter Module für Bachelor- und Master-Studierende, um den unterschiedlichen Qualifikationsstufen gerecht zu werden</p>
<p>Audiowalk <i>kudamm'31</i> (Master-Studiengang Public History an der FU Berlin)</p>	<p>Verortung der Projektlehre in einem dramaturgischen Konzept zum antisemitischen Pogrom vom 12.09.1931 auf dem Kurfürstendamm in Berlin in gemeinsamer Verantwortung einer Historikerin und eines Dramaturgs des Künstlerkollektivs <i>Rimini Protokoll</i> und</p>	<p>Durchführung der Projektlehre als Lehrveranstaltung „Geschichte darstellen“ (ausgelegt auf den Projektzeitrahmen des WiSe 2011/2012) als Kooperationspro-</p>

Fallbeispiel der Projektlehre	Projektbegriff/ Selbstverständnis der Projektlehre	Lehr- und Curricularentwicklung (Verstetigungspotenziale)
	<p>damit im interdisziplinären Spannungsverhältnis zwischen „strenger“ Wissenschaft und „verspielter“ Kunst: Künstlerische Darstellung geschichtswissenschaftlicher aufgearbeiteter Quellen wie Akten und Zeitungsberichte, kontextualisiert durch interviewte Zeitzeuginnen und Zeitzeugen oder „Expertinnen“ und „Experten“ der historischen Ereignisse</p> <p>Projektorganisation: Jede Studentin bzw. jeder Student war mindestens für die Konzeption und Erstellung eines Hörstücks verantwortlich; darüber hinaus Bildung von Arbeitsgruppen mit verschiedenen Zuständigkeiten wie Öffentlichkeitsarbeit und „Fundraising“, Website-Erstellung, Plakate und Flyer, Projektpräsentation, Aufnahmen im Studio und Tonschnitt</p>	<p>jekt zwischen Geschichtswissenschaft und Theater</p>
<p><i>Memory Loops</i> an der Universität Oldenburg (WiSe 2011/12 und SoSe 2012)</p>	<p>Prozessorientiertes Lernformat studentischen selbstständigen Arbeitens, gegliedert durch Meilensteine wie Abgabetermine von Zwischenberichten, Feedbacks usw.</p> <p>Projektkontexte, bestehend aus zwei Projektsträngen, zum einen produktbezogene Verknüpfung von Archiv- und Radioarbeit, zum anderen kritische Reflexion im Prozess auf die „Konfrontation“ von Archiv- und Radioarbeit zu Fragen der medialen Reduktion, dem Umgang mit einer selektiven Quellenslage, der Ausdeutung rekonstruierter Biografien als „repräsentativer Einzelfälle“, unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Darstellungsperspektiven, der möglichen Verführung zur Moralisierung usw.</p> <p>Seminar 1: Historische Seitenstraßen: Oldenburg postkolonial</p> <p>Seminar 2: „arbeitsscheu, asozial, kriminell ...“ – Verfolgungsszenarien in Oldenburg</p> <p>Didaktisierter Transfer des Münchener Projekts <i>Memory Loops</i> als „virtuelles Denkmal für die Opfer des Nationalsozialismus“ mit 300 kurzen Tonspuren, die Einblicke in Verfolgungsgeschichten in München geben</p>	<p>Ausgestaltung zweier geschichtswissenschaftlicher Proseminare als Projektlehre bzw. „Projektseminare“</p>

Fallbeispiel der Projektlehre	Projektbegriff/ Selbstverständnis der Projektlehre	Lehr- und Curricularentwicklung (Verstetigungspotenziale)
Theater als Methode einer geschichtswissenschaftlichen Erinnerungskultur an den Universitäten Oldenburg und Duisburg-Essen ¹⁵⁸	Lehr- und Weiterbildungsformate sowie Projekte mit vielfältigen historischen Bezügen, in denen der Ansatz „Drama in Education“ Formen der Selbstthematization und -darstellung sowie der Multiperspektivität und Reflexion in der Konstruktion erlaubt; in der Projektlehre von Relevanz als Form des Forschenden Lernens mit theatralen und szenischen Mitteln	Elemente bzw. Sequenzen in universitären Lehr- und Weiterbildungsveranstaltungen sowie Tagungsworkshops
<i>Bin ich ein Editor?</i> – Ein Selbsterfahrungskurs an der Humboldt-Universität zu Berlin (SoSe 2012)	Format eines Selbstversuchs, in dem sich die Studierenden durch entdeckendes Lernen die Kunst des Editierens selbst aneignen sollen und sich im Zuge dieses Prozesses die Frage beantworten können, ob sie sich zur Editorin bzw. zum Editor eignen oder nicht; Auffassung eines problemorientierten Wissenserwerbs (ohne theoretische Unterweisung) und Projektlernens – „Wider die Behaviorisierung der akademischen Lehre“ Zuteilung einer Archivsignatur im Losverfahren zur Erarbeitung einer digitalen Edition in einem vorgegebenen Zeitrahmen von drei Monaten, aber ohne (Vor-)Strukturierung der Projektphasen (wenn auch ersichtlicher Planungslogik) und ohne editorische Instruktion, allerdings mit Anspruchsmöglichkeiten des Dozierenden; auf Initiative der Studierenden Online-Forum zum Peer-Feedback	Mediävistische Übung in Form eines Selbsterfahrungskurses im Editieren
<i>„75 Jahre in einem Semester“</i> – Studierende begleiten ein Unternehmensjubiläum“ an der Universität Paderborn (2005)	Studierendenzentrierte und anwendungsorientierte Lehre zur Förderung der Studierenden zur selbstständigen Reflexion, Analyse und Beurteilung historischer Sachverhalte; Schaffung einer konkreten Lernsituation – hier zweier Produktaufträge für ein 75-jähriges Firmenjubiläum im Dreiecksverhältnis zwischen Unternehmen, Werbeagentur und Universität –, in der Studierende ihre bereits vorhandenen fachlichen und sozialen Kompetenzen gewinnbringend miteinander verknüpfen können; Rolle der bzw. des Lehrenden lediglich als Organisatorin bzw.	Realisierung der Projektlehre im Rahmen des geschichtswissenschaftlichen Hauptseminars „Unternehmensgeschichte im 20. Jahrhundert“ – Theoretischer Überblick und praktische Umsetzung für fortgeschrittene Studierende in Kooperation mit einem mittelständischem Unternehmen an-

158 Da es sich bei diesem Beitrag um die Beschreibung einer Methode handelt, die in der Projektlehre mit einem Erkenntnisgewinn eingesetzt werden kann, die Anwendung sich aber nur auf einzelne Sequenzen bezieht, entfallen die weiteren Analyse Kriterien.

Fallbeispiel der Projektlehre	Projektbegriff/ Selbstverständnis der Projektlehre	Lehr- und Curricularentwicklung (Verstärigungspotenziale)
	<p>Organisator und als Unterstützerin bzw. Unterstützer von Lernprozessen</p> <p>Grundsätzliche Kritik dahingehend, dass Projekte nur zum Teil wissenschaftliches Niveau erreichen und damit eines der selbstgesteckten Ziele universitärer Lehre verfehlen</p>	<p>lässlich dessen 75-jährigen Jubiläums</p>
<p>„Employability unterrichten für Brotgelehrte“ an der Universität Stuttgart¹⁵⁹ (ab dem WiSe 2008/09)</p>	<p>Bewusstmachung und Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit der Geschichtsstudierenden durch die Entfaltung einer individuellen Kompetenzdiagnostik, die Reflexion studentischer Vorgehensverfahren, Ziele, Wünsche, ggf. Ängste und die Erschließung neuer attraktiver Berufsfelder über die traditionellen Berufsbilder (wie vor allem im öffentlichen Dienst) hinaus</p>	<p>Workshop zur „Employability“-Lehre zur Ausgestaltung berufspraktischer Übungen in Blockform</p>
<p>Der Erste Weltkrieg im Seminarkontext – Praxisbezüge im Geschichtsstudium durch Projektlehre an der Universität Münster (WiSe 2012/13 und WiSe 2013/14)</p>	<p>Kompetenzorientierte Ausgestaltung der Projektlehre mit Praxisbezügen bzw. Anknüpfungspunkten zur geschichtswissenschaftlichen Praxis in Wissenschaft, Archiv und Museum, hierfür Stellung bzw. Erschließung einer offenen, aber zu bewältigenden Projektaufgabe</p> <p>Projekt 1: <i>Erstellung eines Zeitschriftenartikels zum Themenkreis Lippe und der Erste Weltkrieg</i>: Mitwirkung bei der wissenschaftlichen Vorbereitung einer Ausstellung zur Erinnerungskultur des Ersten Weltkriegs in der Region Lippe in Kooperation mit dem Lippischen Landesmuseum Detmold, Erarbeitung eines Zeitschriftenartikels in diesen thematischen Bezügen – Förderung der historischen Methodenkompetenz durch Forschendes Lernen</p> <p>Projekt 2: <i>Quellenedition zum Ersten Weltkrieg</i>: Recherche, Auswahl, Transkription und Kommentierung handschriftlicher Quellen zum Ersten Weltkrieg auf der Grundlage der Bereitstellung eines sachthematischen Inventars durch Mitarbeitende des Landesarchivs Nordrhein-Westfalen, Abteilung Westfalen; Umsetzung der Projektergebnisse in einer Online-Edition – Entwicklung von „Archivkompetenz“</p>	<p>Lehrprojekte bzw. Praxisseminare in Verantwortung der <i>Schnittstelle Geschichte & Beruf</i> des Historischen Seminars der Universität Münster zur Ausgestaltung einer Praxisübung im Modul „Einführung in die Geschichtskultur“ und des Bereichs „Berufsvorbereitung und Praxiskompetenz“ der Allgemeinen Studien im Bachelor of Arts für Nicht-Lehrämter/innen und im Praxismodul des Masters of Arts Geschichte; Besuch dieser Studienangebote auf freiwilliger Basis</p>

159 Da es sich bei diesem Beitrag um eine innovative Form der „Employability“-Lehre handelt, die nicht per se der geschichtswissenschaftlichen Projektpraxis zuzurechnen ist, entfallen die weiteren Analyse Kriterien.

Fallbeispiel der Projektlehre	Projektbegriff/ Selbstverständnis der Projektlehre	Lehr- und Curricularentwicklung (Verstärkungspotenziale)
Allgemeine Berufsqualifizierende Kompetenzen (ABK) – <i>Geschichtsbureau</i> – Public History an der Universität Hamburg (seit 2010)	Weiterentwicklung des Projektbegriffs bzw. des Selbstverständnisses der Projektlehre vom technischen Verständnis im Umgang mit Projektmanagement-Tools hin zu einer kompetenzorientiert ausgestalteten Projektlernumgebung in der Verknüpfung der Anwendung von Forschungsmethoden wie z.B. der Oral History, Interviewtechniken mit der medialen oder crossmedialen Darstellung in der Öffentlichkeit (Print, Radio, Fernsehen, Internet, Ausstellung), flankiert durch die Erstellung von Reflexionsinstrumenten auf den Projektlernprozess in Forschung und Praxis sowie die Vorlage bewertungsrelevanter Arbeitsproben und ggf. Praktika	Institutionelle Verortung zunächst neben, dann in dem geschichtswissenschaftlichen Curriculum: Vom reformierten „additiven“ ABK-Bereich (27 ECTS) zum „integrativen“ Optionalbereich Public History (45 ECTS); weitere forschungsbezogene Fundierung durch die Institutionalisierung eines Forschungsbereichs zur Public History in Verzahnung mit dem gleichnamigen Lehrbereich
Interdisziplinarität – didaktischer Königsweg oder Chronologie des Scheiterns? ¹⁶⁰	Bildungs- und organisationstheoretisch fundierte Rahmung einer inter- und transdisziplinär ausgerichteten Projektlehre	Keine spezifische Verortung an einer Hochschule
Lehre interdisziplinär – Ein Projektseminar zur geschichtswissenschaftlichen und soziologischen Erforschung von Gedenkstätten an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (WiSe 2012/13 und SoSe 2013)	Befähigung der Studierenden zum selbstständigen Forschen entsprechend den Standards wissenschaftlichen Arbeitens durch eine Projektlernumgebung problemorientierter Interdisziplinarität, die sich durch die Verknüpfung der theoretischen Wissensaneignung, des Kompetenzerwerbs und der praktischen Anwendung wissenschaftlicher Theorien und Methoden auszeichnet Erzielung forschungsrelevanter und für die Gedenkstätte interessanter Ergebnisse durch die für das Projektseminar formulierten Kompetenzziele an der Schnittstelle von Soziologie und Geschichtswissenschaft, daraus resultierend Bildung von vier Projektgruppen mit unterschiedlichen Forschungs- bzw. Projektinteressen: 1. Erforschung der Erwartungshaltung	Zweisemestriges Projektseminar „Auf der Suche nach dem authentischen Erlebnis – Gedenkstättenarbeit auf dem Prüfstand“ für Bachelor-Studierende der Europäischen Geschichte, der Sozial- und Bildungswissenschaft sowie der „European Studies“ in interdisziplinärer Verantwortung der Soziologie und der Geschichtswissenschaft sowie in Kooperation mit der Gedenkstätte <i>Deutsche Teilung</i> Marienborn

¹⁶⁰ Der Beitrag beschreibt die Chancen hochschulischer Personal- und Organisationsentwicklung, die für Lehrende und Lernende aus der konstruktiv-kritischen Auseinandersetzung mit Erfahrungen des Scheiterns mit inter- und transdisziplinärer Projektlehre erwachsen können. Daher entfallen die weiteren, auf konkrete Beispiele der Projektlehre anzuwendenden Analysekriterien.

Fallbeispiel der Projektlehre	Projektbegriff/ Selbstverständnis der Projektlehre	Lehr- und Curricularentwicklung (Verstetigungspotenziale)
	gen von Besucherinnen und Besuchern und deren Erlebnissen in der Gedenkstätte durch problemzentrierte Leitfadenterviews, 2. Inhaltsanalytische Forschung zu den diskursiven Zusammenhängen im Vergleich der lokalen Medienberichterstattung mit der Analyse der Gästebücher der Gedenkstätte, 3. Anwendung interpretativer und hermeneutischer Verfahren zu vor Ort gedrehten Videofilmen zur Thematisierung der Geschichte des Grenzübergangs, 4. Erforschung der Selbstpräsentation der Gedenkstätte im Rahmen geführter Besucher-rundgänge mit ethnografischen Verfahren.	

Tabelle 5.1|1: Vom Selbstverständnis der Projektlehre zur möglichen Institutionalisierung

5.2 Von der Produktorientierung zur Lernprozessorientierung in der Projektlehre

Fallbeispiel der Projektlehre	Produkt der Projektarbeit	Kompetenzziele ==> Kompetenzentwicklungsprozess
Projektstudium der 1970er Jahre an der Universität Hamburg	Anwendbares Produkt für die Praxis z. B. für den Schulunterricht oder in den Medien	Befähigung zum Forschenden Lernen in exemplarischen Studien mit Blick auf die Aneignung einer kritischen – historisch fundierten – soziopolitischen Haltung, den Erwerb wissenschaftlicher Methoden und Theorien, aber auch auf die Qualifizierung zur Teamarbeit Gemeinsame Aushandlung der Lernziele zwischen Lehrenden und Studierenden im Rahmen der Projektkurse
Projektlehre von 1945 bis 2010 an der Universität Heidelberg	Insbesondere Erarbeitung von Ausstellungen zu mittelalterlichen bzw. hilfswissenschaftlichen Themenfeldern (Aufgreifen von Jubiläen), ab 2000 vor allem Übungen mit dem Schwerpunkt auf dem Museums- und Ausstellungswesen zu mittelalterlichen und zu neuzeitlichen Themen; Beispiel 1 (2006): <i>Entwicklung und Ausstattung der mittelalterlichen Küche</i> in Kooperation mit dem Museum des Klosters Lorsch, in diesem Rahmen Erprobung experimenteller Methoden an der Schnittstelle zur Archäologie; Beispiel 2 (1978): <i>Alltagsleben der Historie. Zeitgeschichte des Fachs Geschichte an der Heidelberger Universität</i>	Ad Projektbeispiel 1: Reflexion des Lernprozesses durch die abschließende Fixierung, sonst keine weiteren Aussagen dazu im Beitrag.

Fallbeispiel der Projektlehre	Produkt der Projektarbeit	Kompetenzziele ==> Kompetenzentwicklungsprozess
Projekt <i>Osdorfer Born</i> an der Universität Hamburg (1971 bis 1973)	Freizeitbetreuung von Kindern und Jugendlichen, insbesondere im Pavillon für Vor- und Grundschulkinder, Recherche und Besorgung von Arbeitsmaterialien und Handlungsanregungen für die Freizeitbetreuung; darüber hinaus Dokumentation von Prozessen bzw. auffälligen Situationen, Studien zu einzelnen Kindern und Gruppenprozessen usw.	Erfordernis der Didaktisierung des Projektstudiums dahingehend, dass über die Einübung von Handlungsmustern hinaus aktive Untersuchungen und Innovationen in der Praxis unterstützt werden.
Public History an der FU Berlin (seit dem WiSe 2008/09)	Über die traditionellen historischen Quellenanalysen hinaus „Produkt“-Analysen von Ausstellungen, Zeitschriften, Filmen, Internetseiten usw., aber auch Entwicklung eigener Produkte, d. h. Geschichtspräsentationen, z. B. Website zur Geschichte des Tempelhofer Felds in Berlin zwischen 1933 und 1945; Texte für politische Reden, Ausstellungen, Audiowalks usw.	Themen- und methodenspezifische Einblicke in verschiedene Bereiche der Wissenschaft und Praxis: Themen und Kontroversen der Modernen Geschichte (Modul 1), Historisches Lernen und Geschichtskultur (Modul 2), Computergestützte Erforschung und Vermittlung von Geschichte (Modul 3), Medien, Kommunikation und Öffentlichkeit in historischer Perspektive (Modul 4), Praxisfelder der Geschichte (Modul 5), Theorien und Formen der Geschichtsdarstellung (Modul 6), Öffentlichkeitsarbeit und Kulturmanagement (Modul 7) (kompetenzbezogen – mit Projektbezug – im Rahmen des Beitrags nicht weiter ausdifferenziert; vgl. dazu exemplarisch das Audiowalk-Projekt <i>kudamm'31</i>)
Public History an der Universität Heidelberg (seit dem WiSe 2009/10)	Generierung neuen Quellenmaterials für die Forschung bis hin zu öffentlichkeitsorientierten Projekten; eigene Publikationen zu Public History und/oder zu bestimmten Arbeitsgebieten; gemeinsam erarbeitetes Produkt (Broschüre, Buch, Website usw.) Forschungsmappe mit der Dokumentation und Strukturierung des Projektverlaufs aus eigener Sicht (Reflektierte Verortung im Studienverlauf)	Befähigung zur historischen Forschungsarbeit, kritischen Selbstreflexion und zu Praxistätigkeiten in Verlagen, Museen oder Geschichtsagenturen (Professionalisiertes und disziplinäres Selbstverständnis: Rollenverständnis der Studierenden als Forscherinnen bzw. Forscher und Wissenschaftlerinnen bzw. Wissenschaftler)

Fallbeispiel der Projektlehre	Produkt der Projektarbeit	Kompetenzziele ==> Kompetenzentwicklungsprozess
<p>Studienfach <i>Fachjournalistik Geschichte</i> an der JLU Gießen (als Magister seit 1984)</p>	<p>Exemplarische Projektprodukte: Historischer Krimi, Sozial- oder Reisereportage, Radiofeature</p> <p>Entwicklung des interaktiven, dreidimensionalen Online-Globus <i>Histo-Globe</i> zur „Erlebarmachung“ von Geschichte</p> <p>Erstellung des Online-Magazins <i>UNiversum</i> durch die Studierenden der <i>Fachjournalistik Geschichte</i>, in diesem Rahmen Erarbeitung einzelner kleiner Repräsentationen zur Geschichte des Ersten Weltkrieges; Organisationsform: Studentische Redaktion mit Chefredakteurin bzw. Chefredakteur, Ressortleiterinnen und Ressortleitern, Redakteurinnen und Redakteuren und freien Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Begründung weiterer Ressorts wie Universität und Fachjournalistik, Kultur und Freizeit, Geschichte, Politik und Gesellschaft</p>	<p>Doppelqualifikation im Studienfach <i>Fachjournalistik Geschichte</i>, im Rahmen der Projektarbeit insbesondere Erwerb journalistischer Kompetenzen, im Rahmen der Geschichtswissenschaft mit Medienbezügen Erwerb übergreifender Fähigkeiten im eigenständigen wissenschaftlichen Arbeiten, Arbeitstechniken und Methoden; speziell in der Projektlehre praktische Medienkompetenz (zunehmend in den Bereichen des Online-Journalismus und der Cross-Medialität), selbstkritische Hinterfragung, welche Formen der Geschichtsvermittlung bestimmte Medien begünstigen</p>
<p>Projekt <i>Aus den Akten auf die Bühne</i> der Universität Bremen (seit 2007)</p>	<p>Erarbeitung des Materials für die szenische Lesung auf der Grundlage von Recherchen in Archiven und Bibliotheken und Verfassen von (Hintergrund-)Artikeln für den Begleitband mit dem Ziel der Ermöglichung unterschiedlicher Perspektiven auf die Ereignisse</p> <p>Bisherige Projekte:</p> <p><i>Grund der Ausweisung: Lästige Ausländer</i> (2007)</p> <p><i>Aus Gründen der inneren Sicherheit des Staates</i> (2008/2009)</p> <p><i>Der Fall Kolomak</i> (2009/2010)</p> <p><i>Margarete Ries</i> (2010/2011)</p> <p><i>Eine Stadt im Krieg. Bremen 1914 – 1918</i> (2010/2011)</p>	<p>Mitverantwortung der Studierenden in der Themen- und Projektentwicklung, Schwerpunktbildung in der Forschungsausrichtung und in der Vermittlung der Ergebnisse; Erwerb archivarischer Kompetenz (Auswahl, Transkription und Interpretation der Quellen) insbesondere auch im Umgang mit Behördenschriftgut und Findmitteln und von Schreib- und Redaktionskompetenz bei der Herausgabe des Begleitbandes und dem Abfassen der Artikel, Befähigung zu Akquisetätigkeiten und Öffentlichkeitsarbeit, Ausbau kommunikativer Kompetenzen z. B. im Rahmen der Betreuung des Büchertisches</p> <p>Möglichst individuelle Förderung der Studierenden (Heterogenität),</p>

Fallbeispiel der Projektlehre	Produkt der Projektarbeit	Kompetenzziele ==> Kompetenzentwicklungsprozess
	Projekt zum <i>Konkurs der Nordwolle</i> , des größten europäischen Textilkonzerns, als Auslöser der Banken- und Finanzkrise von 1931 genannt (2013/2014)	Begleitung der einzelnen Projektschritte durch die Dozierenden, Feedback (Kritik) zu den Entwürfen und Zwischenprodukten, Planung von Schreibwerkstätten bzw. Schreibworkshops
Audiowalk <i>kudamm'31</i> (Master-Studiengang Public History an der FU Berlin)	Audiowalk <i>kudamm'31.eine unerhörte geschichte</i> , bestehend aus 45 Miniatur-Hörspielen in der Länge von ca. drei bis acht Minuten, mithilfe einer interaktiven Karte auf einem digitalen Stadtplan online gespeichert, die über eine GPS-gesteuerte App über das Smartphone auf dem Kurfürstendamm abrufbar sind und im Internet online zugänglich sind; insbesondere Vertonung von Prozessakten und zeitgenössischen Texten zu den Stimmungen und Machtverhältnissen am Ende der Weimarer Republik	Befähigung zur geschichtswissenschaftlichen Rekonstruktion durch Literaturstudium und Archivrecherche sowie zur Überführung in ein ästhetisches Vermittlungsformat, in diesen Zusammenhängen Erwerb von Methoden des Kulturmanagements und der Öffentlichkeitsarbeit
<i>Memory Loops</i> an der Universität Oldenburg (WiSe 2011/12 und SoSe 2012)	Seminar 1: Erarbeitung eines virtuellen, gleichsam sprechenden Stadtplans zu kolonialen und postkolonialen Wegmarken in Oldenburg, z. B. Tonspuren zu Oldenburger Kolonialwarenläden, zu Bezügen zum Genozid im ehemaligen Deutsch-Südwestafrika oder zur 1905 in der Stadt stattgefundenen Völkerschau Seminar 2: Erstellung von Tonspuren zu Verfolgungsszenarien im Nationalsozialismus in Oldenburg, insbesondere zu Einzelschicksalen von als „asozial“ oder „kriminell“ stigmatisierten oder denunzierten Menschen <i>Erster Projektstrang – produktbezogen:</i> Einarbeiten in die Literatur, Recherchen, Festlegen des Themas, Entwicklung einer Dramaturgie, Auswahl und Einsprechen des Materials, ggf.	Befähigung zur Archiv- und Radioarbeit und zur kritischen Reflexion auf die „Fallstricke der reizvollen Liaison“ zwischen Wissenschaft und Radio bzw. „Klangkunst“, aber auch zur Reflexion auf individuelle und gruppenbezogene Lernprozesse

Fallbeispiel der Projektlehre	Produkt der Projektarbeit	Kompetenzziele ==> Kompetenzentwicklungsprozess
	<p>auch Führen von Interviews sowie Schneiden und Bearbeiten des Beitrags</p> <p><i>Zweiter Projektstrang – prozessbezogen:</i> Begleitende Lernjournale, Reflexionspapiere, Zwischenergebnisse (z. B. Rechercheergebnisse, Themen, Abstracts) der Projektgruppen – Reflexionen auf die prozessbezogenen Bezüge zwischen Archiv- und Radioarbeit, ggf. zu treffende Entscheidungen zwischen Wissenschaft und Medialität sowie auf die Lern- und Verständigungsprozesse bei der Projektarbeit</p>	
<p><i>Bin ich ein Editor? – Ein Selbsterfahrungskurs an der Humboldt-Universität zu Berlin (SoSe 2012)</i></p>	<p>Erstellung einer digitalen Edition zu einer via Losverfahren erhaltenen Archivsignatur einer bisher uneditierten mittelniederdeutschen Urkunde aus dem Fonds des Hildesheimer Domkapitels und Veröffentlichung im Internet; darüber hinaus eigenständige Entwicklung der Meilensteine eines Projektmanagements zur digitalen Urkundenedition (Schritt 1: Den Textzeugen beschreiben, Schritt 2: Eine Transkription anfertigen, Schritt 3: Den Quellentext verbessern, Schritt 4: Ein Regest erstellen, Schritt 5: Einen Kommentar verfassen, Schritt 6: XML-Tags setzen); im Sinne des Selbstversuchs einer Kompetenzdiagnostik, die Eignung als Editorin/als Editor betreffend</p>	<p>Selbstaneignung editorischer Kompetenzen und Befähigung zu einem eigenverantwortlichen strukturierten Projektmanagement entsprechend der Planungs- und Bearbeitungslogik einer Edition</p> <p>Schrittweise Begleitung des selbstbestimmten Lernens und Erschließens durch den Dozierenden</p>
<p><i>„75 Jahre in einem Semester – Studierende begleiten ein Unternehmensjubiläum“ an der Universität Paderborn (2005)</i></p>	<p>Zwei Produkte anlässlich des 75-jährigen Jubiläums der Firma Schmitz u. Söhne GmbH & Co.KG, eines mittelständischen, familiengeführten Unternehmens aus der Medizintechnikbranche:</p> <p><i>Produkt 1 (Deutsch):</i> Allgemeine und optisch attraktiv zu gestaltende medizinhistorische Ab-</p>	<p>Kompetenzzuwachs bei der Recherche der Unternehmensgeschichte und der regionalen Wirtschaftsentwicklung, beim zielgruppenorientierten Schreiben und bei der kritisch-empathischen Interviewführung, darüber hinaus Erweiterung der Personal- und Sozialkompetenzen und insbesondere des selbstständigen</p>

Fallbeispiel der Projektlehre	Produkt der Projektarbeit	Kompetenzziele ==> Kompetenzentwicklungsprozess
	<p>handlung über die Entwicklung der Geburtshilfe im Umfang von 24 Seiten, vor allem für Geschäftspartnerinnen und -partner sowie Kundinnen und Kunden gedacht</p> <p><i>Produkt 2 (Deutsch und Englisch):</i> Klassische Darstellung der Unternehmenstätigkeit und der Arbeitsbedingungen auf zwölf Seiten, beruhend auf der Aktenüberlieferung und Zeitzeuginnen- und Zeitzeugeninterviews mit Pensionärinnen und Pensionären</p>	<p>Arbeitens, insbesondere durch die Forderung des ganzheitlichen Denkens und Handelns mit Blick darauf, sich über die wissenschaftliche Sicht der Historikerin/des Historikers hinaus in die Bedürfnisse der Gesprächs- und Kooperationspartnerinnen wie -partner einzufinden</p>
<p>Der Erste Weltkrieg im Seminarkontext – Praxisbezüge im Geschichtsstudium durch Projektlehre an der Universität Münster (WiSe 2012/13 und WiSe 2013/14)</p>	<p>Projekt 1: Verfassen eines wissenschaftlichen Zeitschriftenartikels zu einem selbst gewählten Thema, der in den <i>Lippischen Mitteilungen</i> erscheinen sollte.</p> <p>Projekt 2: Erstellung einer kommentierten Transkription, ggf. Online-Edition im Rahmen des Interportals <i>Westfälische Geschichte</i></p>	<p>Den folgenden Projekten zugrundegelegte Kompetenzzielbeschreibungen:</p> <p><i>Projekt 1:</i> Die Studierenden können sich selbstständig in die Forschungsliteratur zu einem vorgegebenen Thema einarbeiten. Sie können selbstständig vor Ort historische Quellen recherchieren und erschließen. Auf dieser Basis können sie ein Problem definieren, in eine Fragestellung umsetzen und diese schriftlich in einem publikationsfähigen Text bearbeiten.</p> <p><i>Projekt 2:</i> Die Studierenden können in Kleingruppen historische Quellen zum Ersten Weltkrieg recherchieren, auswählen und erschließen. Sie erstellen eine Transkription einer ausgewählten Quelle und ordnen diese schriftlich in den historischen Kontext ein. Auf Basis der vorliegenden Texte erstellen einige Studierende eine Online-Edition.</p> <p>Selbstreflexion des Lernfortschritts, Lernbegleitung und regelmäßiges Feedback der Dozentin und der Mitstudierenden, Weiterentwicklung der Sozialkompetenz durch die Kooperation in Projektgruppen (z. B. auch Vier-Augen-Prinzip beim Entziffern handschriftlicher Quellen)</p>

Fallbeispiel der Projektlehre	Produkt der Projektarbeit	Kompetenzziele ==> Kompetenzentwicklungsprozess
Allgemeine Berufsqualifizierende Kompetenzen (ABK) – <i>Geschichtsbureau</i> – Public History an der Universität Hamburg (seit 2010)	Erstellung von Medienprodukten bzw. Präsentation medialer oder crossmedialer Medienproduktionen, z. B. studentischer Blog und Podcast <i>Hamburger Geschichten</i> , Ausstellung <i>60 Jahre Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit in Hamburg</i> im Rathaus der Stadt Hamburg, App <i>Kolonialismus im Völkerkundemuseum</i> in Kooperation mit dem Hamburger Museum für Völkerkunde; darüber hinaus Projektdokumentationen und -reflexionen in Lernjournals, E-Portfolios	Erwerb wissenschaftlicher Handlungs- und Reflexionskompetenzen im Bereich der medialen bzw. crossmedialen Medienproduktion (Handlungskompetenz als integratives Konstrukt von Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz) durch die kontinuierliche Verknüpfung von Forschungs-, Praxis- und Reflexionsformaten zur Verinnerlichung des Forschenden Lernens, weiterhin durch die Kompetenzdiagnostik der Studierenden und (geplante) Workshops studentischer Personalentwicklung
Lehre interdisziplinär – Ein Projektseminar zur geschichtswissenschaftlichen und soziologischen Erforschung von Gedenkstätten an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (WiSe 2012/13 und SoSe 2013)	Erstellung eines Forschungsberichts zu der projektbezogenen Forschungsfrage und Bearbeitung	Dem Projektseminar zugrundeliegende Kompetenzzielbeschreibung: Die Studierenden des Seminars planen in einem interdisziplinären Team eine empirische Studie zu einem selbstbestimmten Aspekt der Besucherforschung am Beispiel der Gedenkstätte <i>Deutsche Teilung</i> Marienborn und führen diese selbstständig durch. Sie erstellen dazu eigenverantwortlich einen Forschungsbericht und reflektieren in diesem Rahmen sowohl die gewonnenen Forschungserkenntnisse als auch den Forschungsprozess der inter- und transdisziplinären Verständigung – in Auseinandersetzung einerseits mit der außeruniversitären Kooperationspartnerin und andererseits mit der studentischen Partnerin bzw. dem studentischen Partner, die bzw. der einer anderen Fachwissenschaft angehört, d.h. der Geschichtswissenschaft oder der Soziologie.

Tabelle 5.2|1: Von der Produktorientierung zur Lernprozessorientierung in der Projektlehre

5.3 Von der Theorie-Praxis-Verzahnung zu den Prüfungsformaten und ihrer Bewertung

Fallbeispiel der Projektlehre	Theorie-Praxis-Verzahnung	Prüfungsformat/e (Kriterien für die Bewertung)
Projektstudium der 1970er Jahre an der Universität Hamburg	Aufbereitung der Projektergebnisse für die Praxis der Vermittlung	Geplant, aber nicht realisiert: Bereitstellung von Materialien für die Praxis und abschließende Selbstreflexion
Projektlehre von 1945 bis 2010 an der Universität Heidelberg	<i>Projektbeispiel 1:</i> Skript zur Klosterküche für Museumspädagoginnen und Museumspädagogen sowie Kochkursangebot als Bestandteil des museumspädagogischen Programms in Lorsch <i>Projektbeispiel 2:</i> EDV-gestützte Datenbank mit Themenkarrieren und Lehrer-Schüler-Verhältnissen und Broschüre zur Präsentation der Untersuchungsergebnisse	Im Beitrag dazu keine Aussagen.
Projekt <i>Osdorfer Born</i> an der Universität Hamburg (1971 bis 1973)	Aktionsforschung als wissenschaftsgestützte soziale Praxis; darüber hinaus Entwicklung des Projekts selbst als Gegenstand hochschuldidaktischer Forschung, in diesem Sinne Verknüpfung der Aktionsforschung im Stadtteil mit der Aktionsforschung in der Hochschulbildung	Im Beitrag dazu keine Aussagen.
Public History an der FU Berlin (seit dem WiSe 2008/09)	Theorie-Praxis-Anteile bei jeweils 50 Prozent; Praxisbezug im Zentrum mit der Geschichtswissenschaft als Rahmen; Wunsch der Absolventinnen und Absolventen nach mehr Praxis <i>ein</i> bezug – über den bestehenden Praxisbezug hinaus, in diesem Sinne Desiderat nach der Umsetzung von mehr Praxisprojekten und der Vermittlung diesbezüglichen Handwerkszeugs	Leistungsnachweise auch für praktische Arbeiten, allerdings schriftliche Hausarbeiten als Abschluss der Module entsprechend der Prüfungsordnung; stärker fachwissenschaftlich oder projektbezogen ausgerichtete Master-Arbeit

Fallbeispiel der Projektlehre	Theorie-Praxis-Verzahnung	Prüfungsformat/e (Kriterien für die Bewertung)
Public History an der Universität Heidelberg (seit dem WiSe 2009/10)	Professionalisierung statt Berufsausbildung; Verzahnung der Forschungspraxis mit der Vermittlung historischen Wissens in außeruniversitären Bezügen, Selbstreflexion auf die Projektarbeit und Einordnung in den Studienverlauf, Übungen in praktischen Berufsfeldern, Netzwerkbildung	Prüfungsformate: Ggf. Projektprodukte (z. B. Ausstellungstexte) in Teamarbeit Problematisierung der Anwendung der Studien- und Prüfungsordnung und des ECTS-Punktesystems auf projektbezogene Veranstaltungen
Studienfach <i>Fachjournalistik Geschichte</i> an der JLU Gießen (als Magister seit 1984)	Projektarbeit in der Medienpraxis neben Vorlesungen und Seminaren, darüber hinaus Seminare im Team-Teaching von Historikerinnen bzw. Historikern und Medienpraktikerinnen bzw. -praktikern, zweigeteilte Praktika im Print- oder Online-Journalismus und beim Radio oder Fernsehen, wissenschaftliche Auseinandersetzung mit geschichtswissenschaftlichen Themen in Medienbezügen	Im Beitrag dazu keine Aussagen.
Projekt <i>Aus den Akten auf die Bühne</i> der Universität Bremen (seit 2007)	Wechselseitiges Aufeinanderverwiesensein der Beteiligten aus Wissenschaft und Praxis bzw. Kunst und schrittweises Abstimmen und ggf. Nachjustieren, Erweiterung der Kooperationsradien – über Archive und Bibliotheken hinaus – mit den künstlerischen Akteurinnen und Akteuren der <i>bsc</i>	Im/Nach dem ersten Semester: Einreichung eines Exposé, aus dem Fragestellung, Forschungsstand und Auswahl der Quellen hervorgehen Im/Nach dem zweiten Semester: Vorlage der Artikel für den Begleitband Peer-Feedback zweier studentischer Berichterstatte(r)innen bzw. Berichterstatte(r) im Seminar zur Gewinnung des Gesamtüberblicks der Einzelbeiträge und zur Eruierung von Verknüpfungsmöglichkeiten Hochschulinterne wissenschaftliche Hausarbeit Zeugnis über die Mitarbeit in den Projekten – mit Blick auf Bewerbungen

Fallbeispiel der Projektlehre	Theorie-Praxis-Verzahnung	Prüfungsformat/e (Kriterien für die Bewertung)
Audiowalk <i>kudamm</i> '31 (Master-Studiengang Public History an der FU Berlin)	„Konzertierte“ Abstimmung und sukzessives Ineinandergreifen der wissenschaftlichen und künstlerischen Arbeitsschritte, Erweiterung der Kooperationsradien – über Archive und das Interviewen von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen sowie Expertinnen und Experten hinaus – mit den künstlerisch-technischen Umsetzungskontexten bis hin zu Aufnahmen und Tonschnitt	Im Beitrag dazu keine Aussagen.
<i>Memory Loops</i> an der Universität Oldenburg (WiSe 2011/12 und SoSe 2012)	Kontinuierliches Ineinandergreifen von Theorie und Praxis (Archiv) bzw. Klangkunst (Radio) in „Personalunion“, d. h. Studierende fungieren gleichermaßen als Wissenschaftlerinnen bzw. Wissenschaftler, Sprecherinnen bzw. Sprecher und Tontechnikerinnen bzw. Tontechniker.	Anerkennung der Arbeitsergebnisse wie Tonspuren oder Lernjournale als (Teil-)Prüfungsleistung/en entsprechend den an der Universität Oldenburg vorgesehenen Prüfungsformaten „Seminararbeit“ und „Portfolio“ Ausbau des zweiten Projektstrangs in Seminar 2 durch die Einbeziehung der Einträge in das Lernjournal als bewertete Prüfungsleistung
<i>Bin ich ein Editor?</i> – Ein Selbst-erfahrungskurs an der Humboldt-Universität zu Berlin (SoSe 2012)	Theorie-Praxis-Verzahnung durch die Verknüpfung der sich selbst anzeigenden theoretischen Voraussetzungen mit der schrittweisen editorischen Praxis, darüber hinaus mit dem Ziel der digitalen Aufbereitung; Studierendenbewertung dahingehend, dass die [durchgehend forschungsbezogene] praxisorientierte Arbeit an einer eigenen Urkunde am besten gefallen habe; Problematisierung der Frage der Ergebnisoffenheit durch den prüfungsbezogenen „Produktauftrag“ und mögliche Schwächen und Grenzen von Datenbanken und Editor-Tools	Digitale Urkundenedition als „indiskutables Endprodukt der Übung“ zugrundegelegt, weil als benotete Prüfungsleistung entsprechend der Studien- und Prüfungsordnung erforderlich, auch wenn ggf. andere „Produkte“ der studentischen Erfahrungswelt angemessener wären, wie z. B. selbstformulierte Editionsrichtlinien oder eine Editionsanleitung als YouTube-Video

Fallbeispiel der Projektlehre	Theorie-Praxis-Verzahnung	Prüfungsformat/e (Kriterien für die Bewertung)
<p>„75 Jahre in einem Semester – Studierende begleiten ein Unternehmensjubiläum“ an der Universität Paderborn (2005)</p>	<p>Zeitliche Verknüpfung theoretisch-akademischer Diskussion mit praktischer Arbeit, damit tiefere und exemplarische Durchdringung des inhaltlich Gelernten zum allgemeinen Thema der Unternehmensgeschichte mit Bezug zur Firma Schmitz & Söhne; ggf. Abstriche bei der Wissenschaftlichkeit in der Projektarbeit, darüber hinaus mögliche Zielkonflikte hinsichtlich der Wissenschafts-, Kunden- und Produktorientierung, weiterhin mögliche Rollenkonflikte als Wissenschaftlerin bzw. Wissenschaftler und als Dienstleisterin bzw. Dienstleister.</p> <p>Zweifel am Gelingen der Verknüpfung von wissenschaftlich-theoretischer Seminardiskussion und praktischer Arbeit auf der Sachebene, fehlende Überprüfungsmöglichkeiten aufgrund des Wegfalls wissenschaftlicher Hausarbeiten und ersatzweiser Heranziehung von Leistungsformaten wie Broschüren und Interviews</p> <p>Warnende Hinweise hinsichtlich einer ausschließlichen Fokussierung auf eine handlungsorientierte Projektlehre und damit eines zu starken Anwendungsbezugs der Lehre zu Lasten des wissenschaftlichen Anspruchs</p>	<p>Bewertungsproblematiken der heterogenen Aufgaben und Leistungen: Verschiedene Anforderungsniveaus zwischen Interviewtranskription und wissenschaftlicher Texterstellung – versus einheitliche Bewertung von Klausuren und Hausarbeiten nach wissenschaftlichen Maßstäben; zum Teil fehlende Erfüllung wissenschaftspropädeutischer Anforderungen an Forschendes Lernen, stattdessen anwendungsbezogene Ebene unterhalb dieses Niveaus im Sinne projektorientierten Lernens</p> <p>Fehlende wissenschaftliche Bewertungskriterien projektbezogener Produkte</p>
<p>Der Erste Weltkrieg im Seminarkontext – Praxisbezüge im Geschichtsstudium durch Projektlehre an der Universität Münster (WiSe 2012/13 und WiSe 2013/14)</p>	<p>Forschung und Praxis sind kein Gegensatz im Geschichtsstudium, daher keine Trennung der Forschungs- und Anwendungsperspektive in den Geschichtswissenschaften möglich; Theorie-Praxis-Verzahnung durch die Anwendung von Theorien und Methoden auf konkrete historische Beispiele; Relevanz der Integration von Praxisbezügen in den „normalen“ Lehrbetrieb zur För-</p>	<p>Da freiwilliges Studienangebot, keine Prüfungsleistung.</p>

Fallbeispiel der Projektlehre	Theorie-Praxis-Verzahnung	Prüfungsformat/e (Kriterien für die Bewertung)
	<p>derung der Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden, in diesem Sinne Selbstverständnis und Ausgestaltung der Projektlehre der <i>Schnittstelle Geschichte & Beruf</i> des Historischen Seminars der Universität Münster => Einheit von Wissenschaft und Praxis</p>	
<p>Allgemeine Berufsqualifizierende Kompetenzen (ABK) – <i>Geschichtsbureau</i> – Public History an der Universität Hamburg (seit 2010)</p>	<p>Kontinuierliches Ineinandergreifen von Wissenschaft, Medienproduktion/-präsentation und Reflexion auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden durch Forschendes Lernen in vielfältiger Hinsicht – bezogen auf die Forschungsqualität im Spannungsverhältnis mit der Medienpraxis, die Anwendung und ggf. Einpassung der Forschungsmethoden, die Lernprozesse des Forschens, die Kommunikationsprozesse in der Projektgruppe usw.</p>	<p>Mediale oder crossmediale Produkte, weiterhin Projektdokumentationen und Selbstreflexionen zum individuellen wie gruppenbezogenen Lernprozess wie Lernjournale, Portfolios usw. Prüfungsbewertung entfällt aufgrund der Optionalität des Studienangebots.</p>
<p>Lehre interdisziplinär – Ein Projektseminar zur geschichtswissenschaftlichen und soziologischen Erforschung von Gedenkstätten an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (WiSe 2012/13 und SoSe 2013)</p>	<p>Auslegung des Forschungsberichts als Praxisprojekt des Berufsfelds Wissenschaft, d. h. Forschungsprozess und -ergebnisse mit professionellem Feedback aus Wissenschaft und Praxis im Zentrum der Prüfungsleistung; Spannungsverhältnis und Aushandlungsprozess zwischen studentischen Forschungsinteressen bzw. Freiheit von Forschung und Lehre und institutionellen Vorstellungen bzw. Nutzenverwartungen (Verwertungszwänge?)</p>	<p>Forschungsbericht Über das studienübliche Maß hinausgehende Herausforderungen: Interdisziplinärer Projektcharakter, enorm hoher Arbeitsaufwand, einjähriger Zeitrahmen des Projektes, Kooperation in Kleingruppen, konstruktive Auseinandersetzung mit der Kooperationspartnerin, eigenverantwortliche Problembearbeitung, Ausbildung wissenschaftlichen Problembewusstseins</p>

Tabelle 5.3|1: Von der Theorie-Praxis-Verzahnung zu den Prüfungsformaten und ihrer Bewertung

Autorinnen- und Autorenverzeichnis

Prof. Dr. Cord Arendes, Professor für Angewandte Geschichtswissenschaft/Public History mit dem Schwerpunkt Neuere und Neueste Geschichte bzw. Zeitgeschichte, geschäftsführender Direktor des Zentrums für Europäische Geschichts- und Kulturwissenschaften (ZEGK) der Universität Heidelberg.

Christine Bartlitz, wissenschaftliche Mitarbeiterin, freie Autorin und Lektorin, Redakteurin des Online-Nachschlagewerkes *Docupedia-Zeitgeschichte. Begriffe, Methoden und Debatten der zeithistorischen Forschung*, Zentrum für Zeithistorische Forschung (ZZF) Potsdam.

Björn Bergold, wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand am Lehrstuhl für Neuere Geschichte/Zeitgeschichte der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Sebastian Brünger, Doktorand am Lehrstuhl für Neueste Geschichte und Zeitgeschichte der Humboldt-Universität (HU) zu Berlin, Dramaturg im Theater- und Autorenkollektiv *Rimini Protokoll*.

Dr. Sigrid Dauks, Leiterin des Universitätsarchivs Bremen, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Mitherausgeberin der Publikationen des Projekts *Aus den Akten auf die Bühne* der Universität Bremen.

Dr. Eva Maria Gajek, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich *Fachjournalistik Geschichte* der Justus-Liebig-Universität (JLU) Gießen.

Carlos A. Haas, wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand am Institut für Zeitgeschichte (IfZ) München – Berlin, vormals am Historischen Seminar der Universität Heidelberg.

Yvonne Kalinna, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Lehrstuhl für Neuere Geschichte/Zeitgeschichte der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Dr. Lena Krull, Lehrkraft für besondere Aufgaben und Koordinatorin der *Schnittstelle Geschichte & Beruf* am Historischen Seminar der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Dr. Jörn Lindner, Mitglied der Historikergenossenschaft, Lehrbeauftragter am Historischen Seminar und an der Arbeitsstelle für Wissenschaftliche Weiterbildung (AWW) der Universität Hamburg, vormals Projektkoordinator *Forschendes Lernen* an der Research School der Hafencity Universität Hamburg (HCU).

Dr. Thorsten Logge, wissenschaftlicher Mitarbeiter und Koordinator des Arbeitsfelds Public History am Fachbereich Geschichte der Universität Hamburg.

Dr. Tillmann Lohse, wissenschaftlicher Mitarbeiter im ERC-Projekt *Foundations in Medieval Societies. Cross-cultural comparisons* der Humboldt-Universität (HU) zu Berlin.

Dr. Mareike Menne, Geschäftsführerin von *Brotgelehrte. Agentur für angewandte Kulturwissenschaften* und des Eire-Verlags, vormals Studiengangsmanagerin am Historischen Seminar der Universität Stuttgart.

Prof. Dr. Rainer Pöppinghege, Professor für Neueste Geschichte und Didaktik an der Universität Dortmund, hochschuldidaktischer Moderator im Rahmen des *Paderborn Academic Development*.

Dr. Yvonne Robel, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Medien-, Kommunikations- und Informationsforschung (ZeMKI) der Universität Bremen, vormals am Institut für Geschichte der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Dr. Eva Schöck-Quinteros, Lehrbeauftragte am Institut für Geschichte und Leiterin des Projekts *Aus den Akten auf die Bühne* der Universität Bremen.

PD Dr. Ulrike Senger, Geschäftsführerin des Zentrums für Wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg (HSU/UniBw H), Privatdozentin für Hochschulbildung an der Technischen Universität (TU) Dortmund.

Dr. Angela Siebold, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Angewandte Geschichtswissenschaft/Public History und am Lehrstuhl für Zeitgeschichte der Universität Heidelberg.

Marija Stanisavljevic, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Soziologie, Kultursociologie und qualitative Methoden der Universität Koblenz-Landau, vormals am Lehrstuhl für Allgemeine Soziologie der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Prof. Dr. Ulrike Weckel, Professorin für Fachjournalistik Geschichte/Geschichte in Medien und Öffentlichkeit am Historischen Institut der Justus-Liebig-Universität (JLU) Gießen.

Beatrix Wildt, hochschuldidaktische Weiterbildnerin, Coach und Supervisorin, langjährige Tätigkeit an allgemein- und berufsbildenden Schulen und in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den Universitäten Hamburg, Bielefeld und Oldenburg.

Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt, emeritierter Professor für Hochschuldidaktik an der Technischen Universität (TU) Dortmund, vormals Leiter des dortigen Zentrums für Hochschuldidaktik (HDZ), heute Bereich Hochschuldidaktik des Zentrums für Hochschulbildung (zhb).

Dr. Irmgard Zündorf, Referentin für Wissenstransfer und Hochschulkooperation am Zentrum für Zeithistorische Forschung (ZZF) Potsdam, Koordinatorin des Studiengangs Public History an der Freien Universität (FU) Berlin.

Projektlehre im Geschichtsstudium

Verortungen, Praxisberichte und Perspektiven

Die Projektlehre in der Geschichte bietet vor allem Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern attraktive Professionalisierung- und Gestaltungsmöglichkeiten in Studium und Lehre. Die zentrale Herausforderung stellt der hochschuldidaktische Brückenschlag zwischen dem wissenschaftlichen Anspruch universitärer Bildung und der zunehmend medialen Prägung der Berufspraxis von Historikerinnen und Historikern dar.

Im Zeichen der hochschuldidaktischen Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses spannt der vorliegende Band einen Bogen von historischen Verortungen der Projektlehre über Praxisberichte zu Pilot- und Modellprojekten insbesondere der Public History bis hin zur Erschließung und Fundierung hochschuldidaktischer Perspektiven.

Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Herausbildung einer geschichtswissenschaftlichen Hochschuldidaktik, nicht zuletzt um für Lehrende und Lernende die Humboldtsche Einheit von Forschung und Lehre unter Bologna-Bedingungen erfahrbar zu machen.