

Sönke Zankel / Niklas Günther

Forschendes Lernen und Projektarbeit im Religionsunterricht

Beispiele für die schulische Praxis

Mit 9 Abbildungen

VORSCHAU

Vandenhoeck & Ruprecht



netzwerk
lernen

© 2019, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.
ISBN Print: 9783525770245 — ISBN E-Book: 9783504777024

zur Vollversion

Inhalt

Vorwort	7
1. Zum Projektlernen	11
1.1 Kennzeichen von Projektarbeit	11
1.2 Lernchancen beim Projektlernen	13
1.3 Zur Rolle der Lehrkraft bei der Projektarbeit	15
1.3.1 Etablierung einer Fehlerkultur	15
1.3.2 Schüler/innen machen lassen und unterstützen	16
1.4 Probleme und Kritik	17
2. Forschendes Lernen	19
3. Projekte organisieren und Forschendes Lernen gestalten	23
3.1 Klassische Fehler bei Gruppenarbeiten	23
3.2 Wie Ideen entwickelt werden können	24
3.3 Wie Projekte organisiert werden können	26
3.3.1 Klassisches Projektmanagement	26
3.3.2 Die Kanban-Methode	31
3.4 Fahrten planen	34
3.5 Kommunikation führen	35
3.6 Das Projekt bekannt machen	37
3.7 Richtig recherchieren und präsentieren	40
3.7.1 Leitfragen und Hypothesen formulieren	41
3.7.2 Exakte Quellennachweise	42
3.7.3 Worauf basiert die Recherche?	43
3.8 Seminar- und Facharbeit, Forschungsposter	43
4. Praxisbeispiele zur Projektarbeit im RU	47
4.1 Kreatives Schreiben: das Weihnachtsfest in der Heimatstadt	47
4.2 Generationen zusammenführen: ein Zeitungsprojekt	50
4.3 Vergesst sie nicht! Demenz und Biografiearbeit	53

4.4 Eine Expertendiskussion zu Themen des RU organisieren	57
4.5 Schöpfung bewahren: nachhaltige Kleidung verkaufen	60
4.6 Eine Werbekampagne für den Fairen Handel und die Weltläden	63
4.7 Ehrenamtsführer für die Heimatstadt	65
4.8 Eine Konferenz organisieren	67
4.9 Wir organisieren ein (Weihnachts-)Fest oder ein (interreligiöses) Fest	69
5 Praxisbeispiele zum Forschenden Lernen	73
5.1 Quellengeschichte zur Religionsgeschichte (vor Ort) finden	73
5.2 Zeitzeugen interviewen	74
5.3 Soziales Engagement in der Heimatstadt erforschen ...	75
5.4 Denkmäler als Forschungsgegenstand	77
5.5 Biografien erforschen	80
5.6 Umgang mit dem Tod: Traueranzeigen untersuchen ...	82
5.7 Einstellungen zur Sexualität erforschen	84
5.8 Gottesvorstellungen: Wie Menschen sich Gott vorstellen	86
Ausblick: Projektideen weiterdenken	89
Literatur	91

Vorwort

Schaut man in die schulische Praxis des Religionsunterrichts, dann sieht man zahlreiche Projektarbeiten. Projektlernen wird nicht nur oft von Lehrkräften im Unterricht als Methode eingesetzt, sondern hat inzwischen auch eine lange Tradition. Zugleich schildern Schüler/innen die Praxis der Projektarbeiten meist so: Wir bekommen eine Aufgabe, eine gewisse Zeit, in der wir sie bearbeiten sollen, und dann passiert erst einmal wenig, kurz vor dem Abgabetermin kommt Panik auf. Manche aus der Gruppe machen sehr viel, einige etwas und andere fast gar nichts. So bleibt ein gewisser Widerspruch: Die breite Praxis der Schulprojekte ist verbunden mit der Unklarheit, *wie* man Projekte im Unterricht realisiert, *wie* man lernt, solche Projekte durchzuführen, *wie* man Ideen für Projekte entwickelt, *wie* man die Arbeit gerecht verteilt, *wie* man den Prozess in der Gruppe organisiert, *wie* man sich die Zeit richtig einteilt, *wie* man sich strukturiert und letztlich *wie* man ein Projekt für die entsprechende Zielgruppe präsentiert.

Dabei bietet der Religionsunterricht viele Möglichkeiten, Projekte zu realisieren. Die Schüler/innen können nicht nur über den konkreten Inhalt viel lernen, sondern zahlreiche Kompetenzen entwickeln, die sie mit in ihr Leben nehmen können, die ihnen helfen, ihr Leben oder auch ihr Engagement zu organisieren.

Projektarbeit und Forschendes Lernen stellen die weitgehend selbständige Arbeit der Schüler/innen in den Mittelpunkt. Insofern erwerben bzw. erweitern die Lernenden – je nach inhaltlicher Ausrichtung – unterschiedliche Kompetenzen. Darüber hinaus wird der Erwerb bzw. die Vertiefung grundlegender fachspezifischer Kompetenzen angestrebt. Zieht man die einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung für das Fach Evangelische Religionslehre heran (Ständige Konferenz der Kultusminister 2006,

8 f.), wird deutlich, inwiefern Projektarbeit und Forschendes Lernen wertvolle Beiträge zum Erwerb der Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit (»religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben«), der Deutungsfähigkeit (»religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten«), Urteilsfähigkeit (»in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen«), Dialogfähigkeit (»am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen«) und schließlich auch zur Gestaltungsfähigkeit (»religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden«) leisten können.

Eine Möglichkeit, Projektarbeit im Unterricht zu realisieren, bietet das Forschende Lernen. Dieser Zugang hat derzeit vor allem in der Lehrer/innenbildung große Konjunktur. Fast alle Hochschulen, die eine lange Praxisphase in das Lehramtsstudium in Form eines Praxissemesters eingeführt haben, legen einen Schwerpunkt auf das Forschende Lernen. Auch die Empfehlungen der Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) zur Weiterentwicklung von Lehramtsstudiengängen für Evangelische Religionslehre befürworten eine Integration des Forschenden Lernens in die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen, um eine entsprechende »fragende, forschende Haltung« als Ausgangspunkt für die weitere Berufslaufbahn zu schaffen (EKD 2015, 14 f.).

Für den Unterricht wird das Forschende Lernen immer wieder gefordert, selten aber so realisiert, dass Schüler/innen eigene Fragestellungen entwickeln und Antworten auf diese Fragen suchen.

Dieses Buch möchte sowohl für die Projektarbeit als auch für das Forschende Lernen nicht nur eine theoretische Einordnung, die in den Kapitel 1 und 2 erfolgt, sondern auch Praxisbeispiele liefern. Erst in der Konkretisierung zeigt sich, ob die Theorie eine Verbindung zur Praxis hat oder nur für sich selbst steht. Projektarbeit und auch Forschendes Lernen erfordern Fähigkeiten, die auch fachunabhängig sind. Insofern kann das 3. Kapitel zu »grundlegenden Fertigkeiten« auch auf andere Fachkontexte angewendet werden.

Die Praxisideen für den Projektunterricht und das Forschende Lernen werden in den Hauptkapiteln 4 und 5 vorgestellt, in den jeweiligen Unterkapiteln werden weitere, mit ihnen »verwandte« Ideen präsentiert. In der Summe bietet dieses Buch über 65 Ideen zur Projektarbeit und zum Forschenden Lernen.



1. Zum Projektlernen

Im Folgenden wird Grundlegendes zur Projektarbeit erläutert. So werden u. a. die Lernchancen dieses methodischen Zugangs ebenso vorgestellt wie Möglichkeiten der Ideenentwicklung sowie die Rolle der Lehrkraft beim Projektlernen.

1.1 Kennzeichen von Projektarbeit

Häufig werden viele Arbeitsformen unter dem Begriff »Projekt« subsumiert. Damit wird er zugleich recht beliebig. Nun sollen einige zentrale Merkmale des Projektlernens dargelegt werden, wie es hier verstanden wird. Am bedeutendsten ist, dass es der Projektarbeit nicht um das Auswendiglernen eines wie auch immer formulierten mehr oder minder gesicherten Wissens geht. Projektarbeit zielt vielmehr auf (Zankel 2018):

- *Problemlösungskompetenz*: Bei einem Projekt steht eine Aufgabe, beim Forschenden Lernen eine Leitfrage oder Hypothese im Zentrum. Das heißt, es geht darum, einen Lösungsweg für die Aufgabe oder Frage zu finden. Diesen gilt es systematisch zu planen.
- *Prozessorientierung*: Im Vordergrund steht der Arbeits- und Lernprozess an sich und erst in zweiter Hinsicht das angestrebte Ergebnis.
- *Flache Hierarchien*: Nicht die Lehrkraft gibt die Marschroute vor und legt Lösungsstrategien fest, sondern die Schüler/innen entwerfen diese selbst. Die Lehrkraft wird somit zur Beraterin, sie ist nicht – wie leider oft – die offene oder geheime Projektleitung. Nur in Ausnahmefällen kann dies gerechtfertigt sein, beispielsweise wenn die Lerngruppen dies erfordern.
- *Selbstständigkeit und Eigenverantwortung*: Wenn Schüler/innen beides erlernen sollen, dann muss man ihnen Freiräume geben,

in denen sie sich ausprobieren können. Die Lehrkraft sollte die Schüler/innen aber nicht allein lassen, indem sie sie einfach alles ohne Hilfestellung machen lässt. Vielmehr geht es darum, den jungen Menschen Strategien zu zeigen, *wie* sie Projekte planen und umsetzen können. Erfolgt dies nicht, wird die Projektarbeit schnell theoriefrei und strukturlos, wodurch viele mögliche Lerneffekte zumeist ausbleiben.

- *Produktorientierung*: Bei der Projektarbeit strebt man ein Produkt an, das am Ende des Prozesses steht. Dies kann ganz unterschiedlich präsentiert werden – sowohl hinsichtlich der Form (beispielsweise durch eine Präsentation) als auch bezüglich der Zielgruppe (beispielsweise die eigene Klasse, die Schule, die Kirchengemeinde usw.).
- *Handlungsorientierung*: Projektarbeit fordert Schüler/innen kognitiv, darüber hinaus aber in unterschiedlichen Kontexten praxisorientiert heraus und sorgt so für eine Vielfalt von Lernwegen.

Darüber hinaus gibt es Kriterien, die in der Literatur genannt werden (Gudjons 1986, 14 ff.) und zur Projektarbeit gehören können, aber nicht zwingend erfüllt sein müssen:

- *Orientierung an den Interessen der Schüler/innen*: Um Schüler/innen zu motivieren, ist dies durchaus sinnvoll, denn wenn etwas für sie persönlich relevant ist, kann dies motivationsfördernd sein (Deci/Ryan 1993). Zugleich sollte der Erfahrungshorizont der Lehrkraft nicht außer Acht gelassen werden: Sie hat auch die Aufgabe, den Schüler/innen etwas von der Gesellschaft und der Welt zu zeigen, was sie nicht kennen. Insofern können Vorschläge der Lehrkraft überaus positiv sein, wenn Schüler/innen ohne deren Hilfe nicht auf diese Idee gekommen wären.
- *Lebensweltorientierung*: Wie beim zuvor genannten Punkt kann dies gerade aus motivatorischen Gründen sehr sinnvoll sein, aber es sollte nicht dogmatisch angewendet werden.
- *Gesellschaftliche Relevanz*: Gerade im Fach Religion ist es selbstverständlich äußerst positiv, wenn das Projekt eine gesellschaftliche Relevanz hat. Zugleich ist der Begriff schwer zu definieren und Projekte können auch dann sinnvoll sein, wenn dieser Bezug nicht hergestellt wird.

3. Projekte organisieren und Forschendes Lernen gestalten

Im Folgenden wird darauf eingegangen, wie Projektarbeit und Forschendes Lernen gestaltet werden kann, worauf zu achten ist, was man vermeiden sollte.

3.1 Klassische Fehler bei Gruppenarbeiten

Jeder beobachtet es im eigenen Unterricht und kennt es evtl. sogar aus Arbeitsprozessen im Kollegium. Hier werden die häufigsten Fehler in solchen Teamprozessen während der Projektarbeit dargestellt:

1. *Die Drückeberger-Falle*: Oft beschreiben Schüler/innen Gruppenarbeit so, dass Einzelne sehr viel beitragen, manche etwas und wenige gar nichts machen. Tatsächlich ermöglicht Gruppenarbeit Letzteren sehr häufig, sich hinter anderen zu verstecken, im Strom mitzuschwimmen. Dramatisch vor allem hinsichtlich der Lerneffekte wird es dann, wenn bezüglich der Bewertung in solchen Fällen nicht differenziert wird. Die Schüler/innen nehmen dieses Erkenntnis mit: Die anderen werden es schon machen, einer engagiert sich immer und nimmt es in die Hand. Oder hinsichtlich der anderen Seite: Am Ende muss ich alles allein machen (Schmeis 2015). Die Streitigkeiten in den Gruppen entstehen dann vor allem, wenn die Noten relevanter werden, beispielsweise wenn es um das Abschlusszeugnis geht.

2. *Fehlende Aufgabenzuweisungen*: Oft bestehen in Gruppenarbeiten keine klare Aufgabenzuweisungen, sodass alle »irgendwie« an einer Aufgabe sitzen. Dies fördert die Effekte der Drückeberger-Falle und macht letztlich auch eine differenzierte Bewertung für die Lehrkraft schwierig.

hinterlegt werden (beispielsweise auf dem Schulserver oder bei der Lehrkraft).

Diese Aufteilung der Arbeit hat einen großen Vorteil: Am Anfang einigt sich die Gruppe auf eine gerechte (ggf. auch entsprechend der vorhandenen Kompetenzen) Verteilung der Aufgaben. Damit wird die Gefahr der ansonsten oft entstehenden Ungerechtigkeit hinsichtlich der Aufgabenverteilung (»Drückeberger-Falle«) deutlich reduziert. Zugleich sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass ein Projekt ungeplant, unkoordiniert, anarchisch angegangen wird. Zudem ist es der Lehrkraft bei einer solch gründlichen Planung möglich, konkret auf die Ideen und die Planung der Schüler/innen einzugehen und sie entsprechend zu beraten.

Wenn die sieben Fragen für eine Lerngruppe zu viel sein sollten, lässt sich auch eine *reduzierte Variante* realisieren. Während die erste Frage zweifellos notwendig ist, könnte sich die Projektplanung auf drei weitere reduzieren:

1. Was muss getan werden?
2. Wer erledigt die Aufgabe?
3. Bis wann ist die Aufgabe erledigt?

Oder kürzer und für die Schüler/innen leichter merkbar formuliert:

1. Was?
2. Wer?
3. Bis wann?

werden sollen. 2. »Done«: alle Aufgaben, die bearbeitet wurden. Die Zettel wandern vom Backlog zum Feld »Diese Woche«, wenn sie in der Woche abgearbeitet werden sollen, danach zum Feld »Done«, wenn die Aufgabe abgearbeitet wurde. Man kann auch noch quasi Meilensteine (z. B. bei größeren Projekten) einbauen, indem man den unteren Bereich des Boards auf das Gesamtboard überträgt und es so unterteilt, z. B. vier Spalten: 1. Bis Ende April, 2. Bis Mitte Mai, 3. Bis Ende Mai, 4. Done.



Beispiel für die Nutzung eines Kanban-Boards

4. Praxisbeispiele zur Projektarbeit im RU

4.1 Kreatives Schreiben: das Weihnachtsfest in der Heimatstadt

Kreatives Schreiben bietet viele Möglichkeiten für den RU. Dabei können die Schüler/innen eigene Gedanken, Ideen und auch ihre Fantasie einbringen. Bei dem hier vorgestellten Beispiel handelt es sich um einen Schreibwettbewerb (Kurzgeschichten) zum Thema »Weihnachten in Uetersen in den 50er Jahren«. Dabei wurde der Wettbewerb jahrgangsübergreifend (Acht- bis Dreizehntklässler/innen) und außerhalb des regulären Unterrichts verwirklicht, es lässt sich aber ebenso auf den Unterricht einer Lerngruppe übertragen.

Die Schüler/innen recherchierten, um etwas über das Weihnachtsfest in ihrer Heimatstadt vor rund einem halben Jahrhundert zu erfahren. Hierfür wurden Quellen zur Verfügung gestellt, beispielsweise die Ausgaben aus dem Archiv der örtlichen Zeitung. Besonders interessant für die Schüler/innen waren die Werbeanzeigen aus der Weihnachtszeit. Darüber hinaus haben wir Lehrkräfte noch Zeitzeug/innen (die Kontakte kamen über den örtlichen Seniorenbeirat) organisiert, die in die Schule kamen und von den Schüler/innen interviewt wurden. Die Schüler/innen hat-



Buchcover des Projektprodukts
© Ludwig-Meyn-Gymnasium, Uetersen

vieren.« Eine andere sagte: »Das Schulprojekt war ausgesprochen toll, da es für Schüler eine Herausforderung darstellte, durch schriftstellerische Eigenleistung ein bestimmtes Ziel zu erreichen, sich mit der Heimat und der Historie auseinanderzusetzen und somit seine Allgemeinbildung zu erweitern, seinen kreativen Geist zum Leben zu erwecken und das mit dem Gefühl von Realismus zu koppeln. Ein Projekt dieser Art sollte unbedingt wiederholt werden!!!«

Geeignet für Klassenstufe

Grundsätzlich ist es in allen Klassenstufen einsetzbar, also auch in der Grundschule, sobald das Schreiben von Geschichten den Schüler/innen möglich ist.

Art der Lerngruppe

Das Projekt ist sowohl im Klassenverband, in einem Kurs, in einer Arbeitsgemeinschaft oder aber in einer einmal zusammenkommenden Gruppe möglich (schulischer Workshop).

Zeitlicher Aufwand

Die Lehrkräfte sollten vorher den Kontakt mit möglichen Zeitzeug/innen, ggf. auch dem Archiv der Zeitung aufnehmen. Findet das Projekt in einer festen Lerngruppe statt, kann dies auch durch die Schüler/innen erfolgen. Als reine Projektzeit inkl. Vorstellung innerhalb der Klasse sollte von rund acht Schulstunden ausgegangen werden.

Eingebundene Akteure

In diesem Fall war es der Seniorenbeirat bzw. Senioren aus der Kleinstadt sowie die örtliche Zeitung. Es ließe sich aber z. B. auch mit der Kirchengemeinde kooperieren.

Mögliche Probleme

Der Abgabetermin der Kurzgeschichte sollte möglichst dicht an dem Input bezüglich Recherche und Ideenentwicklung liegen. Ansonsten wird der Motivationsschub nicht genutzt, manche Schüler/innen schieben die Aufgabe weg und bearbeiten sie dann nicht mehr, vor allem wenn sie freiwillig ist.

Zeitlicher Aufwand

Die größte Aufgabe ist es, die Schüler/innen auf die Kontakte mit den Senior/innen vorzubereiten und Grundlagen des journalistischen Arbeitens zu thematisieren, Letzteres kann auch im Deutschunterricht erfolgen. Die Besuche selbst benötigen anschließend auch Zeit, es sollte selbstverständlich eine Kooperation mit einem Seniorenheim möglichst in der Nähe der Schule eingegangen werden. Insgesamt sind 12–14 Schulstunden zu veranschlagen.

Eingebundene Akteure

Der wichtigste Partner ist das Seniorenheim. Ggf. lässt sich dies als erweiterte Kooperation mit bereits existierenden Zeitungsprojekten kombinieren (z. B. »Zeitung in der Schule«).

Mögliche Probleme

Das Interesse eines Seniorenheims einmal vorausgesetzt, kann es sein, dass dort keine hausinterne Zeitung vorliegt. Dann wäre es möglich, dass die Schüler/innen auch das – am besten vorher standardisierte – Layout selbst gestalten. Ggf. reichen zusammengeheftete Kopien aus.

Schwierigkeiten könnten ebenso beim Umgang mit den Heimbewohner/innen auftreten, da beispielsweise Schüler/innen aufgrund des Grads der Beeinträchtigung Schwierigkeiten haben, damit umzugehen. Diese Fragen sollten vorab mit dem Seniorenheim geklärt werden.

Mögliche Differenzierung

Gerade die redaktionelle Überarbeitung der Texte kann leistungsstärkeren und besonders interessierten Schüler/innen übertragen werden, ebenso das möglicherweise noch zu erledigende Layout.

Einbindung von Schüler/innen in Verantwortungsstrukturen

Der Gang bzw. die Fahrt zum Seniorenheim kann ggf. von Schüler/innen geplant werden. Auch ist es sinnvoll, eine Redaktionskonferenz einzuführen, in der beispielsweise über die Eignung bestimmter Themen gesprochen wird, diese kann auch von Schüler/innen durchgeführt werden. Nach einer ersten Kontaktauf-

5 Praxisbeispiele zum Forschenden Lernen

5.1 Quellengeschichte zur Religionsgeschichte (vor Ort) finden

Die Kirchengeschichte bietet zahlreiche Themen für den Unterricht, aber auch für Arbeiten, die beispielsweise bei den Schulabschlüssen eine Rolle spielen, so für Präsentationsprüfungen oder auch für Facharbeiten, die in mehreren Bundesländern geschrieben werden.

Kirchengeschichtliche Projekte im Bereich des Forschenden Lernens sind sehr reizvoll, bieten sie doch oft die Möglichkeit, bisher Unerforschtes zu erkunden, das heißt, die Schüler/innen können tatsächlich etwas entdecken. Zugleich ist es aber notwendig, dass sich die Lehrkraft vorher intensiv mit dem Thema befasst, vorrecherchiert, welche Themen möglich sind. Dabei ist zu beachten, dass die Quellenbestände für Schüler/innen bearbeitbar und nicht zu umfangreich sind. Zugleich müssen sie aber auch so umfangreich sein, dass die Quellen genügend Raum für z. B. eine Hausarbeit liefern.

Quellen findet man in verschiedenen Archiven. So haben die Kirchenkreise meist eigene Archive, ebenso die Landeskirchen. Aber auch die staatlichen Archive könnten je nach Fragestellung Quellen gelagert haben. Es empfiehlt sich anzufragen, ob in dem jeweiligen Archiv Quellen zum zu untersuchenden Thema liegen. Beispielsweise könnte sich im Landesarchiv erkundigt werden, ob dort Gerichtsakten zu vom Nationalsozialismus verfolgten Pastor/innen, Zeugen Jehovas usw. liegen. Man kann auch Kopien anfordern, die meist jedoch recht teuer sind, sodass die Kosten vorher geklärt werden sollten. Wenn man erforschen will, wie sich die Wahrnehmung bestimmter Ereignisse im Laufe der Zeit verändert hat, bieten sich auch die örtlichen Tageszeitungen an, die in der Regel ein eigenes

Archiv haben. Ansonsten lagern die alten Zeitungen außerdem in den Stadt- bzw. Kreisarchiven vor Ort bzw. in der Nähe.

Auch in den Kirchengemeinden können noch Quellen liegen. Beispielsweise sind Gemeindebriefe durchaus ein interessanter Quellenbestand. Auch der Kirchenraum kann eine historische Quelle darstellen, beispielsweise hinsichtlich architekturgeschichtlicher Fragestellungen.

Um Themen vor Ort zu finden, empfiehlt es sich auch, mit Expert/innen Kontakt aufzunehmen. Das können beispielsweise Heimatforscher/innen oder auch die jeweiligen Archivare sein; sie haben meist Ideen für gute Themen.

5.2 Zeitzeugen interviewen

Zeitzeug/innen spielen in der medialen Darstellung von (Religi-
ons-)Geschichte eine außerordentlich große Rolle. »Dabei gewesen zu sein« wird damit gleichgesetzt, dass man wissen müsse, wie es war. Das ist mitnichten so und vielleicht ein zentrales Lernziel bei der Arbeit mit Zeitzeug/innen. Sie erzählen eine Geschichte, nicht unbedingt, wie sie sie erlebt haben, sondern wie sie sie heute erinnern. Beides ist nicht identisch und je öfter sie über das Ereignis gesprochen haben (z. B. mit Verwandten oder anderen Zeitzeug/innen) oder auch etwas darüber gelesen oder im Fernsehen gesehen haben, desto stärker mischen sich die eigenen Erinnerungen mit diesen anderen Eindrücken. Der Mensch ist dann kaum noch in der Lage, das erlebte Vergangene und die »neue Erinnerung« auseinanderzuhalten (Markowitsch/Welzer 2006; Zankel 2008, 24).

Letztlich muss auch immer bedacht werden, dass Zeitzeug/innen nur einen kleinen Ausschnitt der Vergangenheit miterlebt haben, über die geforscht wird. Ob z. B. der Enkel eines Pastors über die berufliche Tätigkeit seines Großvaters durchgängig verlässliche Aussagen machen kann, bleibt mehr als zweifelhaft.

Problematisch ist, dass Schüler/innen dazu neigen, die Aussagen von Zeitzeug/innen als »historische Wahrheit« zu verstehen (Bert-
ram/Wagner/Trautwein 2017). Eine Möglichkeit, beim Forschenden Lernen damit umzugehen, könnten Fragestellungen sein, die weniger versuchen, sich dem anzunähern, was damals geschah, sondern

Zeitlicher Aufwand

Das hängt davon ab, wie groß man die Untersuchung gestalten möchte. Wenn man die Interviews vorbereitet, Interviewpartner finden muss, die Gespräche geführt und ausgewertet werden, dann kann zwar ein Teil als Hausaufgabe erfolgen, mit 14 Unterrichtsstunden muss aber gerechnet werden.

Eingebundene Akteure

Um die Interviewpartner/innen zu finden, ist der Kontakt zu verschiedenen Einrichtungen – am besten vor Ort – wichtig. Dies können die Religionsgemeinschaften, die Sozialverbände oder auch Vereine sein.

Mögliche Probleme

Es ist eher unwahrscheinlich, dass man keine Interviewpartner/innen findet. Schwieriger wird hingegen die Interviewführung. Es empfiehlt sich, die Interviewführung anhand eines Leitfadens mit den zu stellenden Fragen mit den Schüler/innen zu üben. Die einen können die Interviewerrolle übernehmen, die anderen die der Befragten. Hier lässt sich gut mit Rollenkarten arbeiten. Die Interviews sollten – mit Einverständnis der Interviewpartner/innen – möglichst aufgezeichnet werden.

Mögliche Differenzierung

Differenziert werden kann dabei u. a. bezüglich des Umfangs und der Tiefe des Interviews, aber auch hinsichtlich der Aufgabenfelder (z. B. Interviewführung, technische Begleitung).

Einbindung von Schüler/innen in Verantwortungsstrukturen

Falls die ganze Lerngruppe ein solches Projekt durchführen sollte, könnten zwei Schüler/innen die Koordination der Gruppe übernehmen. Auf jeden Fall sollten die Schüler/innen den Kontakt mit den Institutionen aufnehmen, von denen die Interviewpartner/innen kommen.