

Universität Regensburg

Fakultät für Philosophie, Kunst-, Geschichts- und Gesellschaftswissenschaften

Institut für Geschichte

Didaktik der Geschichte

Dr. Heike Wolter

Zulassungsarbeit

Lokalgeschichte im Geschichtsunterricht

Praxisbeispiel P-Seminar mit dem Titel „*Wenn Steine sprechen könnten... - Jüdisches Leben in Freising zur Zeit des Nationalsozialismus*“



Julia Christof

1759859

9. Semester

Furtmayrstraße 9

93053 Regensburg

julia.christof@stud.uni-regensburg.de

Inhalt

A Einleitung	3
B Lokalgeschichte im Geschichtsunterricht.....	5
1 Grundlagen.....	5
1.1 Definition.....	5
1.2 Verortung im Lehrplan	7
1.3 Nutzung in der Praxis und Stellenwert in der Schule	11
2 Vorteile des Einsatzes von Lokalgeschichte	13
2.1 Kompetenzschulung anhand des FUER-Modells.....	13
2.2 Unmittelbarkeit der Thematik.....	16
2.3 Verfügbarkeit von Materialien	17
2.4 Gegenwartsbezug für die SchülerInnen	18
2.5 Außerschulisches Lernen.....	19
2.6 Umgang mit Erinnerungskultur	23
2.7 Einübung von Zeitzeugenbegegnungen	25
2.8 Das Große im Kleinen oder das Kleine als Ausnahme	27
3 Herausforderungen von Lokalgeschichte im Geschichtsunterricht	29
3.1 Quellenkritik bei Zeitzeugenaussagen.....	29
3.2 Quellenkritik in Bezug auf andere Quellengattungen	31
3.3 Persönliche Betroffenheit der SchülerInnen.....	31
3.4 Verfügbarkeit der Quellen.....	32
C Die praktische Anwendung von Lokalgeschichte am Fallbeispiel eines P-Seminars.....	34
1 Das Projekt im Geschichtsunterricht.....	34
2 Idee des Projekts	36
3 Planung des Projekts	37
4 Durchführung des Projekts.....	38
4.1 Vorstellung des Seminars	38
4.2 Themeneinführung.....	38

4.3 Exkursion nach Auschwitz	39
4.4 Strukturierung	43
4.5 Recherche	44
4.6 Sammlung und Ordnung.....	45
4.7 Dokumentation.....	46
4.8 Präsentation	47
5 Evaluation des Projekts	51
5.1 Rückmeldungen infolge der Ausstellungen.....	51
5.2 Evaluation durch die SchülerInnen.....	53
6 Didaktisch-methodische Reflexion des Projekts	58
D Schluss.....	68
Danksagung	70
Literaturverzeichnis.....	71
Anhang	78
Plagiatserklärung.....	84

A Einleitung

„Ein Mensch ist erst vergessen, wenn sein Name vergessen ist.“ (Talmud)

Mit diesem Zitat erklärt der Künstler Gunter Demnig unter anderem seine Intention hinter dem Projekt Stolpersteine. Die Messing-Steine, die zur Erinnerung an die Opfer des Nationalsozialismus in den Boden eingelassen sind, liegen vor dem Wohnort, den die Verfolgten als letztes selbst ausgewählt haben. Seit 2000 verlegt Demnig diese Steine, fast alle der mittlerweile über 70.000 Steine in 21 Ländern Europas installierte er selbst vor Ort.¹ Im Lokalbereich stolpern die Passanten dann im wahrsten Sinne des Wortes über die Steine und halten vielleicht kurz inne, um der Opfer zu gedenken. So wird man vor Ort mit der Geschichte konfrontiert und die „große“, nationale Geschichte kann auf die eigene Umgebung übertragen werden. Manch einer wird sich fragen, wer die Menschen, die hier einst wohnten, gewesen sind, wie sie aussahen, was sie gearbeitet haben und was sie gern in ihrer Freizeit unternahmen. Genau diese Fragen und die Stolpersteine in Freising waren der Ausgangspunkt für ein lokalgeschichtliches Projekt, das dieser Arbeit zugrunde liegt.

In einer immer schnelllebigeren Welt wird das globale Denken immer wichtiger. Der Trend hin zum Lokalen oder auch Regionalen nimmt jedoch auf der anderen Seite auch immer mehr zu. Sei es in Bezug auf Lebensmittel, Handwerk oder Güter. Auch in der Geschichte gibt es ein Interesse, das Lokale zu erforschen. In einer Zeit, in der digitale Medien mehr und mehr an Einfluss gewinnen und die Jugendlichen im Bann der Bildschirme gefangen sind, bietet die Lokalgeschichte etwas Neues, geradezu Erfrischendes an. Heutzutage können Personen überall mit dem Smartphone zu ForscherInnen werden und in Sekundenschnelle Wissen präsentiert bekommen. Dass jedoch auch dieses Wissen jemand mühevoll erarbeitet und recherchiert hat, wird oft vergessen oder nicht beachtet. Im Teilgebiet der Fachdidaktik Lokalgeschichte ist es möglich, dass die Schülerinnen und Schüler sich selbst auf solch eine Entdeckungs- und Forschungsreise begeben.

Es haben sich schon einige WissenschaftlerInnen mit Regionalgeschichte oder Heimatgeschichte befasst. Beispielsweise forderte Herbert Wagner bereits 1984 eine Heimatkunde und Regionaldidaktik. Wenn er sich auch auf dem Deutschen Schulgeographentag in seinen Ausführungen eher auf den Geographieunterricht bezog, so sind doch Analogien zum Geschichtsunterricht nicht von der Hand zu weisen. Wagner stellte vor über 30 Jahren die Vorteile des Lebensweltbezugs für die SchülerInnen dar, indem er sich klar gegen den Trend der Zentralisierung und dadurch Anonymisierung der Curricula aussprach.² In dem Werk „Landesgeschichte heute“ von Carl Hans Hauptmeyer beziehen sich unter

¹ Vgl. Stolpersteine (Hrsg.): Stolpersteine, URL: <http://www.stolpersteine.eu/start/> (zuletzt aufgerufen: 16.06.2019).

² Vgl. Wagner, Herbert: Heimatkunde und Regionaldidaktik. Vortrag auf dem 19. Deutschen Schulgeographentag in Trier 12.6.-16.6.1984, Bad Bentheim 1985, S. 13.

anderem Ernst Hinrichs, Gerhard Schneider und Hauptmeyer selbst in Artikeln auf die Regional- bzw. Heimatgeschichte.³ Peter Knoch und Thomas Leeb befassten sich in „Heimat oder Region? Grundzüge einer Didaktik der Regionalgeschichte“ in den 1980er Jahren ausführlich mit der Geschichte der Regional- und Heimatdidaktik, sowie den zeitgenössischen Problemen und Chancen. Sie liefern dabei bereits Hinweise zu Materialien und Konzeptionen für eine gelungene Integration in den Unterricht.⁴ Der aktuelle Forschungsstand ist dargestellt in der Veröffentlichung von Anke John⁵ im Wochenschau Verlag. Hierin erwähnt sie den neuen Trend der Fachwissenschaften, den sogenannten „spatial turn“, der sich in den Human- und Sozialwissenschaften mit der Bedeutung von Raum beschäftigt. Regional- und lokalgeschichtliches Lernen kann diesem Trend zugeordnet werden.⁶ In der Geschichtsdidaktik selbst muss Peter Gautschi im Hinblick auf Lokalgeschichte genannt werden, da er den Dimensionen des Geschichtsbewusstseins von Hans-Jürgen Pandel 2002 ein Raumbewusstsein hinzufügte.⁷ Anke John merkt jedoch auch an, dass es noch Nachholbedarf für die Lokalgeschichte in der Didaktik gibt. Beispielsweise erklärt sie, dass es noch an Verbindungen zwischen den unzähligen Themen der Fachwissenschaft und ihrer praktischen Umsetzung im Unterricht fehlt. Außerdem mangelt es an Studien, die den Nutzen von Regional- und Lokalgeschichte im Unterricht erforschen und die Vorteile mit empirischen Belegen bestätigen. Bereits Bernd Schönemann forderte, dass es Untersuchungen dazu geben sollte, wie Jugendliche historische Regionen wahrnehmen und wie dies wiederum zum Geschichtsbewusstsein in Relation steht.⁸

Im Folgenden wird zunächst Lokalgeschichte im Geschichtsunterricht in der Theorie betrachtet. Zuerst wird Lokalgeschichte definiert, dann wird darauf eingegangen, wo sie im bayerischen Lehrplan verankert ist und welchen Stellwert sie hat. Im weiteren Verlauf werden die Chancen und Herausforderungen beim Einsatz von Lokalgeschichte ausführlich untersucht. Im Anschluss wird – wie bereits erwähnt – die Lokalgeschichte in der Praxis am Beispiel eines durchgeführten P-Seminars erklärt.

³ Vgl. Hauptmeyer, Carl-Hans (Hrsg.): Landesgeschichte heute, Göttingen 1987.

⁴ Vgl. Knoch, Peter/Thomas Leeb (Hrsg.): Heimat oder Region. Grundzüge einer Didaktik der Regionalgeschichte, Frankfurt/M. u.a. 1984.

⁵ Vgl. John, Anke: Lokal- und Regionalgeschichte (Methoden historischen Lernens), Frankfurt/M. 2018.

⁶ Vgl. Ebd., S. 43.

⁷ Vgl. Gautschi, Peter: Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche, Bern ⁴2011, S. 14.

⁸ Vgl. John, Lokal- und Regionalgeschichte, S. 43f.

B Lokalgeschichte im Geschichtsunterricht

1 Grundlagen

1.1 Definition

Die Definition von Lokalgeschichte an sich und die Abgrenzung speziell zur Regionalgeschichte ist komplizierter als möglicherweise angenommen wird. Oftmals meinen die beiden Begriffe im alltäglichen Sprachgebrauch dasselbe.⁹ Im Duden wird *lokal* als „örtlich [beschränkt], für einen bestimmten Ort oder Bereich geltend; den Ort, die räumliche Erstreckung ausdrückend“ beschrieben und als Synonym ist neben „begrenzt, beschränkt, [ein]heimisch, hiesig, örtlich, räumlich, von hier“ auch „regional“ angegeben.¹⁰ *Regional* wiederum wird definiert als „eine bestimmte Region betreffend, zu ihr gehörend, auf sie beschränkt, für sie charakteristisch“.¹¹

Problematisch ist der Begriff *Region*, da er nicht einheitlich definiert ist, sondern sich auf große Räume wie beispielsweise Teile von Bundesländern, in sich homogene Landschaften, wirtschaftlich einheitlich strukturierte Gebiete oder sogar Umgebungen einer Stadt beziehen kann. Der Terminus meint kulturelle Räume und versucht, Verhältnisse und Zustände oder Entwicklungen und Spielräume menschlichen Handelns abzubilden. Beispiele für solch einen struktur- oder prozessorientierten Zugang zur Geschichte bietet die Bevölkerungs-, Mentalitäts- oder die Wirtschafts- und Sozialgeschichte.¹² Schönemann fasst die Schwierigkeit der Begrifflichkeit gut zusammen, indem er sagt, dass Regionen konstruiert sind und „zum einen erkenntnistheoretische Konstrukte, die dem Wissenschaftler als analytische Werkzeuge zur Ordnung seiner Forschungsobjekte dienen, [sind]; zum anderen historisch-soziale Konstrukte, die die Menschen selber hervorbringen, indem sie gesellschaftlich handeln.“¹³

Anke John weist darauf hin, dass lokal und regional ausgerichteter Geschichtsunterricht den Nahbereich der Lernenden abzudecken versucht: „Was Heranwachsende dabei als nah und fern, als lokal und regional beschreiben, ist in besonderer Weise abhängig von ihren lebensweltlichen

⁹ Vgl. Hinrichs, Ernst: Regionalgeschichte, in: Hauptmeyer, Carl-Hans (Hrsg.): Landesgeschichte heute, Göttingen 1987, S. 17.

¹⁰ Vgl. Bibliographisches Institut GmbH (Hrsg.): Art. Lokal, in: duden, 2019, URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/lokal> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

¹¹ Vgl. Bibliographisches Institut GmbH (Hrsg.): Art. Regional, in: duden, 2019, URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/regional> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

¹² Vgl. Hinrichs, Regionalgeschichte, S. 18f., siehe auch Schönemann, Bernd: Lernpotentiale der Regionalgeschichte, in: Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung 3 (2010, Heft 2), S. 8f., siehe auch Schiersner, Dieter: Alter Zopf oder neue Chance? Regionalgeschichte in Historiographie und Geschichtsunterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 62 (2011), S. 52.

¹³ Schönemann, Lernpotentiale, S. 8.

Erfahrungen.“¹⁴ Meist ist der Nahbereich identisch mit dem Wohn-, Schul- oder Freizeitbereich der Schülerinnen und Schüler, doch aufgrund einer aktuellen hohen Mobilität hat sich der Aktionsradius oder die sogenannte gelebte Geografie in den letzten Jahrzehnten stark verändert und daher auch das Verständnis und die Wahrnehmung für einen persönlichen Nahbereich.¹⁵

Die historische Entwicklung zeigt, dass sowohl die Regionalgeschichte, zuvor eher unter dem Begriff Heimatgeschichte bekannt, als auch die Landesgeschichte eine lange Tradition haben. Jedoch war – oder ist teilweise immer noch – vor allem der Begriff Heimat lange Zeit antimodern und nationalistisch aufgeladen. Außerdem wird Heimat oft negativ konnotiert im Sinne von einer Romantisierung bis hin zu einer Glorifizierung und einer unkritischen, geschönten Geschichte der eigenen Region.¹⁶ In der Weimarer Zeit kann die Heimatgeschichte insbesondere als agrarromantisch und modernisierungsskeptisch charakterisiert werden. Diese Symptomatik hat ihre Wurzeln wahrscheinlich in der Industrialisierung und der daraus resultierenden Angst vor dem hektischen, oft anonymen Leben in der Großstadt. Außerdem entwickelte sich im Zuge des Versailler Vertrags eine Sorge um die „bedrohte Heimat“. In völligem Gegensatz zur Weimarer Republik kann die Pädagogik der NS-Ideologie verstanden werden, die sich mehr auf die National- oder Landesgeschichte fokussierte.¹⁷ Anke John fasst den Ansatz der NS-Zeit folgendermaßen zusammen:

„Die nationalsozialistische Emotionalisierung und Instrumentalisierung des Heimatbegriffs ist in der Disziplinengeschichte hinreichend problematisiert worden. Jedoch ist dabei kaum zur Kenntnis genommen worden, dass die einflussreiche pädagogische Methode, die Heimat zum Ausgangspunkt eines anschaulichen und altersgerechten Geschichtsunterrichts zu machen, durch die NS-Pädagogik prinzipiell verworfen wurde.“¹⁸

Die sogenannte Volksgeschichte sollte gemäß der Auffassung des Nationalsozialismus den höchsten Stellenwert haben und über den anderen Geschichten stehen, die Lokalgeschichte sollte nur als Mittel zum Einsatz kommen, um die Volksgeschichte bedeutend darzustellen.¹⁹ In den 1970er Jahren setzte sich die Regionalgeschichte als fester Begriff durch und wurde als neuer Ansatz eingeordnet, obwohl sie lediglich ältere Methoden der Heimat- oder Vaterlandskunde unter einem neuen Begriff in sich vereinte.²⁰ Durch die Dimension des Geschichtsbewusstseins von Hans-Jürgen Pandel im Jahr 1980 konnte die regionale oder lokale Geschichte auch ihren Stellenwert in der Geschichtsdidaktik erkämpfen. Noch bestärkt wurde dies durch Peter Gautschi, der 2002 ein Raumbewusstsein dem

¹⁴ John, Lokal- und Regionalgeschichte, S. 8.

¹⁵ Vgl. Ebd., S. 8, 46, vgl. auch Gundermann, Thomas: Regionalgeschichte und Pädagogik. Internationales Workcamp 2000 der Robert-Koch-Schule Clausthal-Zellerfeld, in: Berichte zur Denkmalpflege in Niedersachsen 21 (2001), H.2, S. 63-64.

¹⁶ Vgl. John, Lokal- und Regionalgeschichte, S. 15.

¹⁷ Vgl. Ebd., S. 27-29.

¹⁸ Ebd., S. 29.

¹⁹ Vgl. Ebd., S. 29.

²⁰ Vgl. Ebd., S. 15, 38.

Modell hinzufügte und damit erreichte, dass der Raum als wichtige Komponente für historisches Lernen unverzichtbar scheint.²¹

Regionalgeschichte kann zudem auch als Alternative zur politischen und bloßen Ereignisgeschichte „großer Männer“ dienen und ist konzeptionell freier als die Landesgeschichte,²² die die „Geschichte eines bestimmten (unter historischen Gesichtspunkten in sich geschlossenen) meist kleineren Gebietes“, zumeist eines Bundeslandes beschreibt.²³ In der Geschichtswissenschaft ist die Region unterhalb von nationalen Staaten, aber eng verbunden mit einer Pluralität von Regionen anzusiedeln; das Konstrukt Region ist – wie aufgezeigt – nicht eindeutig einzuordnen. Für die Fachdidaktik bietet es sich jedoch an, die Regional- sowie die Lokalgeschichte auf den persönlichen Lernbereich der Lernenden festzulegen, wie von Anke John ausgeführt.²⁴ Lokalgeschichte im Besonderen sollte als der Erfahrungs- und Erlebnisraum wahrgenommen werden, der an Ort und Stelle – vor der Haustür – vorgefunden und entdeckt werden kann.²⁵

1.2 Verortung im Lehrplan

In den verschiedenen Lehrplänen ist die Lokalgeschichte unterschiedlich ausgeprägt verankert. Der bayerische Lehrplan sieht teilweise vor, auch Geschichte im lokalen Bereich zu beleuchten. Im Folgenden soll näher untersucht werden, in welcher Jahrgangsstufe, in welcher Schulart und in welchem Ausmaß Lokalgeschichte zum Einsatz kommt.

Im Schuljahr 2014/15 ist ein neuer Lehrplan, der sogenannte Lehrplan PLUS, in den bayerischen Grundschulen in Kraft getreten. In den weiterführenden Schulen wird der neue Lehrplan schrittweise seit dem Schuljahr 2017/18 eingeführt. Aktuell im Schuljahr 2018/19 wenden also die Klassenstufen 5 und 6 bereits diesen Lehrplan an.²⁶ Verglichen werden sowohl die bereits ausgearbeiteten Fachlehrpläne des Lehrplan PLUS für die Jahrgangsstufe 1 bis 12 als auch die noch aktuellen (alten) Lehrpläne der Stufen 7 bis 12.

In der Grundschule findet die Lokalgeschichte im Heimat- und Sachunterricht bereits ihren Platz. Der Lernbereich 4: „Zeit und Wandel“ der 3./4. Klasse beschäftigt sich unter „4.1 Zeitbewusstsein und

²¹ Vgl. Ebd., S. 43.

²² Vgl. Ebd., S. 15, 38.

²³ Bibliographisches Institut GmbH (Hrsg.): Art. Landesgeschichte, in: duden, 2019, URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Landesgeschichte> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

²⁴ Vgl. John, Lokal- und Regionalgeschichte, S. 84f.

²⁵ Barricelli, Michele: Geschichtsprojekte, in: Günther-Arndt, Hilke/Handro, Saskia (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin ⁵2015, S. 109.

²⁶ Vgl. ISB (Hrsg.): Kompetenzorientierung und LehrplanPLUS, in: ISB, URL: <https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/paedagogik-didaktik-methodik/kompetenzorientierung/> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

Orientierung in der Zeit“ mit der Geschichte des Wohnortes und damit mit der Geschichte der unmittelbaren Lebenswelt der SchülerInnen. Auch unter dem Abschnitt „4.2 Dauer und Wandel“ sollen die Schülerinnen und Schüler „einen für den Heimatort oder die Region bedeutsamen geschichtlichen Zeitraum“ kennen lernen und „hierfür typische Entwicklungen und Geschehnisse anhand altersgemäßer Quellen“ untersuchen. Außerdem soll im Bereich „4.3 Fakten und Fiktion“ ein Heimat- oder Stadtmuseum besucht, sowie auf regionale historische Feste und Gedenktage eingegangen werden.²⁷ Bereits in jungen Jahren kommen die Kinder also mit Lokalgeschichte in Berührung.

In der Mittelschule kommt im alten Lehrplan, der nur noch von Stufe 7 bis 10 gültig ist, Lokalgeschichte nur in der 7. Klasse vor. Die Schülerinnen und Schüler sollen barocke Baudenkmäler erkunden und ihre Ergebnisse präsentieren.²⁸ Jedoch ist hierbei anzumerken, dass der alte Lehrplan im Vergleich zum Lehrplan PLUS weniger ausführlich ist und mehr Spielräume lässt für die Kreativität der Lehrpersonen, Lokalgeschichte einzusetzen. Da Geschichte in der Mittelschule zusammen mit Sozialkunde und Erdkunde unterrichtet wird, kann ihr nicht dieselbe Aufmerksamkeit geschenkt werden wie beispielsweise auf dem Gymnasium. Im Lehrplan PLUS der Mittelschule enthält der Lernbereich 2 der 5. Klasse („Zeit und Wandel“) zwar Landesgeschichte und Regionalgeschichte in Bezug auf römische Geschichte, aber nicht explizit Lokalgeschichte.²⁹ Wiederum beinhaltet der Lernbereich 2 der Jahrgangsstufe 6 zwar die Thematik der mittelalterlichen Stadt und die Idee, historische Spuren zu erkennen, explizit genannt ist jedoch nicht, dass dies im lokalen Bereich stattfinden könnte oder man sich dafür überhaupt außerhalb des Schulgebäudes befinden müsse.³⁰ Der nächste Hinweis auf Lokalgeschichte findet sich erst wieder in der 9. Klasse, in der zur Thematik des Nationalsozialismus und des Holocaust eine Exkursion zu einem außerschulischen Lernort, einer Gedenkstätte oder einem Gedenkort, angeregt wird. Jedoch sind hier abhängig von der Lage der Schule die Gedenkstätten Dachau oder Flossenbürg nicht ausdrücklich der Lokalgeschichte, sondern eventuell eher der Regional- oder Landesgeschichte zuzuordnen.³¹

²⁷ Vgl. ISB (Hrsg.): Lehrplan Heimat- und Sachunterricht 3/4, in: ISB, 2019, URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/grundschule/3/hsu> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

²⁸ Vgl. ISB (Hrsg.): Lehrplan Mittelschule Geschichte/Sozialkunde/Erdkunde Jgst. 7, in: ISB, URL: <https://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/lehrplan/mittelschule/jahrgangsstufenlehrplan/geschichte-sozialkunde-erdkunde/7-jahrgangsstufe/1401/> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

²⁹ Vgl. ISB (Hrsg.): LehrplanPLUS Mittelschule Geschichte/Politik/Geographie 5, in: ISB, 2019, URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/mittelschule/5/gpg> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

³⁰ Vgl. ISB (Hrsg.): LehrplanPLUS Mittelschule Geschichte/Politik/Geographie 6, in: ISB, 2019, URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/mittelschule/6/gpg> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

³¹ Vgl. ISB (Hrsg.): LehrplanPLUS Mittelschule Geschichte/Politik/Geographie R9, in: ISB, 2019, URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/mittelschule/9/gpg/regelklasse> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019), vgl. auch ISB (Hrsg.): LehrplanPLUS Mittelschule Geschichte/Politik/Geographie M9, in: ISB, 2019, URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/mittelschule/9/gpg/mittlere-reife-klasse> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

Im alten Lehrplan der Realschule ist in jeder Jahrgangsstufe im Bereich 5 „Wiederholen, vertiefen, verknüpfen“ ein Unterabschnitt für ein regionalgeschichtliches Unterrichtsvorhaben vorgesehen. Ein lokaler Bezug wird nur in der 10. Jahrgangsstufe erwähnt, da dort das Beispiel „lokale Feste“ als Möglichkeit für eine Vertiefung genannt wird.³² Im Lehrplan PLUS hingegen wird der regionale Bezug häufiger gefordert: In der 6. Jahrgangsstufe wird ein regionaler Ansatz für die Kelten in Süddeutschland vorgeschlagen sowie die Einflüsse der Römer auf den Heimatraum untersucht.³³ Bei den Themen mittelalterliche Stadt, Konfessionalisierung und Dreißigjähriger Krieg können regionale Bezüge in Klasse 7 angewendet werden;³⁴ in der 8. Jahrgangsstufe sollen regionale historische Denkmäler analysiert werden sowie die Vorherrschaft Frankreichs und die Industrialisierung von einem regionalen Standpunkt aus betrachtet werden.³⁵ Jahrgangsstufe 9 sieht vor, dass die Schülerinnen und Schüler in Museen und Archiven zu regionalgeschichtlichen Überlieferungen recherchieren sowie den Nationalsozialismus an einem regionalen Beispiel näher beleuchten;³⁶ in der 10. Klasse soll schließlich die Nachkriegszeit unter regionalen Aspekten erläutert werden.³⁷ Lokalgeschichte wird nicht explizit erwähnt.

Der alte, genehmigte Lehrplan des Gymnasiums sieht Lokalgeschichte in der 7. Jahrgangsstufe als exemplarische Vertiefung entweder unter dem Punkt „7.1 Die mittelalterlichen Grundlagen Europas“ oder unter „7.2 Die Herausbildung der frühneuzeitlichen Staatenwelt“ vor. Hierbei soll auf „unsere Heimatregion oder unsere Stadt im Mittelalter“ eingegangen werden.³⁸ Auch als exemplarische Vertiefung wird in Klasse 8 unter dem Thema „Urbanisierung im 19. und frühen 20. Jahrhundert“ Lokalgeschichte angedacht, dabei werden größere bayerische Städte als Beispiele aufgezählt.³⁹ Zum Thema Nationalsozialismus findet sich in der 9. Jahrgangsstufe zweimal der Hinweis auf den Einsatz

³² Vgl. ISB (Hrsg.): Lehrplan Realschule Geschichte Jahrgangsstufe 7, in: ISB, URL: <https://www.isb.bayern.de/download/8807/g7.pdf> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019), vgl. auch ISB (Hrsg.): Lehrplan Realschule Geschichte Jahrgangsstufe 8, in: ISB, URL: <https://www.isb.bayern.de/download/8808/g8.pdf> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019), vgl. auch ISB (Hrsg.): Lehrplan Realschule Geschichte Jahrgangsstufe 9, in: ISB, URL: <https://www.isb.bayern.de/download/8809/g9.pdf> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019), vgl. auch ISB (Hrsg.): Lehrplan Realschule Geschichte Jahrgangsstufe 10, in: ISB, URL: <https://www.isb.bayern.de/download/8805/g10.pdf> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

³³ Vgl. ISB (Hrsg.): LehrplanPLUS Realschule Geschichte 6, in: ISB, 2019, URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/realschule/6/geschichte> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

³⁴ Vgl. ISB (Hrsg.): LehrplanPLUS Realschule Geschichte 7, in: ISB, 2019, URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/realschule/7/geschichte> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

³⁵ Vgl. ISB (Hrsg.): LehrplanPLUS Realschule Geschichte 8, in: ISB, 2019, URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/realschule/8/geschichte> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

³⁶ Vgl. ISB (Hrsg.): LehrplanPLUS Realschule Geschichte 9, in: ISB, 2019, URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/realschule/9/geschichte> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

³⁷ Vgl. ISB (Hrsg.): LehrplanPLUS Realschule Geschichte 10, in: ISB, 2019, URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/realschule/10/geschichte> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

³⁸ Vgl. ISB (Hrsg.): Lehrplan Gymnasium Geschichte 7, in: ISB, 2004, URL: <http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26282> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

³⁹ Vgl. ISB (Hrsg.): Lehrplan Gymnasium Geschichte 8, in: ISB, 2004, URL: http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26260.html (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

von Lokalgeschichte im Lehrplan. Einerseits sollen bayerische Städte und ihre Rolle im NS-Staat näher beleuchtet werden (je nach Lage der Schule könnte dies ein lokaler Ansatz sein), andererseits ist genauso wie in der Mittelschule ein Besuch einer KZ-Gedenkstätte vorgesehen. Eine namentliche Erwähnung von Lokalgeschichte erfolgt in dem Unterpunkt exemplarische Vertiefung, in dem als Beispiel folgendes vorgeschlagen wird:

Erlebnis Geschichte: Ausstellung mit lokalgeschichtlichem Bezug, z. B. „Leben in der Diktatur“, „Antisemitismus in unserem Ort“, „Widerstand in unserem Ort“, „Umgang mit Erinnerungen an den Nationalsozialismus“

Zudem gibt es noch ein weiteres lokales Beispiel für eine exemplarische Vertiefung: Unter dem Titel „Geschichte vor Ort“ wird die Idee aufgezeigt, anhand von Straßennamen politische Verhältnisse zu erklären.⁴⁰ In der 10. Klasse ist ein Unterrichtsprojekt mit regionalem oder lokalem Bezug in Kooperation mit Sozialkunde als jahrgangsstufenbezogene exemplarische Vertiefung vorgesehen. Die vier möglichen Themenkomplexe hierbei sind „Der Freistaat Bayern und seine Landesteile“, „Bayerische Ortschaften im Wandel“, „Migration in Bayern“ und „Zivilgesellschaft und bürgerschaftliches Engagement seit 1945“.⁴¹

Der Lehrplan PLUS des Gymnasiums sieht Lokalgeschichte an anderen Stellen vor. In der 6. Jahrgangsstufe sollen – ähnlich wie in der Mittelschule – römische Spuren im Heimatraum eventuell im Rahmen einer Exkursion beleuchtet werden (Lernbereich 5 „Das Imperium Romanum“).⁴² In der folgenden Jahrgangsstufe soll die mittelalterliche Stadt oder der französische Einfluss eher anhand von landes- oder regionalgeschichtlichen Aspekten betrachtet werden.⁴³ Der Lehrplan der Klasse 8 widmet einen gesamten Themenkomplex der bayerischen Landesgeschichte (Lernbereich 3: „Bayern – Identität, Staatsgebiet und kulturelles Erbe“) und geht hierbei auch darauf ein, dass die Schülerinnen und Schüler diese Kenntnisse zur Orientierung im eigenen Umfeld nutzen können. Im Lernbereich 6 „Imperialismus und Erster Weltkrieg“ wird hingegen erwähnt, dass anhand von lokalen Kriegerdenkmälern die zeitgenössische Rezeption des Ersten Weltkriegs näher beleuchtet werden kann.⁴⁴ In der 9. Jahrgangsstufe empfiehlt der Lehrplan erneut eine Exkursion zu einer Gedenkstätte für die Opfer des Nationalsozialismus. Außerdem sollen Quellen der Alltagsgeschichte analysiert

⁴⁰ Vgl. ISB (Hrsg.): Lehrplan Gymnasium Geschichte 9, in: ISB, 2004, URL: http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26228.html (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

⁴¹ Vgl. ISB (Hrsg.): Lehrplan Gymnasium Geschichte 10, in: ISB, 2004, URL: http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26733.html (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

⁴² Vgl. ISB (Hrsg.): LehrplanPLUS Gymnasium Geschichte 6. Von den ersten Menschen bis zu Karl dem Großen, in: ISB, 2019, URL: [https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/6/geschichte_\(zuletzt_aufgerufen:07.05.2019\)](https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/6/geschichte_(zuletzt_aufgerufen:07.05.2019)).

⁴³ Vgl. ISB (Hrsg.): LehrplanPLUS Gymnasium Geschichte 7. Vom Mittelalter zum Absolutismus, in: ISB, 2019, URL: [https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/7/geschichte_\(zuletzt_aufgerufen:07.05.2019\)](https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/7/geschichte_(zuletzt_aufgerufen:07.05.2019)).

⁴⁴ Vgl. ISB (Hrsg.): LehrplanPLUS Gymnasium Geschichte 8. Das lange 19. Jahrhundert, in: ISB, 2019, URL: [https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/8/geschichte_\(zuletzt_aufgerufen:07.05.2019\)](https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/8/geschichte_(zuletzt_aufgerufen:07.05.2019)).

werden, wobei der regionale Bezug erwähnt wird. Auch die Ausprägung des Nationalsozialismus in Bayern soll anhand eines regionalen Beispiels verdeutlicht werden.⁴⁵

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Lokalgeschichte einen geringen Stellenwert im Lehrplan zugewiesen bekommt im Vergleich zur Landesgeschichte, die stark vertreten ist, oder auch der Regionalgeschichte, die des Öfteren zum Zuge kommt. In Mittelschule und Realschule wird Lokalgeschichte gar nicht explizit genannt. Lokalgeschichte hat bereits in der Grundschule ihren Platz und gewährleistet damit, dass Kinder schon von klein auf damit vertraut sind. Oftmals werden in den unterschiedlichen Schularten in denselben Themenbereichen regionale oder lokale Bezüge vorgeschlagen. Schwierig ist es sicherlich, konkrete Beispiele zu formulieren, da jede Stadt oder jeder Wohnort individuelle Charakteristiken und geschichtliche Merkmale mit sich bringt. Im alten Lehrplan des Gymnasiums jedoch kommt durch den Unterpunkt der jahrgangsstufenbezogenen exemplarischen Vertiefungen öfter – im Vergleich zum Lehrplan PLUS – die Idee auf, hier Lokalgeschichte zu berücksichtigen.

Im Zuge der Umstellung auf den kompetenzbasierten Unterricht sind viele lokalgeschichtliche Anregungen in den Lehrplänen weggefallen oder gekürzt worden, was sich auch in anderen Bundesländern beobachten lässt. Die Idee, mit den neuen Lehrplänen nur noch einen Rahmen oder einen Kern vorzugeben, hat zur Folge, dass spezielle Vorschläge, wie Lokalgeschichte zur Vertiefung und Erweiterung, oftmals wegfallen. Demnach hängt es von dem schulinternen Curriculum ab, ob und in welchem Ausmaß Lokalgeschichte ihren Platz im Unterricht findet.⁴⁶

1.3 Nutzung in der Praxis und Stellenwert in der Schule

Inwieweit Lokalgeschichte in der Schule unterrichtet wird und welcher Stellenwert ihr zugeschrieben wird, lässt sich schwer überprüfen. Den aktuellen Trends zufolge hat die Wertschätzung für lokale Themen jedoch abgenommen, da globale Thematiken eine immer größere Rolle spielen. Alle räumlichen Begebenheiten in den Geschichtsunterricht sinnvoll zu integrieren, scheint unmöglich: Vom Lokalen über das Regionale, zur Landesgeschichte hin zum Nationalen und Europäischen sowie der Welt- und Universalgeschichte.⁴⁷ Neben der inhaltlichen Konkurrenz sieht sich die Lokalgeschichte auch noch durch eine andere moderne Strömung bedroht: „In ihrer Spezifik und Partikularität

⁴⁵ Vgl. ISB (Hrsg.): LehrplanPLUS Gymnasium Geschichte 9. Das kurze 20. Jahrhundert, in: ISB, 2019, URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/9/geschichte> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

⁴⁶ Vgl. John, Lokal- und Regionalgeschichte, S. 64-66.

⁴⁷ Ebd., S. 15, vgl. auch Schönemann, Lernpotentiale, S. 6.

widerstreben lokal- und regionalgeschichtliche Themen dem aktuellen bildungspolitischen Trend der Zentralisierung von Prüfungen und einer standardisierten Leistungsmessung.“⁴⁸

Es gibt weder aktuelle, aussagekräftige Studien, die sich speziell mit dem Interesse der Lernenden an der Thematik der Lokal- oder Regionalgeschichte befassen, noch gibt es empirische Befunde darüber, wie sehr Angebote zur Lokalgeschichte genutzt oder wie Lokalgeschichte in den Unterricht integriert wird.⁴⁹

Auf der anderen Seite gibt es jedoch immer mehr Initiativen, die den Einsatz von Lokalgeschichte im Schulalltag fördern und fordern. Seit 1973 regt der Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten – durchgeführt von der Körber-Stiftung in Deutschland – Teilnehmende dazu an, im regionalen und lokalen Umfeld auf Spurensuche zu gehen und dabei etwas Neues in den vielerorts noch nicht ausgeschöpften Quellenbeständen vor Ort zu entdecken.⁵⁰ Ferner gibt es noch weitere Wettbewerbe, die zum Forschen und Entdecken gerade im nahen Umfeld einladen, wie beispielsweise den bayerischen Wettbewerb „Erinnerungszeichen“ oder auch das Projekt „Freiburger Schulen im Archiv“.⁵¹ Neben diesen Wettbewerbsinitiativen existieren auch fachliche Angebote für Lehrende wie Materialsammlungen oder thematische Fortbildungen.⁵² Da sich die zentrale Herausgabe von lokalen Unterrichtsmaterialien für Verlage wenig lohnt, liegt es oft an PädagogInnen in Archiven oder Museen vor Ort, Möglichkeiten für Schülerinnen und Schüler auszuarbeiten. Aber auch engagierte LehrerInnen finden sich in der Rolle der „HeimatforscherInnen“, wenn sie lokales Material didaktisch aufbereiten.⁵³ Aktuell wird Lokalgeschichte innerhalb der Fachdidaktik immer beliebter, weil sie ein „vielfach noch ungenutztes Potential für den Geschichtsunterricht bereithält.“⁵⁴ Doch auch wenn es einen – wie bereits erwähnt – Trend hin zum Globalen und Standardisierten gibt, sind die zahlreichen Vorteile der Lokalgeschichte nicht von der Hand zu weisen, wie im Folgenden deutlich wird.

⁴⁸ John, Lokal- und Regionalgeschichte, S. 7, vgl. auch Schönemann, Lernpotentiale, S. 13.

⁴⁹ Vgl. John, Lokal- und Regionalgeschichte, S. 50-53, vgl. auch Schiersner, Alter Zopf, S. 58f.

⁵⁰ Vgl. Beck, Wolfhart: Die Geschichts-AG. Schüler auf historischer Spurensuche. In: Messner, Rudolf (Hrsg.): Schule forscht. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen. Hamburg 2009, S. 192, sowie vgl. Barricelli, Geschichtsprojekte, S. 109, vgl. auch Zankel, Sönke: Projektarbeit und Forschendes Lernen. Ein Leitfaden für die Fächer Politik, Wirtschaft und Geschichte. Schwalbach/Ts. 2018, S. 108f.

⁵¹ Vgl. Wolter, Heike: Forschend-entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2018, S. 58f.

⁵² Vgl. John, Lokal- und Regionalgeschichte, S. 66.

⁵³ Ebd., S. 53.

⁵⁴ Schiersner, Alter Zopf, S. 57.

2 Vorteile des Einsatzes von Lokalgeschichte

2.1 Kompetenzschulung anhand des FUER-Modells

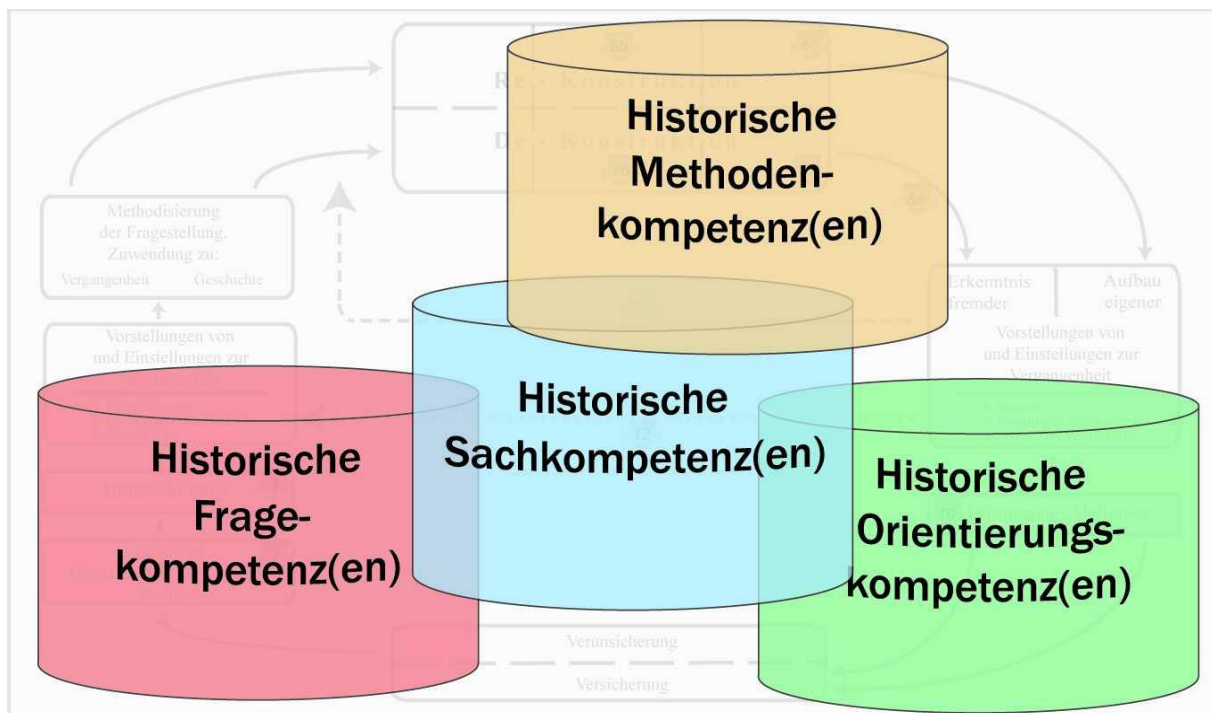


Abbildung 1: Quelle: Schreiber, Waltraud u.a.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuried 2006, S. 30, online: <http://www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/grundlagen.html> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

Das Kompetenzmodell „Historisches Denken“ der Projektgruppe FUER (Forschungsprojekt zur Förderung und Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein) unter der Leitung von Prof. Dr. Waltraud Schreiber der Universität Eichstätt-Ingolstadt wurde im Jahr 2000 veröffentlicht.⁵⁵ Historisches Denken wird bei diesem Modell in zwei Basisoperationen unterschieden: Rekonstruktion und Dekonstruktion. Rekonstruktion beschreibt den synthetischen Vorgang auf der Grundlage von Informationen Zusammenhänge herzustellen. Zur Beantwortung historischer Fragen werden Quellen kritisch zu Rate gezogen und Geschichte wird (re-)konstruiert. Bei der Dekonstruktion werden bereits erstellte historische Narrationen analytisch in ihre Einzelteile zerlegt und dabei die unterschiedlichen Informationen, Wertvorstellungen, Interpretationen oder aber Erklärungsmuster untersucht und kritisch hinterfragt. Aus diesen Bestandteilen kann eine historische Narration neu rekonstruiert werden. Historisches Denken und ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein sind ein dynamischer, komplexer Prozess. Für den Unterricht müssen die Leitziele operationalisiert und es muss in

⁵⁵ Schreiber, Waltraud (Hrsg.): „FUER Geschichtsbewusstsein“: Mehr Qualität im Geschichtsunterricht!, in: FUER Geschichtsbewusstsein, URL: <http://www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/FUER.html> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

Kleinschritten gedacht werden.⁵⁶ Die folgenden historischen Kompetenzen sollen im Geschichtsunterricht gefördert werden:

Die historische Fragekompetenz beschreibt die Fähigkeit, „aus einer noch vagen [...] Verunsicherung der Lebenspraxis [...] eine sowohl kommunizierbare wie bearbeitbare Fragestellung zu machen.“⁵⁷ Aus einem gegenwärtigen Orientierungsbedürfnis heraus möchte man die eigenen Fragen mithilfe der Geschichte und bereits recherchierter Narration anderer beantworten. Dies umfasst eine fachlich heuristische Kompetenz und dabei auch die Fähigkeit zu hinterfragen, ob die recherchierten Ergebnisse die eigenen Fragen beantworten oder ob der Verfasser eigene, andere historische Fragen verfolgt. Mit anderen Worten: Historische Fragekompetenz ist einerseits die Fähigkeit, historische Fragen zu formulieren und andererseits die Fertigkeit, historische Fragen anderer zu erkennen.⁵⁸

Historische Methodenkompetenz umfasst Fähigkeiten, die nötig sind, um gestellte historische Fragen zu beantworten. Dazu zählen unter anderem Quellenauswertung, Analyse von historischen narrativen Aussagen, die erforderlichen Arbeitstechniken aber auch Eignung und Grenzen dieser anzuwendenden Techniken. Hierfür benötigt man die vorher bereits genannten Operationen der Rekonstruktion und Dekonstruktion, die sowohl auf Quellen als auch auf Darstellungen anzuwenden sind.⁵⁹

Die historische Orientierungskompetenz meint Fähigkeiten, die erforderlich sind, um einen Bezug zur aktuellen Zeit sowie der eigenen Lebenswelt und der eigenen Person herzustellen. Die Erkenntnisse, die durch die Beantwortung historischer Fragen entstanden sind, helfen Zusammenhänge zu erzeugen und im besten Falle die eigene Sicht anzupassen oder gar zu revidieren. Orientierungskompetenz impliziert deshalb auch die Reflexion und Modifikation der eigenen historischen Identität und des Geschichtsbewusstseins. Mittel und Wege, um die historische Orientierungskompetenz im Unterricht zu fördern, sind limitiert, jedoch ist der Wunsch nach Orientierungskompetenz vor allem gut durch einen klaren Gegenwarts- oder Zukunftsbezug umzusetzen.⁶⁰

Historische Sachkompetenz bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler die Fertigkeit besitzen, historische, fachspezifische Begriffe, Konzepte und Kategorisierungen zu hinterfragen, aber auch zur

⁵⁶ Vgl. Barricelli, Michele/Gautschi, Peter/Körper, Andreas: Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle, in: Barricelli, Michael/Lücke Martin: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts Bd. 1, Schwalbach/Ts. 2012, S. 219, vgl. auch Schreiber, Waltraud (Hrsg.): Unser Theoriekonzept, in: FUER Geschichtsbewusstsein, URL: <http://www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/grundlagen.html> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

⁵⁷ Barricelli, Kompetenzmodelle, S. 219.

⁵⁸ Ebd., S. 219, vgl. auch Schreiber, Waltraud: Basisbeitrag. Mit Geschichte umgehen lernen – Historische Kompetenz aufbauen, in: Schreiber, Waltraud/Mebus, Sylvia (Hrsg.): Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern, Neuried 2006, S. 14f.

⁵⁹ Barricelli, Kompetenzmodelle, S. 219, vgl. auch Schreiber, Basisbeitrag, S. 15f., vgl. auch Wolter, Forschend-entdeckendes Lernen, S. 42.

⁶⁰ Vgl. Barricelli, Kompetenzmodelle, S. 219f., vgl. auch Schreiber, Basisbeitrag, S. 16.

Strukturierung und Systematisierung von Geschichte zu verwenden. Dies beinhaltet auch die Reflexion und Kommunikation über den Gegenstand Geschichte.⁶¹

Die verschiedenen historischen Kompetenzen können individuell stark oder schwach ausgeprägt sein, sowohl bei SchülerInnen als auch bei Erwachsenen. Geschichtsbewusstsein hat auch bereits die Person, die sich lediglich bewusst ist, dass es die zeitlichen Komponenten Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gibt und für sie persönlich aber nur die Gegenwart relevant ist. Die Förderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins, welches Auswirkungen auf die Wahrnehmung des eigenen Umfelds, der eigenen Person in der Welt und das eigene Handeln hat, sollte Ziel des Geschichtsunterrichts sein und kann jedoch auf unterschiedlichen Niveaus und Ausprägungen erreicht werden.⁶²

Durch den Einsatz von Lokalgeschichte werden die von der FUER-Gruppe erarbeiteten Kompetenzen gefordert und gefördert. Die historische Fragekompetenz kommt unter anderem bei der oftmals bei der Lokalgeschichte verwendeten Methode des forschend-entdeckenden Lernens zum Tragen, da dort die SchülerInnen angeregt werden, eigene Fragestellungen zu entwickeln oder im Laufe des Projekts auch historische Fragen anderer zu hinterfragen (siehe auch Kapitel C1).⁶³ Auch im lokalen Archiv wird immer wieder die Fragekompetenz gefördert, indem die SchülerInnen nach neuen Hinweisen immer wieder Fragen an die Geschichte stellen.⁶⁴ Im Zuge des forschend-entdeckenden Lernens im lokalen Bereich wird auch die Methodenkompetenz gefördert. Beispielsweise in Archiven wird der Umgang mit Quellen und die Fähigkeit zur De- und Rekonstruktion von Vergangenheit und Geschichte gefordert und gefördert.⁶⁵ Aber auch an anderen außerschulischen Lernorten, in Museen oder durch Zeitzeugenbefragungen werden wissenschaftliche Methoden, Analysefähigkeit und die Fähigkeit, Geschichte zu re- und dekonstruieren erweitert.⁶⁶ Des Weiteren erhöhen die Lernenden ihre Orientierungskompetenz, indem sie bereits innerhalb des Archivs und im Rückblick auf die Archivarbeit wahrnehmen, dass Geschichte reflektiert werden muss und die Lernenden sich dadurch besser in den Räumen und Zeiten der Gegenwart wie auch in der Vergangenheit orientieren können (siehe auch Kapitel B2.5).⁶⁷ Bei lokalgeschichtlichen Themen spielt auch die Sachkompetenz eine Rolle, indem sie

⁶¹ Vgl. Barricelli, Kompetenzmodelle, S. 220, vgl. auch Schreiber, Basisbeitrag, S. 16.

⁶² Vgl. Schreiber, Basisbeitrag, S. 13.

⁶³ Vgl. Wolter, Forschend-entdeckendes Lernen, S. 70f.

⁶⁴ Vgl. Wolter, Heike: Die Faszination des Originals. Schülerinnen und Schüler im Archiv, in: Stadt Regensburg (Hrsg.): Das Archiv der St. Katharinenhospitalstiftung. Das schriftliche Welterbe von Regensburg, Regensburg 2018, S. 110, vgl. auch Schiersner, Alter Zopf, S. 56.

⁶⁵ Vgl. Wolter, Die Faszination des Originals, S. 110.

⁶⁶ Vgl. Schiersner, Alter Zopf, S. 55f.

⁶⁷ Vgl. Wolter, Die Faszination des Originals, S. 110, vgl. auch Schiersner, Alter Zopf, S. 56f.

den SchülerInnen vor Ort und vor ihren Augen verdeutlicht, was beispielsweise komplexe Begriffe wie der der Epoche als historische Denkkategorie beinhalten.⁶⁸

2.2 Unmittelbarkeit der Thematik

Das erste Argument, welches nahezu auf der Hand liegt, für einen lokalgeschichtlichen Unterricht ist die Unmittelbarkeit der Thematik. Die Unmittelbarkeit von Geschichte tritt in unterschiedlichen Formen auf – viele werden im Laufe dieser Arbeit näher erläutert.

Die Zeitzeugenbefragung (siehe Abschnitt B 2.7) erlaubt die „unmittelbare Begegnung mit gelebter, gleichsam authentischer Historie“.⁶⁹ Dadurch wird dem Geschichtsunterricht „eine Dimension [hinzugefügt], die sonst nicht oder nur unzureichend berücksichtigt wird. Es ist der Umgang mit subjektiv und tatsächlich erlebter Geschichte, der Schüler[Innen] und Lehrer[Innen] gleichermaßen interessiert.“⁷⁰ Diese subjektive Perspektive schafft es Unmittelbarkeit, Lebendigkeit und eine unverwechselbare Emotionalität an die SchülerInnen zu vermitteln.⁷¹

Nicht nur bei der Begegnung mit Menschen, sondern auch bei der Begegnung mit realen Quellen, Relikten aus einer vergangenen Zeit, gewinnt der Unterricht die Komponente der Unmittelbarkeit hinzu. Die Schülerinnen und Schüler erfahren, „dass Geschichte gewissermaßen ‚mitten unter uns‘ geschieht.“⁷² Gerade im Archiv vor Ort ist ein solches Aufeinandertreffen realisierbar. Die SchülerInnen lernen Originale oder Faksimiles kennen und verstehen die Geschichte dadurch als konkret, unmittelbar, greifbar und mit einem Bezug zu ihrer persönlichen Lebenswelt.⁷³ Außerdem ermöglicht das Archiv, einen personalen, biografischen Bezug zur Geschichte herzustellen. Auch hierdurch ist eine Konkretisierung der allgemeinen, abstrakten Geschichte an einem individuellen Beispiel möglich. Hinzu kommt die Empathie als Motivationsfaktor, da die Vergangenheit dringlicher und unmittelbarer erscheint, nimmt man sie aus der Perspektive eines Menschen wahr.⁷⁴

⁶⁸ Vgl. Schiersner, Alter Zopf, S. 56.

⁶⁹ Sauer, Michael: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Seelze-Velber 2003, S. 234f.

⁷⁰ Wolter, Heike: Vor 80 Jahren. Ein Oral History-Projekt zur Bücherverbrennung in Regensburg. In: Kuchler, Christian/Lübbers, Bernhard/Memminger, Josef (Hrsg.): Bücherverbrennung in Regensburg. Regensburg, 2013, S. 80.

⁷¹ Vgl. Wolter, Vor 80 Jahren, S. 80.

⁷² Langer-Plän, Martina/Beilner, Helmut: Einführung, in: Langer-Plän, Martina/Beilner, Helmut (Hrsg.): Außerschulische Lernorte im Geschichtsunterricht (Regensburger Beiträge zur Geschichtslehrerfortbildung Bd. 4), Neuried 2005, S. 5.

⁷³ Vgl. Beck, Wolfhart: Geschichte im Archiv, in: Günther-Arndt, Hilke/Handro, Saskia (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin ⁵2015, S. 125, vgl. auch Beck, Wolfhart: Schüler forschen im Archiv. Ein archivpädagogischer Führer für Schülerinnen und Schüler durch das Landesarchiv NRW Abteilung Westfalen. Hrsg. vom Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 2010, S. 8f.

⁷⁴ Vgl. Distelrath, Götz: Freiburger Schulen im Archiv. Ein regionaler Wettbewerb als methodisches Prinzip, in: Fritz, Gerhard/Wittneben, Eva Luise (Hrsg.): Landesgeschichte in Forschung und Unterricht. Beiträge des Tages

All die oben genannten Aspekte und Unterrichtsprinzipien können ihren Einsatz in der Lokalgeschichte finden. Dieser Bezug zum lokalen Umfeld der Jugendlichen „führt den Gegenwartsbezug von Geschichte buchstäblich vor Augen. Geschichte bleibt nicht fern, der eigene Lebensraum gewinnt historische Tiefenschärfe.“⁷⁵ Vor allem wird dies präsent durch die Konfrontation – die Unmittelbarkeit – mit der Vergangenheit in der eigenen Lebenswelt durch „Orte, Gebäude, Schriftstücke oder andere Gegenstände, aber etwa auch Lieder, Ideen und Symbole“.⁷⁶ Den Schülerinnen und Schülern wird gerade durch den Einsatz von Lokalgeschichte unumgänglich klar, dass sich Geschichte nicht irgendwo abspielt, sondern bereits vor der eigenen Haustür oder in der eigenen Schule beginnt. Dadurch wird das Unterrichtsfach Geschichte leichter zugänglich, konkreter fassbar und bietet eine weiterführende Bedeutung für das eigene Leben.⁷⁷

2.3 Verfügbarkeit von Materialien

Ein großer Pluspunkt in Bezug auf Lokalgeschichte ist die Verfügbarkeit der Materialien, die genutzt werden können. In lokalen Archiven verbergen sich oft noch ungeahnte Schätze und damit zahllose Möglichkeiten für den Einsatz im Schulunterricht. Die Quellen in den Lokalarchiven bieten eine Begegnung mit noch nicht-didaktisierter Geschichte und daher den Vorteil von Authentizität für die Schülerinnen und Schüler.⁷⁸ Dokumente zu den sogenannten „großen Themen“ erfordern eine fachlich kompetente und wissenschaftliche Auswertung und eine Einbettung in den relevanten Kontext durch HistorikerInnen.⁷⁹ Heike Wolter verdeutlicht jedoch, dass dies auch durch Nicht-HistorikerInnen möglich ist: „Im Kleinen des räumlichen und zeitlichen Nahraums, mit einer überschaubaren Fragestellung aber kann diese [Kontextualisierung und Auswertung] Schülerinnen und Schülern ebenso gelingen.“⁸⁰ Auch organisatorisch hat die Lokalgeschichte der Landes- oder Nationalgeschichte einen entscheidenden Vorsprung voraus: Der außerschulische Lernort ist – wie im Folgenden noch ausführlicher beschrieben wird (siehe Kapitel B2.5) – einfacher logistisch zu erreichen und zumeist haben die lokalen Archive mehr Zeit und Muße für die Anfragen von Schulen bzw. Schülerinnen und Schülern als die großen Archive, die häufig eng mit WissenschaftlerInnen zusammenarbeiten. Eine lokale Anfrage kann schnell telefonisch oder persönlich vor Ort geklärt werden. Jugendliche benötigen

der Landesgeschichte in der Schule vom 27. Oktober 2010 in Mühlheim (Landesgeschichte in Forschung und Unterricht, Bd. 7) Stuttgart 2011, S. 62.

⁷⁵ Ebd., S. 62.

⁷⁶ Kraack, Detlef: Ausdeutungen und Umdeutungen von Geschichte im wilhelminischen Schleswig-Holstein: Möglichkeiten und Potentiale eines regional ausgerichteten Geschichtsunterrichts am Beispiel der Stadt Plön um 1900, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 62 (2011), S. 61.

⁷⁷ Vgl. Ebd., S. 61, vgl. auch John, Lokal- und Regionalgeschichte, S. 66.

⁷⁸ Vgl. Wolter, Die Faszination des Originals, S. 109.

⁷⁹ Vgl. Wolter, Forschend-entdeckendes Lernen, S. 51.

⁸⁰ Ebd., S. 51.

jedoch häufig mehr Unterstützung und Hilfe als forschende HistorikerInnen, auch daher bietet sich ein kleineres, lokales Archiv besser an als große, anonyme Archive.⁸¹

2.4 Gegenwartsbezug für die SchülerInnen

Warum muss mich das interessieren? Warum soll ich etwas über Tote lernen? So oder so ähnlich fragen Schülerinnen und Schüler häufig im Geschichtsunterricht.⁸² Guter Geschichtsunterricht schafft es, genau diese Fragen zu beantworten, da er eine Beziehung zum Leben der SchülerInnen offenlegt und sowohl mit der Gegenwart als auch mit der Zukunft zusammenhängt.⁸³ Michael Sauer fasst den Gegenwartsbezug folgendermaßen zusammen:

„Bezugspunkt für unsere Beschäftigung mit Vergangenheit ist stets die Gegenwart. Aus ihr kommt unser Interesse an der Vergangenheit, stammen die Fragen, die wir an sie richten, die Maßstäbe, die wir an sie anlegen, auf sie beziehen wir die Lehren, die wir uns vielleicht aus der Vergangenheit erhoffen.“⁸⁴

Klaus Bergmann unterscheidet drei Arten des Gegenwartsbezugs: Zuerst nennt er die unmittelbaren Vergangenheitsbezüge; damit meint er materielle Gegenstände aus der Vergangenheit, aber auch Denkmäler, die dazu anregen, sich mit Geschichte zu beschäftigen. Außerdem zählt er dazu Phänomene der Geschichts- bzw. Erinnerungskultur, beispielsweise Gedenktage (siehe Kapitel B2.6). Als zweite Form legt er den Gegenwartsbezug als Ursachenzusammenhang fest, das heißt, dass man die Gegenwart nur verstehen kann, wenn man die Ursache und Entwicklung in der Vergangenheit kennt. Der letzte Punkt bezeichnet den Gegenwartsbezug als Sinnzusammenhang,⁸⁵ der die „Übertragung von Erfahrungen und Einsichten auf gegenwärtige Situationen“ beschreibt⁸⁶ und dabei die Gegenwart aus einer neuen Perspektive betrachten lässt. Zeitliche Nähe ist hierbei keine Bedingung, um Handlungsimperative für die heutige Zeit zu formulieren oder vergangene Denkweisen zu rekonstruieren und auf das Jetzt anzuwenden.⁸⁷

Vorteil des Gegenwartsbezugs ist neben den verschiedenen Einsatzmöglichkeiten, die sich in den drei von Bergmann formulierten unterschiedlichen Arten herauskristallisieren, auch die Ausbildung eines reflektierten, kritischeren Geschichtsbewusstseins, das die öffentlich präsentierte Geschichtskultur

⁸¹ Vgl. Wolter, *Forschend-entdeckendes Lernen*, S. 85f., vgl. auch Lange, Thomas/Lux, Thomas: *Historisches Lernen im Archiv* (Reihe Methoden Historischen Lernens). Schwalbach/Ts, 2004, S. 194-198.

⁸² Vgl. Bergmann, Klaus: *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht* (Methoden Historischen Lernens), Schwalbach 2002, S. 10f.

⁸³ Vgl. Ebd., S. 7f.

⁸⁴ Sauer, *Geschichte unterrichten*, S. 90.

⁸⁵ Vgl. Ebd., S. 90-92.

⁸⁶ Ebd., S. 91.

⁸⁷ Vgl. Ebd., S. 90-92.

hinterfragt.⁸⁸ Auch kann der Gegenwartsbezug eine Alteritätserfahrung für die Jugendlichen darstellen, die eine Herausforderung bietet, sich zum Fremden zu positionieren. Vor allem aber bemerken die Schülerinnen und Schüler, dass sie selbst persönlich von der Geschichte betroffen sind und durch den Bezug zur Gegenwart und die Perspektivität wird dem Unterricht ein Sinn verliehen.⁸⁹

Der Lokalbezug schwingt beim Gegenwartsbezug oft direkt mit. Wie bereits im Unterpunkt Unmittelbarkeit (siehe Kapitel B2.2) beschrieben, werden die Schülerinnen und Schüler in ihrem Umfeld ständig mit Geschichte oder Geschichtskultur konfrontiert. Schnell kommt dabei die Frage auf, wie sich die Menschen vor Ort in einer bestimmten Situation der Geschichte verhalten haben. Der Unterricht wird dadurch konkreter, unmittelbarer und enthält eine größere Nähe zur Lebenswelt der Jugendlichen. Ein passendes Beispiel sind die Stolpersteine, die in vielen Städten für die deportierten und verfolgten Juden vor ihren letzten frei gewählten Wohnorten verlegt sind.⁹⁰ Thomas Buck findet dafür folgende Worte: „Sobald man die Schule verlässt, lässt sich an vielen Beispielen zeigen, wie sehr unsere Gegenwart und Lebenswelt von der Vergangenheit geprägt und geformt wurde.“⁹¹ Eine Spurensuche vor Ort und damit forschend-entdeckendes Lernen wird dadurch ermöglicht.

2.5 Außerschulisches Lernen

Außerschulisches Lernen bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur innerhalb des Schulgebäudes lernen und nur diesen Ort als Lernort wahrnehmen, sondern dass Lernen auch in außerschulischen Begegnungen stattfinden kann. Durch das Lernen in authentischen Situationen werden verschiedenste Unterrichtsprinzipien erfüllt: Problem-, Handlungs- und Wissenschaftsorientierung können erreicht, sowie forschend-entdeckendes oder fachübergreifendes Lernen gefördert werden. Dadurch werden Neugier, Motivation und Interesse der Jugendlichen gestärkt.⁹² Beim außerschulischen Lernen können die Kinder und Jugendlichen zu kleinen HistorikerInnen werden und Dinge neu für sich entdecken.⁹³ Außerschulische Lernorte gliedern sich in zwei Arten: Institutionen, die der Erinnerung dienen, und Überreste oder historische Stätten. Die Gedenkstätte ist eine Hybridform zwischen den beiden.⁹⁴

⁸⁸ Vgl. Buck, Thomas Martin: Lebenswelt- und Gegenwartsbezug, in: Barricelli, Michael/Lücke Martin: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts Bd. 1, Schwalbach/Ts. 2012, S. 299f.

⁸⁹ Vgl. Wolter, Forschend-entdeckendes Lernen, S. 43f., vgl. auch Bergmann Klaus: Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens (Forum Historisches Lernen), Schwalbach/Ts. 1998, S. 141f., vgl. auch Sauer, Geschichte unterrichten, S. 90.

⁹⁰ Vgl. Buck, Lebenswelt- und Gegenwartsbezug, S. 297.

⁹¹ Ebd., S. 297.

⁹² Vgl. Langer-Plän, Einführung, S. 3.

⁹³ Vgl. John, Lokal- und Regionalgeschichte, S. 93f.

⁹⁴ Vgl. Sauer, Geschichte unterrichten, S. 139-141.

Das Archiv kann wahrgenommen werden als „Labor oder Werkstatt für [...] Geschichtsforscher[Innen]“. ⁹⁵ Es ist den Institutionen, die sich der Erinnerung an die Geschichte widmen, zuzuordnen und kann als „begehbare[s] Gedächtnis einer Stadt“ angesehen werden. ⁹⁶ An diesem historischen Lernort kommen die Schülerinnen und Schüler mit Originalquellen in Berührung, was einen hohen Grad an authentischer Geschichte bietet. ⁹⁷ Die Lernenden können Detektivarbeit, forschend-entdeckendes Arbeit, leisten, um die manchmal schweren Geheimnisse und Rätsel eines Dokuments zu lösen. Im Gegensatz zum Unterricht kommen die Jugendlichen mit nicht-didaktisierter Geschichte in Berührung und müssen selbst tätig werden, um die Quellen zu analysieren und zu interpretieren. Dabei wird die Methodenkompetenz, vor allem die Fähigkeit zur De- und Rekonstruktion von Geschichte, gestärkt. Aber auch die Frage- und Orientierungskompetenz wird gefördert (siehe ausführlicher Kapitel B2.1). Neben den Schwierigkeiten der Archivarbeit, wie beispielsweise dem fremden Schriftbild (siehe Kapitel B3.2), überwiegt für die Schülerinnen und Schüler trotzdem die Faszination des Originals, das man sinnlich wahrnehmen und in die Hand nehmen kann. ⁹⁸ Eine Möglichkeit zur Arbeit im Archiv ist es, eine Führung durch die Räumlichkeiten zu erhalten. Des Öfteren werden, wenn ArchivpädagogInnen vor Ort sind, auch Workshops angeboten oder die SchülerInnen können selbstständig Forscheraufträge bearbeiten. ⁹⁹

Laut Bernd Mütter muss man unterschiedliche historische Orte abgrenzen: Zuerst nennt er historische Orte ohne Spuren des Historischen, wie beispielsweise ein Schlachtfeld, auf dem heute nur noch eine Gedenktafel darauf aufmerksam macht, dass es sich um einen historischen Ort handelt. Zur zweiten Kategorie zählt er historische Orte mit versteckten Spuren, das heißt heutige Stadtbilder mit verschiedenen Baustilen, die nicht offensichtlich auf etwas Historisches hindeuten, aber bei näherem Betrachten historisch sind. Als dritte Form beschreibt er historische Orte, die als Ruine authentische Spuren der Geschichte darstellen, wie beispielsweise Burgruinen. Außerdem gibt es nach Bernd Mütter historische Orte mit weitgehender Erhaltung oder Rekonstruktion, dies trifft beispielsweise auf viele Klöster und Schlossanlagen zu. Als letzte Form bezeichnet er historische Orte, die durch Gestaltung der Erinnerung in Denkmälern, Gedenkstätten und Museen verändert werden. ¹⁰⁰ Wie nach der Beschreibung deutlich wird, können historische Stätten in unterschiedlichem Zustand vorliegen, sie sind eventuell gar nicht, bis ruinenhaft oder rekonstruiert überliefert. Dies kann teilweise dazu führen,

⁹⁵ Beck, Geschichte im Archiv, S. 125.

⁹⁶ Vgl. Sauer, Geschichte unterrichten, S. 139-141, vgl. auch Witt, Josef: Ein Projekttag im Archiv mit regionalen Quellen zur Reformationsgeschichte, in: Langer-Plän, Martina/Beilner, Helmut (Hrsg.): Außerschulische Lernorte im Geschichtsunterricht (Regensburger Beiträge zur Geschichtslehrerfortbildung Bd. 4), Neuried 2005, S. 45f., vgl. auch Beck, Schüler forschen, S.8.

⁹⁷ Vgl. Beck, Geschichte im Archiv, S. 126f., vgl. auch Sauer, Geschichte unterrichten, S. 142, 145f.

⁹⁸ Vgl. Wolter, Die Faszination des Originals, S. 110-113, vgl. auch Beck, Schüler forschen, S.8f.

⁹⁹ Vgl. Wolter, Die Faszination des Originals, S. 112, für weiterführende Literatur über das Archiv siehe auch: Link, Roswitha: Lernort Archiv, in: Schönemann, Bernd/Uffelman, Uwe/Voit, Hartmut (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernens (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 8), Weinheim 1998, S. 238-245.

¹⁰⁰ Vgl. John, Lokal- und Regionalgeschichte, S. 58.

dass Schülerinnen und Schüler enttäuscht reagieren und sie erwartet hätten, den Ort so vorzufinden wie sie ihn von Bildern kennen. Nichtsdestotrotz strahlt der Ort eine Authentizität aus, die im Klassenzimmer mit Abbildern nicht zu erreichen ist. Außerdem besteht die Option, vor Ort zu forschen oder in Abhängigkeit des Ortes sogar archäologische Arbeit zu leisten. In jedem Falle wird die Methodenkompetenz der SchülerInnen gefördert.¹⁰¹ Die historische Vorstellungskraft der Jugendlichen wird vor Ort weiterentwickelt und bei gut erhaltenen Orten besteht die Möglichkeit, „tiefer in den historischen Kontext einzutauchen und sich plausible Vorstellungen von den vergangenen Lebensumständen und den handelnden Menschen zu machen.“¹⁰²

Das Museum ist eine Einrichtung der Öffentlichkeit, welche dem Zweck dient, menschliche und umweltliche Zeugnisse zu sammeln, aufzubewahren, zu erforschen und durch Präsentation einem Publikum zugänglich zu machen.¹⁰³ Damit zählt es zu den Orten, die der Erinnerung dienen.¹⁰⁴ Es gibt – wie bereits erwähnt – auch Museen an historischen Orten, die versuchen, „den historischen Ort zum Inhalt der eigenen, musealen Präsentation“ zu machen. Jedoch merkt Christian Kuchler an, dass dieser Anspruch oftmals nicht realisiert wird, sondern „der historische Ort [...] bestenfalls die Kulisse für eine museale Darstellung [abgibt].“¹⁰⁵ Dabei werden immer mehr historische Orte von ausgefallenen Museen überformt.¹⁰⁶ Auch im Museum gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, den Lernort mit einer Schulklasse zu nutzen: Man kann eine Führung buchen und/oder ein Unterrichtsgespräch anschließen. Die Jugendlichen könnten auch selbst eine Führung in Kleingruppen vorbereiten. Auch denkbar ist es, die SchülerInnen selbst das Museum erkunden zu lassen, eventuell mithilfe eines Laufzettels oder durch Arbeitsblätter. Auch Museumswerkstätten werden oft angeboten.¹⁰⁷ Spannend ist bei dem Besuch von Museen auch immer, die Darstellung und Deutung der dargebotenen Geschichte mit den SchülerInnen gemeinsam zu hinterfragen oder sich über die Konzeption und Entstehung von einzelnen Ausstellungen zu informieren. Hierbei wird ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein ausgebildet und die Methodenkompetenz gestärkt.¹⁰⁸ Vorteil eines Museumsbesuchs ist neben den bereits genannten vor allem die Möglichkeit zur Handlungsorientierung oder zum forschend-entdeckenden Lernen.¹⁰⁹ Außerdem bieten die ausgestellten Sachquellen eine neue Komponente für den Geschichtsunterricht,

¹⁰¹ Vgl. Sauer, Geschichte unterrichten, S. 146f.

¹⁰² John, Lokal- und Regionalgeschichte, S. 57.

¹⁰³ Vgl. Heese, Thorsten: Art. Museum, in: Mayer, Ulrich u.a. (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2006, S. 129f.

¹⁰⁴ Vgl. Sauer, Geschichte unterrichten, S. 139-141.

¹⁰⁵ Kuchler, Christian: Historische Orte im Geschichtsunterricht (Methoden historischen Lernens), Schwalbach/Ts. 2012, S. 23.

¹⁰⁶ Vgl. Ebd., S. 24.

¹⁰⁷ Vgl. Sauer, Geschichte unterrichten, S. 139-141, für weitere geschichtsdidaktische Ideen im Museum vgl. auch Gautschi, Peter: Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche, Bern 2011, S. 76-79.

¹⁰⁸ Vgl. John, Lokal- und Regionalgeschichte, S. 63f.

¹⁰⁹ Vgl. Heese, Thorsten: Art. Museumspädagogik, in: Mayer, Ulrich u.a. (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2006, S. 130f.

da sie eine sinnliche Ebene hinzufügen. Die Sachquellen können analysiert, sowie ihre Funktion und Kontextualisierung erforscht und hinterfragt werden.¹¹⁰ Für die Lokalgeschichte bieten sich Museen an, die sich explizit mit der Geschichte vor Ort befassen.

Denkmäler haben laut Aleida Assmann verschiedene Funktionen: Sie können historische Relikte einer vergangenen Zeit sein oder aber affektive Bezugspunkte darstellen. Die dritte Funktion ist mit der dritten Dimension von Erinnerungskultur gleichzusetzen, da sie die Verdinglichung von Geboten zur Erinnerung verkörpern kann.¹¹¹ Assmann beschreibt dies wie folgt: „Das Wort „monere“, das im etymologischen und semantischen Kern von „memoria“ steckt, bedeutet ursprünglich „ermahnen“. Ein Mahnmal ist mit der Mahnung verbunden, etwas nicht zu vergessen, nicht nur, weil das Gedächtnis brüchig ist, sondern auch, weil sich die Erinnerung der Last der Vergangenheit verweigern möchte.“¹¹² Denkmäler sind historische Orte sowie Orte der Erinnerungskultur. Der zentrale Vorteil dieses außerschulischen Lernorts ist die Begegnung mit Erinnerungskultur – entweder aktueller oder vergangener – sowie die Möglichkeit zur Analyse der Denkmäler und vor allem Dekonstruktion der Intention dahinter. Somit wird die Methodenkompetenz der SchülerInnen gestärkt. Zudem lädt auch das Denkmal zum forschend-entdeckenden Lernen ein.¹¹³

Eine Gedenkstätte ist ein Erinnerungsort für die Opfer gewaltvoller, grausamer Kriege oder ähnlicher schrecklicher Ereignisse.¹¹⁴ Sie ist demnach eine Hybridform aus einem historischen Ort und einem Ort der Aufbewahrung beziehungsweise Erinnerung. Auch hier kann genauso wie am historischen Ort eine Enttäuschung seitens der Schülerinnen und Schüler entstehen, wenn nur geringe Überreste vorhanden sind. Es bietet sich auch an, den Gedenkstättenbesuch mit einer Begegnung mit einem ZeitzeugInnen zu verbinden (siehe Kapitel B2.7).¹¹⁵ Eine Gedenkstätte kann ein hoch emotionaler Ort der Geschichte darstellen, dies kann einerseits positiv sein, da die SchülerInnen die Unmittelbarkeit der historischen Ereignisse wahrnehmen. Auf der anderen Seite kann es auch überfrachten (siehe Kapitel B3.3), daher ist eine geeignete Reflexion am Ende sinnvoll. Auch ein vorbereitetes Gedenken für die Opfer, das in der

¹¹⁰ Vgl. Treml, Manfred: Ausgestellte Geschichte. Überlegungen zum visuellen Lernen in Ausstellungen und Museen, in: Schönemann, Bernd/Uffermann, Uwe/Voit, Hartmut (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernens (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 8), Weinheim 1998, S. 200-202.

¹¹¹ Vgl. Assmann, Aleida: Geschichte im Gedächtnis. Von der individuellen Erfahrung zur öffentlichen Inszenierung (Krupp-Vorlesungen zu Politik und Geschichte am Kulturwissenschaftlichen Institut im Wissenschaftszentrum Nordrhein-Westfalen), München 2007, S. 26.

¹¹² Ebd., S. 26.

¹¹³ Vgl. Schneider, Gerhard: Art. Denkmal, in: Mayer, Ulrich u.a. (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2006, S. 39f., vgl. auch Schreiber, Waltraud: Geschichte vor Ort. Versuch einer Typologie für historische Exkursionen, in: Schönemann, Bernd/Uffermann, Uwe/Voit, Hartmut (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernens (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 8), Weinheim 1998, S. 222-224.

¹¹⁴ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Art. Denkmal, in: bpb – Das junge Polit-Lexikon, 2019, URL: <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/das-junge-politik-lexikon/160969/denkmal> (zuletzt aufgerufen: 19.05.2019).

¹¹⁵ Vgl. Sauer, Geschichte unterrichten, S. 147.

Gedenkstätte begangen wird, kann eine Arbeitsform sowie einen möglichen Umgang mit dem Erlebten darstellen.¹¹⁶

Der Vorteil des außerschulischen Lernorts für die Lokalgeschichte ist, dass er einen Weg zur Geschichte vor Ort bietet und ermöglicht „eine Konkretisierung der allgemeinen Geschichte am lokalen oder regionalen Beispiel und damit einen Bezug zur direkten Lebensumwelt“¹¹⁷ der Jugendlichen (siehe auch Kapitel 2.4). Als Themen für das forschend-entdeckende Lernen, bei dem die Schülerinnen und Schüler einmal in die Rolle von HistorikerInnen schlüpfen können, bieten sich vor allem enge, kleingliedrige Fragen im lokalen Bereich an.¹¹⁸ Bernd Schönemann beschreibt dies wie folgt:

„Der zu einem eigenständigen Typus aufgewertete erkundende Geschichtsunterricht dagegen, der das Verlassen der Schule und das Aufsuchen eines außerschulischen Lernortes ebenso zwingend voraussetzt wie die Begegnung mit Originalquellen, ist als Lehr-Lern-Konzept geradezu prädestiniert für regionalgeschichtliche Themen und „geschichtskulturelle Realerfahrungen“ im regionalen Umfeld.“¹¹⁹

Am außerschulischen, historischen Ort lässt sich auch ein Zuwachs in den Kompetenzen der Methodik, der Orientierung, der Rekonstruktion sowie Dekonstruktion und der Wahrnehmung nachweisen (näheres siehe Kapitel B2.1).¹²⁰ Der außerschulische Lernort hat als größten Vorteil den nicht vorhandenen Anfahrtsweg. Oftmals muss man zur Beantwortung einer Frage, gerade in einem Archiv, auch mehrmals den Ort zu besuchen und dabei ist ein weiter Weg nur hinderlich.¹²¹

2.6 Umgang mit Erinnerungskultur

Erinnerungskultur steht für „die Gesamtheit des nicht spezifisch wissenschaftlichen Gebrauchs der Geschichte in der Öffentlichkeit – mit den verschiedensten Mitteln und für die verschiedensten Zwecke.“¹²² Genauer definiert ist Erinnerungskultur jedoch ein Überbegriff für alle potenziellen bewussten Erinnerungsarten an historische Ereignisse, Persönlichkeiten und Prozesse. In Anlehnung an den Begriff der Geschichtskultur von Jörn Rüsen kann die Erinnerungskultur ästhetische, politische oder kognitive Formen annehmen. Im Gegensatz zur Geschichtskultur stellt die Erinnerungskultur

¹¹⁶ Vgl. KZ-Gedenkstätte Dachau (Hrsg.): Materialien zur Vor- und Nachbereitung eines Besuches, 2019, URL: <https://www.kz-gedenkstaette-dachau.de/materialien.html> (zuletzt aufgerufen: 26.06.2019).

¹¹⁷ Beck, Geschichte im Archiv, S. 125, vgl. auch Beck, Schüler forschen, S. 8f.

¹¹⁸ Vgl. Sauer, Geschichte unterrichten, S. 142, 145f.

¹¹⁹ Schönemann, Lernpotentiale, S. 12.

¹²⁰ Vgl. Kuchler, Historische Orte, S. 47-50.

¹²¹ Vgl. Sauer, Geschichte unterrichten, S. 142, 145f.

¹²² Vgl. Hockerts, Hans Günther: Zugänge zur Zeitgeschichte. Primärerfahrung, Erinnerungskultur, Geschichtswissenschaft, in: Jaraus, Konrad H./Sabrow, Martin (Hrsg.): Verletztes Gedächtnis. Erinnerungskultur und Zeitgeschichte im Konflikt, Frankfurt a. M. 2002, S. 41, zitiert in: Cornelißen, Christoph: Erinnerungskulturen, in: Bösch, Frank/Danyel, Jürgen (Hrsg.): Zeitgeschichte. Konzepte und Methoden, Göttingen 2012, S. 166.

jedoch den funktionalen Charakter der Vergangenheit für Zwecke der Gegenwart in den Vordergrund, um eine historisch begründete Identität herauszubilden. Hierbei sind unterschiedliche Arten der Erinnerung als gleichberechtigt anzusehen. Beispiele hierfür können Texte, Bilder, Fotos, Denkmäler, Bauwerke, Feste, Rituale und andere Ausdrucksformen sein.¹²³ Aleida Assmann, unter anderem Kulturwissenschaftlerin, unterscheidet unter Einbeziehung von Lübbe und Bohrer drei Dimensionen der Erinnerungskultur: Neugier, Identitätsvergewisserung und ethische Pflicht. Neugier meint das allgemeine Interesse an und den Wunsch nach Informationen aus der Vergangenheit. Dadurch ist es möglich, sich an die Geschichte zu erinnern. Die zweite Dimension, Identitätsvergewisserung, beschreibt die Frage nach der individuellen oder nationalen Identität und damit eine Erklärung über die eigene Person in Bezug auf Geschichte. Die ethische Pflicht wird erläutert als ein Gebot, sich zu erinnern.¹²⁴ Dies kommt dort zum Tragen, „wo es keinen spontanen Impuls zum Erinnern gibt und sich im Gegenteil die Dynamik des Vergessens einschaltet zur Entsorgung von Scham und Schuld.“¹²⁵ Alle drei Dimensionen sollen gemeinsam nebeneinander und miteinander existieren können und sich nicht ausschließen.¹²⁶ Erinnerungskultur ist laut Assmann vielfältig, „allgemein zugänglich und immer wieder neu verhandelbar.“¹²⁷

Schülerinnen und Schüler merken während des Geschichtsunterrichts selbst bei vielerlei Themen schnell, dass es wichtig ist, sich an bestimmte historische Ereignisse zu erinnern und diese nicht in Vergessenheit geraten zu lassen. Gerade bei der Thematik des Nationalsozialismus schwingt diese Notwendigkeit mit.¹²⁸ Die Erinnerungskultur gibt den Jugendlichen die Chance, öffentlichen Raum aktiv mit- oder auch umzugestalten¹²⁹ und ermöglicht ihnen daher eine Befreiung „aus einer rezeptiven Lernhaltung [...] zur selbstständigen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und [eine Ermutigung zur] geschichtskulturellen Deutung.“¹³⁰ Anke John fasst die Vorteile lokaler Erinnerungskultur für den Unterricht wie folgt zusammen: „Die öffentliche Wirksamkeit nichtakademischer und schulischer Geschichtsprojekte auf lokaler Ebene [ist] besonders groß und [...] für den Einzelnen [eröffnen sich] immer wieder Chancen einer direkten Einflussnahme auf die Geschichtskultur.“¹³¹ Gerade im lokalen Bereich kann es einfacher sein als zuerst angenommen, sich auch mit Schulklassen an Debatten der Erinnerungs- und Geschichtskultur zu beteiligen. Hierbei kann es um örtliche Straßennamen oder Denkmäler gehen, die kritisch hinterfragt werden sollten und deren Erinnerung reflektiert werden

¹²³ Vgl. Cornelißen, Erinnerungskulturen, S. 166f.

¹²⁴ Vgl. Assmann, Geschichte, S. 25-27.

¹²⁵ Ebd., S. 26.

¹²⁶ Vgl. Ebd., S. 27.

¹²⁷ Ebd., S. 30.

¹²⁸ Vgl. für Schüleraussagen Wolter, Heike: "Wenn der Krieg um 11 Uhr aus ist, seid ihr um 10 Uhr alle tot!" - Sterben und Überleben im KZ-Außenlager Obertraubling, Salzburg, 2011, S. 56, 60 oder siehe auch Kapitel C6.

¹²⁹ Vgl. Wolter, Heike: Spurensuche zum KZ-Außenlager Obertraubling, in: Memminger, Josef (Hrsg.): Überall Geschichte. Der Lernort Welterbe – Facetten der Regensburger Geschichtskultur, Regensburg 2014, S. 197.

¹³⁰ John, Lokal- und Regionalgeschichte, S. 8.

¹³¹ Ebd., S. 77.

muss. Die Möglichkeiten einer aktiven Teilhabe sind vielfältig vorhanden. Beispielsweise bietet es sich anlässlich von Jahrestagen oder Jubiläen an, eine Ausstellung mit SchülerInnen zu organisieren. Aber auch neuere Medien können mit einbezogen werden, wie die Erinnerung in sozialen Netzwerken oder die Organisation eines Flashmobs. Politisch geprägte Ideen könnten in der Umsetzung eines Vortrags oder eine Diskussionsrunde bestehen. Auch kreative Einfälle können in Bezug auf die lokale Erinnerungskultur gut realisiert werden, wie beispielsweise ein Theaterprojekt oder eine Straßenausstellung. Generell besteht für lokale Vorhaben immer ein großes Interesse der Öffentlichkeit und der Lokalzeitungen, was eine Umsetzung erleichtert.¹³²

2.7 Einübung von Zeitzeugenbegegnungen

Die Begegnung mit ZeitzeugInnen, einer historisch authentischen Person, die die Vergangenheit selbst miterlebt hat, ist ein ganz besonders prägendes Erlebnis. Der Wert einer Zeitzeugenbegegnung kann „[n]icht im Sinne einer irgendwie gearteten historischen Wahrheit, sondern als persönlich vermittelte Wahrnehmungen von Vergangenheit“¹³³ gemessen werden.

Der Ablauf einer erfolgreichen Zeitzeugenbegegnung gliedert sich wie folgt: Zuerst benötigt die Klasse Faktenwissen zum Thema aufgrund der Fragestellung des Interviews. Dieses Wissen sollte bereits aufbereitet werden, da es sowohl für die Interviews selbst als auch für die abschließende Auswertung nützlich ist. Daran anschließend begibt man sich auf die Suche nach potenziellen GesprächspartnerInnen. Gerade bei lokalen Themen ist die Suche nach ZeitzeugInnen leichter umzusetzen. Vielleicht kennen Schülerinnen und Schüler oder deren Verwandte geeignete Personen oder die Verwandten stellen sich selbst zur Verfügung. Auch durch die Zeitung kann man auf ZeitzeugInnen aufmerksam werden wie zum Beispiel durch die Jubilarslisten oder einen kleinen Aufruf in der Presse. Ein Aushang oder Nachfragen in Seniorenheimen oder älteren, stadtbekanntem Geschäften kann auch zum Erfolg führen. Hat man passende KandidatInnen gefunden, bietet es sich an, zunächst ein Vorgespräch zum Kennenlernen zu führen. Daran kann sich dann das eigentliche Interview anschließen, welches eine Befragung zu den persönlichen Daten, zum familiären Leben, zu Kindheitserinnerungen und zur untersuchenden Thematik beinhaltet. Hilfreich ist eine Aufnahme oder Mitschrift des Interviews, das anschließend ganz oder in Teilen transkribiert werden kann. Die weitere Verarbeitung des gesammelten Materials ist vielfältig. Wichtiger Bestandteil für die gemeinsame Aufbereitung mit den Jugendlichen ist eine sensible Quellenkritik und Interpretation des Gesprächs.

¹³² Vgl. Ebd., S. 99, 101f., vgl. auch Thünemann, Holger: Unterrichtsplanung und Verlaufsformen, in: Günther-Arndt, Hilke/Handro, Saskia (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin ⁵2015, S. 260, 263; für Erinnerungskultur in neueren Medien siehe auch Meyer, Erik (Hrsg.): Erinnerungskultur 2.0. Kommemorativ Kommunikation in digitalen Medien, Frankfurt am Main 2009.

¹³³ Wolter, Vor 80 Jahren, S. 78.

Eine ausführliche und vor allem kritische Interpretation, sowie eine umfassende Vor- und Nachbereitung, ist Voraussetzung für eine erfolgreiche Zeitzeugenbegegnung, da durch die ZeitzeugInnen ihre subjektive Perspektive wiedergegeben wird und diese hinterfragt werden muss.¹³⁴

Die Vorteile des Einsatzes von ZeitzeugInnen im Geschichtsunterricht sind zahlreich: Die behandelte Thematik wird für die SchülerInnen greifbar (siehe Kapitel B2.2), da das Zeitzeugengespräch eine „unmittelbare Begegnung mit gelebter, gleichsam authentischer Historie“¹³⁵ darstellt. Die oftmals distanzierte, objektive Darlegung im Schulbuch steht hierbei im Gegensatz zu lebensnahen Berichten, die vielfach die Geschichte der kleinen Leute, Alltags- und Mentalitätsgeschichte in den Vordergrund rücken. Die Befragung von ZeitzeugInnen erhöht die Motivation der Schülerinnen und Schüler und gerade im lokalen Umfeld können ehemals unbekannte Personen als ExpertInnen entdeckt werden.¹³⁶ Am Ende einer Zeitzeugenbefragung kann ein Produkt entstehen, das die Schülerinnen und Schüler vorzeigen können und damit durch die Komponente der Handlungsorientierung ihre Motivation steigert.¹³⁷ Der Hauptvorteil, der durch den Einbezug eines Zeitzeugengesprächs in den Geschichtsunterricht entsteht, ist jedoch die Ausbildung von Kompetenzen und Fähigkeiten: Einerseits werden die Jugendlichen selbst zu HistorikerInnen, indem sie Vergangenheit rekonstruieren, andererseits schlüpfen sie in die Rolle der KritikerInnen, indem sie die Erzählungen dekonstruieren. Sie bilden daher ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein aus. Motivationsfördernd und erfrischend für den Geschichtsunterricht sind auch die persönlichen, emotionalen, sozialen und kommunikativen Komponenten des Interviews.¹³⁸ Selbstständig Zeitzeugeninterviews durchzuführen, kann für alle Beteiligten ein spannendes Erlebnis sein, jedoch ist die Umsetzung finanziell, logistisch und organisatorisch nur im lokalen oder regionalen Bereich realisierbar.¹³⁹

¹³⁴ Vgl. Ebd., S. 78f., vgl. auch Moller, Sabine: Befragungen, in: Günther-Arndt, Hilke/Handro, Saskia (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin ⁵2015, S. 180-185.

¹³⁵ Sauer, Geschichte unterrichten, S. 234f., vgl. auch Bertram, Christiane: Zeitzeugengespräche. Erinnerungskultur, in: Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung 3/2012, S. 21f., vgl. auch Wolter, Vor 80 Jahren, S. 80.

¹³⁶ Vgl. Sauer, Geschichte unterrichten, S. 234f.

¹³⁷ Vgl. Wolter, Vor 80 Jahren, S. 82.

¹³⁸ Vgl. Ebd., S. 83, vgl. auch Bertram, Zeitzeugengespräche, S. 22.

¹³⁹ Vgl. John, Lokal- und Regionalgeschichte, S. 77.

2.8 Das Große im Kleinen oder das Kleine als Ausnahme

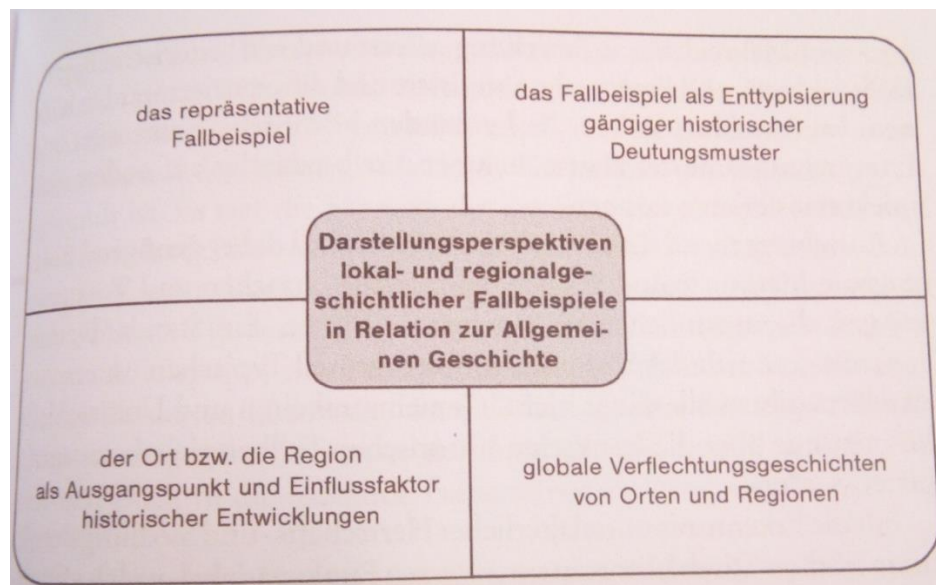


Abbildung 2: Quelle: John, Anke: Lokal- und Regionalgeschichte (Methoden historischen Lernens), Frankfurt/M. 2018, S. 109.

Im Folgenden soll auf die zwei gängigsten der vier von Anke John aufgelisteten Möglichkeiten (siehe Abbildung 2) eingegangen werden: Das repräsentative Fallbeispiel für Geschichte und das Fallbeispiel als Enttypisierung gängiger historischer Deutungsmuster. Die Fallanalyse oder das Fallbeispiel beschreibt einen historischen Fall, ein konkretes, meist einmaliges und unwiederholbares Ereignis. Die Fallanalyse gleicht daher eher einer Tiefenbohrung und beschäftigt sich mit überschaubaren Sinnabschnitten und ihr liegt meist eine problemorientierte Fragestellung zugrunde.¹⁴⁰

Thomas Leeb stellt drei idealtypische Perspektiven von Regionalgeschichte dar, die er Additionstheorie, Abbildtheorie und Interdependenztheorie nennt. Die Additionstheorie beschreibt die induktive Methode, dass die Summe der Geschichte aller untergeordneten Räume – aller „kleinen“ Geschichten – die „große“ Geschichte ergibt. Die Lokalgeschichte bleibt hier ein Fragment und ist ein Bestandteil des Mosaiks der gesamten oder nationalen Geschichte. Die Abbildtheorie funktioniert nach dem Prinzip pars pro toto. Das Verfahren wird deduktiv angewandt, indem man einen lokalen oder regionalen Schauplatz wählt, an dem sich ein Phänomen der gesamten Geschichte beispielhaft zeigen lässt. Dieses Vorgehen wird häufig in den Lehrplänen angeregt, das heißt, dass die SchülerInnen im unmittelbaren Umfeld lokale Hinweise auf die große Geschichte finden sollen. In Abbildung 2 von Anke John wird diese Theorie als repräsentatives Fallbeispiel bezeichnet. Die Interdependenztheorie enthält die Kombination aus den beiden vorangehenden Modellen, nämlich totale und exemplarische Sichtweise zu vereinen und damit in der Lokalgeschichte den Bezug zur allgemeinen Geschichte

¹⁴⁰ Vgl. Barricelli, Michele: Thematische Strukturierungskonzepte, in: Günther-Arndt, Hilke/Handro, Saskia (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin ⁵2015, S. 53f., vgl. auch Sauer, Geschichte unterrichten, S. 61f.

offenzulegen und andersrum. Im kleinen Stil beschreibt dieses Modell das, was Anke John mit globalen Verflechtungsmustern von Orten und Regionen meint.¹⁴¹

Das Ziel des Unterrichtsprinzips Fallanalyse ist es, den Schülerinnen und Schülern zu verdeutlichen, dass sich „das Allgemeine [...] im Besonderen [zeigt], das Besondere im Allgemeinen, jedoch in immer anderer Zuordnung und Abhängigkeit“¹⁴² und dass daher eine Wechselbeziehung zwischen Regionalität/Lokalität und Totalität herrscht. Es ist eine Kunst, den Unterricht so zu gestalten, dass immer das richtige Maß an Detail und Überblick, an Singularität und Allgemeinem vertreten ist;¹⁴³ „mit anderen Worten [braucht es] die Fähigkeit, die Geschichte eines Ortes oder einer Region mit der allgemeinen Geschichte zu verbinden.“¹⁴⁴ Einerseits können Fallbeispiele, vor allem aus der Lokalgeschichte – wie oben erwähnt – korrigieren oder enttypisieren, andererseits können sie aber auch die allgemeine Geschichte konkreter werden lassen durch ein repräsentatives Beispiel.¹⁴⁵

Ein Pluspunkt dieses Strukturierungskonzepts ist die Möglichkeit der Personifizierung. Klaus Bergmann beschreibt Personifizierung als Geschichte von unten oder als die Geschichte der kleinen Leute und meint damit „individuelles Erleben einer kollektiven Erfahrung.“¹⁴⁶ Ein weiterer Vorteil ist der Einsatz von Multiperspektivität, um einen anderen Blickwinkel auf die Geschehnisse zu bekommen. Dabei kann Erlerntes hinterfragt und dekonstruiert werden.¹⁴⁷ Eine große Chance dieser Unterrichtsmethodik ist auf jeden Fall, dass Geschichte überschaubarer und dadurch verständlicher wird. Wie unter einer Lupe betrachtet, sind Details und Zusammenhänge klarer sichtbar und daher für die Schülerinnen und Schüler eher verständlich greifbar.¹⁴⁸ Auch in Bezug auf ZeitzeugInnen treten oft Fallbeispiele hervor, die entweder repräsentativ für die „große Geschichte“ sind oder im Gegensatz zu dieser stehen. Meist wird hierbei auch die Geschichte der kleinen Leute in den Fokus gerückt und deshalb ein anderer Schwerpunkt gesetzt (siehe Kapitel B2.7).¹⁴⁹ Auch hier können die Jugendlichen – wie bereits in den vorherigen Kapiteln beschrieben – als ForscherInnen selbst Geschichte entdecken und daher handlungsorientiert arbeiten. Dies wiederum verstärkt die Motivation der SchülerInnen für die historische Thematik.¹⁵⁰

¹⁴¹ Vgl. Leeb, Thomas: Regionalgeschichte im Unterricht. Analyse-Instrument und empirische Ergebnisse, in: Knoch, Peter/Thomas Leeb (Hrsg.): Heimat oder Region. Grundzüge einer Didaktik der Regionalgeschichte, Frankfurt/M. u.a. 1984, S. 72-74, vgl. auch Schiersner, Alter Zopf, S. 53f.

¹⁴² John, Lokal- und Regionalgeschichte, S. 107.

¹⁴³ Vgl. Ebd., S. 106, 108.

¹⁴⁴ Ebd., S. 106.

¹⁴⁵ Vgl. Ebd., S. 106, vgl. auch Wolter, Forschend-entdeckendes Lernen, S. 52.

¹⁴⁶ Barricelli, Thematische Strukturierungskonzepte, S. 58f.

¹⁴⁷ Vgl. John, Lokal- und Regionalgeschichte, S. 94f.

¹⁴⁸ Vgl. Ebd., S. 105f.

¹⁴⁹ Vgl. Sauer, Geschichte unterrichten, S. 234, vgl. auch Moller, Befragungen, S. 180.

¹⁵⁰ Barricelli, Thematische Strukturierungskonzepte, S. 54-56, 58f., vgl. auch Sauer, Geschichte unterrichten, S. 61f.

3 Herausforderungen von Lokalgeschichte im Geschichtsunterricht

3.1 Quellenkritik bei Zeitzeugenaussagen

Der hohe emotionale Wert und die Unmittelbarkeit einer Zeitzeugenbegegnung mit all ihren Vorteilen steht im Gegensatz zu den Schwierigkeiten. Im Vorfeld einer solchen Befragung steht oft ein hoher Zeit- und Arbeitsaufwand, bis man die richtige Person gefunden hat. Je länger der zu untersuchende Zeitraum zurückliegt, desto schwieriger wird es, ZeitzeugInnen zu finden. Auch die organisatorischen Fragen können Probleme aufwerfen: Welche Kosten stehen mit der persönlichen Befragung in Verbindung? Wo kann das Treffen stattfinden? Ist dafür eine Reise nötig?¹⁵¹ Je nach Untersuchungsgegenstand liegt oftmals eine sehr lange Zeitspanne zwischen dem historischen Ereignis und der Gegenwart. Wie alt müssen ZeitzeugInnen damals mindestens gewesen sein, um bewusste Erlebnisse mit dem Ereignis verknüpfen zu können? Die Zahl der ZeitzeugInnen schwindet daher, vor allem auch derer, die gesundheitlich und geistig noch in der Lage sind, ein Interview führen zu können.¹⁵²

Wie bereits genannt, besteht eine Schwierigkeit bereits darin, geeignete Personen zu finden. Am einfachsten ist es hierbei, auf den Bekannten- oder Verwandtenkreis der SchülerInnen zurückzugreifen. Die dadurch entstehende Problematik der persönlichen Verstrickung und emotionalen Befangenheit, die auch bei nicht bekannten Zeitzeugen auftreten kann, wird ausführlich in Punkt 3.3 erläutert.¹⁵³ Unbekannte ZeitzeugInnen müssen „zunächst als geeignet befunden werden. [...] Gerade diese Frage der Eignung ist übrigens in einem Vorgespräch oft nur schwer einzuschätzen.“¹⁵⁴ Im Gegensatz dazu stehen die sogenannten „geübten“ ZeitzeugInnen, die wahrscheinlich im lokalen Bereich eher weniger auftauchen. Hier kann es jedoch häufig zu einer einstudierten Erzählung kommen, bei der erwünschte Charakteristika eines Zeitzeugeninterviews, zum Beispiel Erzählbrüche oder die Möglichkeit zur Nachfrage seitens der SchülerInnen, nicht auftauchen.¹⁵⁵

Der Inhalt eines Zeitzeugengesprächs kann einige Probleme mit sich bringen. Für die SchülerInnen kann die Erzählung oftmals schwer nachzuvollziehen sein, da die Narration durch Erinnerungslücken oder verschiedene Erzählebenen geprägt sein kann. Dabei scheint oftmals schwer auseinanderzuhalten zu sein, was der Zeitzeuge wirklich damals bereits wusste und welches Wissen nachträglich hinzukam. Es kommt auch immer wieder vor, dass ZeitzeugInnen nicht aus der eigenen

¹⁵¹ Vgl. Wolter, Vor 80 Jahren, S. 82.

¹⁵² Vgl. Ebd., S. 78.

¹⁵³ Vgl. Ebd., S. 82, vgl. auch Bertram, Zeitzeugengespräche, S. 22f.

¹⁵⁴ Wolter, Vor 80 Jahren, S. 82.

¹⁵⁵ Vgl. Ebd., S. 82.

Erfahrung berichten, sondern – wissentlich oder unwissentlich – Erinnerungen nur vom Hörensagen wiedergeben oder aufgrund der historischen Beschäftigung mit dem Thema.¹⁵⁶

In der darauffolgenden Interpretation und Analyse des Zeitzeugengesprächs durch die Klasse kann es schnell passieren, dass ZeitzeugInnen als die „besseren“ HistorikerInnen angesehen werden, da sie vor Ort bei dem Ereignis dabei waren. Die Faszination, die durch ZeitzeugInnen und deren Authentizität ausgeht, kann schnell zur Gefahr werden, weil alles Gesagte als Wahrheit angesehen wird. Deswegen ist es wichtig, die Aussagen kritisch zu betrachten und den SchülerInnen klar zu machen, dass ZeitzeugInnen selbst eine bestimmte Perspektive einnehmen und vertreten und ihre Erzählungen durch vielerlei Faktoren geprägt sind, wie beispielsweise das Vergessen oder Verdrängen von traumatischen Erinnerungen, die Stilisierung oder Harmonisierung für eine bessere Geschichte oder auch die nachträgliche Rechtfertigung von Handlungen.¹⁵⁷

Die Authentizität, die ZeitzeugInnen zwangsläufig ausstrahlen, wird von den Jugendlichen oftmals als absolutes Wissen angesehen und die Schülerinnen und Schüler schenken der Person mehr Vertrauen als einer historischen Quelle. ZeitzeugInnen dürfen auch als Quelle angesehen werden, durch die es möglich ist, die Vergangenheit zu erschließen und die Geschichte zu rekonstruieren. Gleichzeitig sind sie jedoch auch eine Darstellung, da bereits eine Deutung und Sinnbildung durch den Interviewten selbst stattgefunden hat. Oftmals wird die Eloquenz des Interviewten mit Qualität oder Wahrheitsgehalt der Aussagen gleichgesetzt.¹⁵⁸ Eine weitere Schwierigkeit kann sein, „wenn [...] betagt[e] Zeitzeug[Innen] vor einer Schulklasse mit leuchtenden Augen vom nie wieder erreichten Gemeinschaftsgefühl im „Dritten Reich“ berichte[n]“¹⁵⁹ und dadurch kontroverse Situationen entstehen.

Werden jedoch die aufgeführten Gefahren erkannt und ihnen mit ausreichender Vor- und Nachbereitung entgegen gewirkt, kann dem Zeitzeugengespräch der Wert beigemessen, den es hat – nämlich den subjektiven Eindruck einer Zeit statt einem immensen Wissenszuwachs.¹⁶⁰ Somit lässt sich das Zeitzeugengespräch (siehe Kapitel B2.7) auch im lokalen Geschichtsunterricht gut umsetzen und in den Lehrplan integrieren.

¹⁵⁶ Vgl. Ebd., S. 84-86, vgl. auch Sauer, Geschichte unterrichten, S. 235.

¹⁵⁷ Vgl. Sauer, Geschichte unterrichten, S. 235, vgl. auch Bertram, Zeitzeugengespräche, S. 21f.

¹⁵⁸ Bertram, Zeitzeugengespräche, S. 21-23.

¹⁵⁹ Moller, Befragungen, S. 180.

¹⁶⁰ Vgl. Wolter, Vor 80 Jahren, S. 86f.

3.2 Quellenkritik in Bezug auf andere Quellengattungen

Im Zusammenhang mit der Arbeit im Archiv ergeben sich auch einige Problematiken. Die vorliegenden authentischen Originalquellen können – wie bereits erwähnt – motivieren und die SchülerInnen fordern, sie können aber auch überfordern. Die Jugendlichen erleben hierbei die Schwierigkeiten, die das Berufsfeld von HistorikerInnen mit sich bringt. Zuerst werden sie von der Masse an Material, das es zu analysieren gilt, erschlagen sein.¹⁶¹ Hierbei die richtige Auswahl zu treffen und dabei nichts zu übersehen oder wegzulassen, was die historische Narration vervollständigt, ist eine Hürde, die manche HistorikerInnen nicht zu überwinden schaffen. Gleichwohl fördert dies die in Kapitel B2.1 beschriebenen Kompetenzen, vor allem die Operationen der Re- und Dekonstruktion von Geschichte. Auch ein weiteres Problem kann manche SchülerInnen überfordern: die Lesbarkeit. Rein äußerlich kann das Dokument durch eine unleserliche Handschrift oder aber durch unbekannte Schriftarten, wie zum Beispiel Fraktur oder Sütterlin, für die SchülerInnen unzugänglich werden. Aber auch der Inhalt kann Fragen aufwerfen, da die Jugendlichen die Alterität der Sprache nicht gewohnt sind. Auch die nach der Analyse anstehende Interpretation ist eine komplexe Aufgabenstellung. Im Gegensatz zum Schulbuch, in dem die Quellen aufbereitet und didaktisiert sind, müssen die Jugendlichen im Archiv selbst diese Arbeit leisten, indem sie die Quelle, ihre Herkunft und ihre Authentizität kritisch hinterfragen, in den historischen Kontext einordnen und interpretieren.¹⁶²

Die lokalen Gegebenheiten können auch zu falschen Schlüssen führen: Wie bereits in Kapitel B2.8 beschrieben, kann die Lokalgeschichte nicht auf die nationale Geschichte oder „das Ganze“ der Geschichte bezogen werden. Oberflächliche Analogien können aber schnell von SchülerInnen erzeugt werden. Durch die begrenzte Reichweite der vorliegenden Quellen kann die Vergangenheit nur eingeschränkt rekonstruiert werden.¹⁶³ Die genannten Problematiken im Umgang mit Quellen können durch eine passende Vorbereitung und Unterstützung durch die Lehrkraft behoben werden.

3.3 Persönliche Betroffenheit der SchülerInnen

Im Zuge des Einsatzes von Lokalgeschichte kann die persönliche Betroffenheit der SchülerInnen eine Herausforderung darstellen. „Die sinnliche Erfahrbarkeit kann zur Emotionalisierung führen.“¹⁶⁴ Das heißt, durch die Unmittelbarkeit des außerschulischen Lernortes beispielsweise kann die Geschichte sinnlich erfahrbarer werden als durch ein Schulbuch. Dies kann aber wiederum dazu führen, dass die Jugendlichen emotional und persönlich betroffen sind. Die Emotionalisierung ist auch ein Thema bei

¹⁶¹ Vgl. Witt, Projekttag im Archiv, S. 45, vgl. auch Beck, Geschichte im Archiv, S. 126f.

¹⁶² Vgl. Witt, Projekttag im Archiv, S. 45, vgl. auch Beck, Geschichte im Archiv, S. 126f.

¹⁶³ Vgl. Wolter, Forschend-entdeckendes Lernen, S. 52.

¹⁶⁴ Ebd., S. 52.

ZeitzeugInnen. Oftmals lassen sich Verwandte oder Bekannte der Schülerinnen und Schüler leichter finden und zu einem persönlichen Gespräch bewegen. Jedoch sind die Jugendlichen dadurch emotional wie persönlich mit den Interviewten verbunden, was eine kritische, objektive Hinterfragung der Zeitzeugenbegegnung schwerer gestaltet.¹⁶⁵

Generell gilt es, die Lernenden gemäß dem Beutelsbacher Konsens nicht zu überfordern. Drei Punkte dieser Theorie sind entscheidend. An erster Stelle steht das Überwältigungsverbot, was bedeutet, dass es „nicht erlaubt [ist] [...] Schüler[Innen] – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinung zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbstständigen Urteils‘ zu hindern.“ Dieser Aspekt berücksichtigt auch emotionale Überwältigung im Sinne der oben genannten persönlichen Betroffenheit. Der zweite Punkt befasst sich mit der Einbeziehung kontroverser Sichtweisen aus Wissenschaft und Politik in den Unterricht und der letzte Punkt beschreibt die Befähigung der SchülerInnen, „in politischen Situationen ihre eigenen Interessen zu analysieren.“¹⁶⁶ Für die Lokalgeschichte ist vor allem der erste Punkt wichtig, da es die Schülerinnen und Schüler vielfach emotional überfordern kann, mit der Geschichte unmittelbar vor ihrer Haustür konfrontiert zu werden. Es gilt, dies in einen geeigneten Rahmen einzubetten, sowie die Möglichkeit zum Gespräch oder auch zur gemeinsamen Reflexion zu bieten.

3.4 Verfügbarkeit der Quellen

Die Quellenlage in Archiven, gerade in lokalen, kann aber auch – im Gegensatz zu Kapitel B2.3 – negativ gewertet werden. Oftmals sind die Themen – wie bereits beschrieben – (noch) nicht aufgearbeitet und daher nicht didaktisiert.¹⁶⁷ Was einerseits ein Vorteil für den Forschungsgeist und die Motivation der SchülerInnen sein kann, kann auch schnell zur Überforderung führen. Der Suchaufwand ist im Vergleich zu den möglichen Funden relativ hoch, ein verfolgter Weg kann auch mal in eine Sackgasse führen. Zeit und Geduld sind also wichtige Faktoren für den erfolgreichen Archivbesuch bzw. für die Quellensuche.¹⁶⁸ Schwierig ist auch, dass die Ergebnisse der Suche häufig nur Fragmente der damaligen Zeit abbilden und die gestellte historische Frage nur in Bruchteilen zu beantworten vermögen. Hinzu kommt, dass nur ein geringer Teil der damaligen Dokumente überhaupt überliefert und für uns heute noch zugänglich ist. Die Interpretation dessen, was als überlieferungswürdig gilt, ist subjektiv und daher auch von Archiv zu Archiv unterschiedlich.¹⁶⁹

¹⁶⁵ Vgl. Wolter, Vor 80 Jahren, S. 82.

¹⁶⁶ Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Beutelsbacher Konsens, in: bpb, 07.04.2011, URL: <http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

¹⁶⁷ Vgl. Wolter, Die Faszination des Originals, S. 109.

¹⁶⁸ Vgl. Lange, Historisches Lernen, S. 198.

¹⁶⁹ Vgl. Wolter, Die Faszination des Originals, S. 109, 113.

Als weiteres Hindernis kommen sogenannte archivalische Sperrfristen hinzu. Persönliche Akten sind einsehbar zehn Jahre nach dem Tod der Person oder aber 110 Jahre nach der Geburt, falls das Todesdatum nicht eindeutig zu bestimmen ist. Dies bringt einige Einschränkungen in der Themenwahl mit sich, da die Arbeit mit Quellen, die unter die genannte Sperrfrist fallen, schwer bis gar nicht möglich ist.¹⁷⁰

Eine weitere Hürde auf dem Weg zu den Quellen kann sein, dass es des Öfteren länger dauern kann, bis eine Anfrage an ein Archiv bearbeitet wird. Die Größe des Archivs und damit zusammenhängend auch die Anzahl der dort tätigen MitarbeiterInnen kann darüber entscheiden, wie schnell auf ein Anliegen geantwortet wird. Hinzu kommen die eingeschätzte Relevanz und Priorität der Anfrage. Einem Schulprojekt wird sicherlich nicht dieselbe Wichtigkeit wie einer Doktorarbeit zugerechnet.¹⁷¹

Die historische Suche in einem Archiv ist nicht zu vergleichen mit der Leichtigkeit einer Online-Suche. Es erfordert archivarische wie auch historische und verwaltungsbezogene Fachkenntnisse. Eine weitere Bürde, um an die erforderlichen Quellen zu gelangen, kann sein, dass örtliche ArchivarInnen sich (noch) nicht über all die Möglichkeiten seines Archivs im Klaren sind und daher keine Auskunft erteilen können.¹⁷²

Schwierigkeiten können auch die Aufteilungen der Zuständigkeiten der Archive bereiten. Die verschiedenen Dokumente eine Fragestellung betreffend können in den unterschiedlichsten Archiven vorhanden sein. Den Überblick über die Bestände der einzelnen betreffenden Archive zu erlangen, kann bereits für HistorikerInnen ein schwieriges Unterfangen bedeuten; für Jugendliche scheint es ohne Hilfestellung fast unmöglich.¹⁷³

Es lässt sich jedoch festhalten, dass „[g]rundsätzlich [...] Erfolg und Effizienz eines Archivbesuchs sehr von den Fähigkeiten der Benutzer[Innen] beim Umgang mit den archivischen Ressourcen und den historischen Quellen ab[hängen].“¹⁷⁴ Schülerinnen und Schüler benötigen daher oftmals eine aufwendige Einführung in den Umgang mit der Archivarbeit, dies ist jedoch keine Garantie, dass die Suche auch erfolgreich sein wird. Durch eine gute Vorarbeit durch die Lehrkraft und die Vermittlung der erforderlichen Methoden und des nötigen Handwerkszeugs können die oben genannten Punkte jedoch enorm erleichtert werden.

¹⁷⁰ Vgl. Zankel, Projektarbeit, S. 117.

¹⁷¹ Vgl. Lange, Historisches Lernen, S. 94.

¹⁷² Vgl. Ebd., S. 94f.

¹⁷³ Vgl. Ebd., S. 96-100.

¹⁷⁴ Ebd., S. 95.

C Die praktische Anwendung von Lokalgeschichte am Fallbeispiel eines P-Seminars

1 Das Projekt im Geschichtsunterricht

Projektarbeit im Fach Geschichte gliedert sich nach Karl Frey in unterschiedliche Phasen. Die erste Phase ist die Initiative. Im Idealfall geht der Impuls von den Lernenden selbst aus, in der Praxis kommt der erste Antrieb jedoch meist von der Lehrkraft. Die Fragen, die an die Geschichte gestellt werden, haben zumeist einen gesellschaftlichen oder lebensweltlichen Bezug oder geschehen im Rahmen eines Gedenktages oder eines aktuellen politischen Themas.¹⁷⁵ Am Ende dieser Phase steht idealerweise eine Planskizze, die den groben Ablauf umreißt. In der darauffolgenden Planungsphase dreht sich alles um die Gruppenbildung und die zeitlichen sowie räumlichen Rahmenbedingungen. Die einzelnen Teilgruppen planen gemeinsam ihre Themenbereiche, die zu beantwortenden Fragen sowie die erforderlichen Teilschritte. Hierbei spielt die Problemorientierung eine große Rolle. Bereits in dieser Phase kann ein denkbare Endprodukt anvisiert werden. Am Ende dieser Phase sollte jede Gruppe beziehungsweise auch die Gesamtgruppe einen detaillierten, kleinschrittigen Arbeitsplan vorliegen haben. Danach schließt sich die Durchführungsphase an, bei der die Handlungsorientierung im Fokus steht. Die Schülerinnen und Schüler erleben in dieser Phase die Arbeit von HistorikerInnen am eigenen Leib. Je nach Thematik können ZeitzeugInnen befragt, Archive durchsucht oder Bibliotheken konsultiert werden. Während der Arbeit kann es immer wieder passieren, dass man andere Wege einschlagen muss oder sich auch mal in einer Sackgasse oder auf einem Umweg befindet. Durch die Zwischenergebnisse und häufigen Treffen können Problematiken erkannt und gelöst werden, eventuell muss man sich noch einmal an die historische Frage am Anfang erinnern oder aber der Zeitplan muss korrigiert werden. Während des Projekts sollten der Ablauf sowie die Ergebnisse der Recherche dokumentiert werden. In der Durchführungsphase stehen die Methodenkompetenz, die Re- und Dekonstruktion von historischem Wissen und Quellen und das forschend-entdeckende Lernen im Mittelpunkt. Die vierte Phase ist die Präsentation, in der es darum geht, die Ergebnisse passend aufzuarbeiten und vorzutragen oder darzustellen. Es gibt zahlreiche Möglichkeiten, historische Narration zu präsentieren. Wichtig ist hierbei auch, auf die Korrektheit historischer Belege zu achten, um die Arbeit für Außenstehende nachvollziehbar zu gestalten. Der Kern der Präsentationsphase beschäftigt sich mit der Anerkennung für die SchülerInnen für ihre geleistete Arbeit. Ein Gegenwartsbezug in dieser Phase ist denkbar. In der letzten Phase geht es in der Auswertung darum, auch als Leitung den Schülerinnen und Schülern die nötige Anerkennung zuteilwerden zu lassen. Dabei

¹⁷⁵ Vgl. Günther-Arndt, Hilke: Projektförmiger Geschichtsunterricht, in: Günther-Arndt, Hilke/Handro, Saskia (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin ⁵2015, S. 104, vgl. auch Barricelli, Geschichtsprojekte, S. 110f.

kann auch kleingestapelt werden. Es ist bereits als Erfolg anzusehen, wenn ein Projekt zu einem Ende gekommen ist und die SchülerInnen Durchhaltevermögen gezeigt haben. Am Schluss sollte ein Auswertungsgespräch stattfinden, bei dem reflektiert wird, ob die Projektziele erreicht wurden und wie die Organisation funktioniert hat. Für jeden einzelnen Lernenden lässt sich betrachten wie die Kooperation, die Problemlösung und die intellektuelle wie auch handwerkliche Leistung war. Falls Noten vergeben werden sollen, kann dies aufgrund des Produkts und/oder eines Portfolios passieren, indem die Einhaltung eines Zeitplans, die Orientierung an den historischen Fragen, die Fähigkeit und der Wille zur Selbstkritik und die Beschaffung passender Materialien als Kriterien einbezogen werden.¹⁷⁶

Bei einem Projekt sind die Rollen der Lehrkraft sowie der SchülerInnen anders verteilt als im normalen Unterrichtsgeschehen. Die Lehrperson steht eher zur Beratung, Lernbegleitung oder Hilfestellung zur Verfügung, sollte den Überblick bewahren und dabei auch Probleme der einzelnen Kleingruppen erkennen und lösen. Die Schule sollte den erforderlichen Freiraum einräumen und unterstützend im Hintergrund agieren. Dabei ist sowohl eine materielle als auch eine ideelle Unterstützung sinnvoll, aber auch die Freistellung von Unterrichtsstunden oder die Flexibilität für ein Projekt zu bieten, ist hilfreich. Die Jugendlichen benötigen ein hohes Maß an Selbstständigkeit. Doch oftmals bietet diese neue Rolle der SchülerInnen, dass sie in der Verantwortung aufblühen und die Lehrkraft sowie die SchülerInnen selbst oftmals im Nachhinein erstaunt sind über die erbrachte Leistung. Zu häufig werden Jugendliche unterschätzt und wenig Vertrauen in ihre Fähigkeiten und geistige Reife gesetzt.¹⁷⁷

Die Vorteile des projektförmigen Unterrichts sind, dass die Schülerinnen und Schüler im praktischen Problemlösen trainiert werden. Außerdem ist es möglich, individuell auf die Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmenden einzugehen. Durch den konkreten, gesellschaftlichen Bezug haben die Jugendlichen den Eindruck, das Projekt beziehe sich auf ihre unmittelbare Lebenswelt. Dadurch und durch die Eigenständigkeit und Eigenverantwortlichkeit steigt die Motivation. Vielfältige Kompetenzen können bei der Arbeit mit Projekten abhängig von der Natur des jeweiligen Projekts erworben werden.¹⁷⁸ Gut zusammengefasst beschreibt Heike Wolter die Vorzüge des forschend-entdeckenden Lernens, das beim Projekt zu tragen kommt:

„Es ist ein Rückgriff auf die kindliche Neugier, auf die Lust am Entdecken, auf den explorativen, investigativen und dabei oft spontanen Weg der Erkenntnissuche. Und es ist ein Vorgriff auf gesellschaftlich erwünschte Lebenshaltungen in einer demokratischen Gesellschaft: Autonomie, Offenheit, Konfliktfähigkeit, Kreativität und Kompromissbereitschaft. Es

¹⁷⁶ Vgl. Barricelli, Geschichtsprojekte, S. 110-113, vgl. auch Sauer, Michael: Projekte und Projektarbeit in Geschichte, in: Sauer, Michael (Hrsg.): Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit, Hamburg 2014, S. 9f, vgl. auch Zankel, Projektarbeit.

¹⁷⁷ Vgl. Beck, Die Geschichts-AG, S. 193f, vgl. auch Wolter, Spurensuche KZ-Außenlager, S. 205, vgl. auch Barricelli, Geschichtsprojekte, S. 109f.

¹⁷⁸ Barricelli, Geschichtsprojekte, S. 108, vgl. auch Sauer, Projekte, S. 11, 16f., vgl. auch Wolter, Forschend-entdeckendes Lernen, S. 45.

entstehen – trotz aller Regeln des immer noch schulischen gemeinsamen Lernens – individuelle Handlungsoptionen, die dafür sorgen, dass sich die Schülerin/der Schüler als ernstgenommener Akteur, Produzent und Eigentümer des Entdeckten erlebt.¹⁷⁹

2 Idee des Projekts¹⁸⁰

Die Projektidee selbst entstand in einem Didaktik-Seminar an der Universität Regensburg bei Frau Dr. Heike Wolter im Wintersemester 2015/16 mit dem Titel „Auschwitz im Geschichtsunterricht“. Angehende Lehrkräfte setzten sich dabei im Rahmen einer Exkursion zur Gedenkstätte Auschwitz mit dem lokalgeschichtlichen Zugang zum Holocaust auseinander. Im Zuge der Erarbeitung eines Unterrichtsvorschlags entwarf ich einen Plan für einen projektbasierten Unterricht zur Erarbeitung biografischer Lebensspuren der Freisinger jüdischen Familien. Diesen Vorschlag trug ich an einen meiner ehemaligen Lehrer am Dom-Gymnasium Freising heran mit der Frage, ob ich in einer Klasse eine gekürzte Version des Projekts in einigen Unterrichtsstunden ausprobieren dürfe. Seine Resonanz auf das Vorhaben war durchweg positiv und er informierte den Schulleiter. Dieser begeisterte sich schnell für die Idee, da auch Freisinger Juden Dom-Gymnasiasten waren, und schlug eine ausführlichere Bearbeitung im Rahmen eines P-Seminars vor.

In einer Stadt wie Freising wird im Gegensatz zu Großstädten wie München die lokale Geschichte des Nationalsozialismus vor allem durch LokalhistorikerInnen, u.a. durch den Historischen Verein Freising oder das Stadtarchiv Freising, exemplarisch bearbeitet. Die Verlegung der vor Ort vorhandenen Stolpersteine wurde auf private Initiativen veranlasst. Trotzdem schien es an der Zeit, sich dem Thema Juden in Freising durch ein Schulprojekt zu nähern. Die persönlichen Geschichten der 15 jüdischen BürgerInnen der Stadt Freising im Jahr 1933 sollten gerade wegen der nationalsozialistischen Bemühungen, jüdisches Leben und jüdische Kultur dauerhaft zu vernichten und Juden unsichtbar zu machen, in der Gegenwart und für die Zukunft wieder sichtbar gemacht werden und der Freisinger Bevölkerung zur Verfügung stehen. Dadurch sollte dem Vergessen entgegengewirkt und ein wichtiger Beitrag zur städtischen Erinnerungskultur geleistet werden. Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern sollte bei diesen, aber auch bei dem potenziellen, zukünftigen Publikum Neugierde für die Geschichte hinter den Namen geweckt werden.

¹⁷⁹ Wolter, Forschend-entdeckendes Lernen, S. 46.

¹⁸⁰ Im Folgenden werden bei Nennung der einzelnen didaktischen Unterrichtsprinzipien oder Methoden keine Fußnoten als Nachweise angeführt, nachzulesen ist die jeweils verwendete Literatur unter dem entsprechenden Punkt im Theorieteil.

3 Planung des Projekts

Das P-Seminar sollte im Schuljahr 2017/18 stattfinden. Die Planung fing daher schon im Jahr 2016 an. Ich recherchierte in zahlreichen Archiven bereits im Vorfeld und sammelte etliche Quellen zur Bearbeitung und Interpretation für die SchülerInnen. Ein grober Zeitplan (siehe Anhang) wurde von mir erstellt, der ausreichend Puffer enthielt und bis Ende des Jahres reichte, da sich noch einiges im Laufe des Projektes entwickeln sollte. Des Weiteren wurden Termine im Stadtarchiv Freising und München sowie im Jüdischen Museum München vereinbart. Jedoch wurde noch manches offengelassen, wie beispielsweise das Endprodukt des Projekts, das von der Entscheidung und Präferenz der Teilnehmenden abhing; sicher war jedoch, es in irgendeiner Form für die Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Außerdem gab es am Anfang noch viele offene Fragen und daher mögliche Wege, die das Seminar einschlagen könnte. Gemeinsam sollten neue Quellen entdeckt werden, neue historische Fakten über Personen, Orte oder Ereignisse in Freising sollten ans Licht kommen und der Bezug zur Gegenwart sollte hergestellt werden.

4 Durchführung des Projekts

4.1 Vorstellung des Seminars

Das Projekt-Seminar zur Studien- und Berufsorientierung im Fach Geschichte am humanistischen Dom-Gymnasium Freising bestand aus 15 SchülerInnen zwischen 16 und 18 Jahren der Q11 bzw. Q12, da es anderthalb Jahre andauerte. Die Jugendlichen durften selbst nach Interesse ihr Seminar wählen und waren daher sehr motiviert für die Projektarbeit. Fünf Teilnehmende waren männlich und zehn weiblich. Sie kamen aus unterschiedlichen Klassen und kannten sich nicht alle im Vorfeld. Niemand schien sich privat, außerhalb der Schule weiterführend oder intensiver mit Geschichte befasst zu haben. Nur ein Schüler gab an, bereits die Gedenkstätte Auschwitz besucht zu haben. Fachlich waren Unterschiede zu erkennen, aber jede und jeder schien individuelle Talente mit in das Seminar zu bringen, wie beispielsweise eine Vorliebe für Fotografie oder Kenntnisse in Design.

Betreut wurde der Kurs durch einen Geschichtslehrer und mich, Studentin der Universität Regensburg. Der Titel des P-Seminars lautete: „Wenn Steine sprechen könnten... Jüdisches Leben in Freising zur Zeit des Nationalsozialismus“. Das Thema des P-Seminars ist wie bereits erwähnt der lokalgeschichtliche und biografische Bezug zur Shoah.

4.2 Themeneinführung

Zunächst beschäftigten sich die Schülerinnen und Schüler mit der Ideologie des Nationalsozialismus und den geschichtlichen Eckdaten, um auf dieser Grundlage exemplarisch die Lebensläufe der Freisinger Bevölkerung analysieren und einordnen zu können. Jeder Teilnehmende bereitete ein thematisches Kurzreferat (siehe Anhang) vor, damit alle SchülerInnen auf denselben historischen Stand gebracht werden konnten. Themen waren beispielsweise Arisierung, Systeme der Konzentrationslager, aber auch im Hinblick auf die Freisinger Juden die Konzentrationslager Theresienstadt und Auschwitz.

Eine der ersten Seminarsitzungen fand im Stadtarchiv Freising statt. Dort erläuterte ein wissenschaftlicher Mitarbeiter, wie die Archivarbeit und die Dienste, die das Archiv seinen NutzerInnen funktionieren. Zudem gab er einen Einblick in das Berufsfeld von ArchivarInnen beziehungsweise HistorikerInnen. Fast alle Lernenden mussten bei der Recherche zu Personen, die ihnen zugeteilt worden waren, den Weg ins Stadtarchiv Freising finden. Daher war es von Vorteil, die Örtlichkeiten wie auch das Personal vorab kennen zu lernen, um die Hemmschwelle für die SchülerInnen zu senken. Hierbei kamen sie bereits nach kurzer Zeit mit einem außerschulischen Lernort in Kontakt und wurden

über die Verfügbarkeit von Materialien aufgeklärt. Auch der Lebensweltbezug lag auf der Hand, da das Archiv zu Fuß von der Schule aus zu erreichen ist.

Auf einer ersten Tagesexkursion ins Jüdische Museum München näherte man sich dem jüdischen Leben. Dabei erhielt das Seminar entscheidende Impulse für seine Arbeit und Einblicke in den israelitischen Glauben und Kultur. Schwerpunkte waren hier das Judentum und seine Bräuche, aber auch Juden in München. In der angegliederten kleinen Bibliothek gingen die SchülerInnen bereits auf erste Spurensuche. Außerdem stattete der Kurs dem Stadtarchiv München einen Besuch ab, lernte die zuständigen MitarbeiterInnen zur Thematik Juden in München kennen und bekam eine Führung durch die Räumlichkeiten. Dieses Abbauen von Berührungängsten erwies sich als wichtig im weiteren Verlauf des Seminars, in dem die SchülerInnen selbstständig Recherche betreiben sollten. Dass sie schon einmal mit den öffentlichen Verkehrsmitteln zum Stadtarchiv gefahren waren und die zuständigen Personen getroffen hatten, erleichterte ihre spätere Arbeit.

Im Dezember 2017 war Sandra Pfeiffer zu Gast in einer Sitzung des Seminars. Sandra Pfeiffer hat 1996 am Josef-Hofmiller-Gymnasium in Freising eine Facharbeit mit dem Thema „Spuren jüdischen Lebens in Freising ab 1880“ eingereicht (siehe Anhang). Sie war damit die Erste, die sich nachweislich ganzheitlich dem Thema widmete und von Grund auf in Archiven recherchierte. Der erste Projektentwurf für das P-Seminar basierte auf dieser Facharbeit. Alle Schülerinnen und Schüler sollten zur Vorbereitung die Facharbeit lesen und Fragen für das persönliche Gespräch mit Sandra Pfeiffer vorbereiten. Im weiteren Verlauf konnten sie die Facharbeit als Startpunkt ihrer Recherche verwenden; sie sollten jedoch den damaligen Stand überprüfen, bevor sie ihn in ihren erarbeiteten Lebenslauf übernahmen. In derselben Sitzung ging es neben der Facharbeit auch um weitere Darstellungstexte, die sich mit der Thematik des Nationalsozialismus oder den Juden in Freising beschäftigen. Hierbei wurden auch noch die Zeitschrift „Amperland“ sowie das Buch „Freising unter dem Hakenkreuz“ von Kochendörfer und Schmid vorgestellt. Die SchülerInnen erhielten ein Arbeitsblatt (siehe Anhang), um einen Steckbrief der zugeteilten Darstellung zu erstellen. Der Fokus lag dabei ganz klar darauf, Darstellungen genauso wie Quellen zu hinterfragen und nicht für unwiderruflich wahr zu halten. Vor allem die Notwendigkeit von Literatur- und Quellenangabe zur Überprüfbarkeit sollte den Schülerinnen und Schülern vor Augen geführt werden. Hierbei wurde stark die Dekonstruktion gefördert. Dies machte schnell deutlich, wie wichtig es ist, in den zu erstellenden Lebensläufen Quellennachweise anzuführen.

4.3 Exkursion nach Auschwitz

Die Geschehnisse im und die Folgen des Holocaust an sich wurden für das Seminar am deutlichsten greifbar bei der viertägigen Exkursion nach Krakau und zur Gedenkstätte Auschwitz im Februar 2018.

Der Sinn der Exkursion war nicht nur die Unmittelbarkeit des Holocaust greifbarer zu machen, sondern auch eine Art Spurensuche. Im Februar bestand noch die Annahme, dass ein Freisinger Jude in Auschwitz ermordet wurde. Mittlerweile wird davon ausgegangen, dass weitere zwei jüdische BürgerInnen in Auschwitz ihren Tod fanden.

Gemeinsam mit der Universität Regensburg und einem Kurs unter der Leitung von Frau Dr. Heike Wolter wurde die Exkursion geplant und durchgeführt. Lehramtsstudierende aller Schularten befassten sich unter dem Themenschwerpunkt eines biografiegeschichtlichen Zugangs zum Holocaust damit, ob und wie man eine Schulexkursion nach Auschwitz umsetzen kann. Dabei bot sich eine einmalige Gelegenheit, direkt zu erfahren, wie SchülerInnen auf diese Thematiken reagieren.

Im Vorfeld wurde die Exkursion zusammen mit den SchülerInnen thematisch vorbereitet, indem einige Lernende eine theoretische Einführung zu den Konzentrationslagern Auschwitz I und Auschwitz II Birkenau gaben. Außerdem wurde mit der Klasse gemeinsam erarbeitet, welches Verhalten für den Besuch der Gedenkstätte angemessen ist. Dazu wurden sowohl Vorschläge der SchülerInnen gesammelt als auch die Homepage der Gedenkstätte zu Rate gezogen. Alle wichtigen Erkenntnisse wurden an der Tafel gesammelt (siehe Anhang). Gemeinsam wurde darüber hinaus überlegt, welche Art des Gedenkens passend wäre, um sich an die Ermordeten zu erinnern. Dabei kam die Idee auf, Steine niederzulegen, wie es auf jüdischen Friedhöfen üblich ist. Hierbei wollten die Schülerinnen und Schüler Steine aus ihrem Heimatort mitbringen. Zwei Schülerinnen erklärten sich außerdem dazu bereit, Texte für das Gedenken herauszusuchen. Ein Informationsschreiben wurde an alle ausgeteilt, damit auch die Eltern über alle Belange und den Ablauf (siehe Anhang) unterrichtet sind. Kurz vor der Exkursion sah das Seminar gemeinsam den Film „Schindlers Liste“, um sich nicht nur auf den Besuch im Konzentrationslager, sondern auch auf die Besichtigung der Schindler-Fabrik und des jüdischen Ghettos in Krakau vorzubereiten.

Nach der Ankunft in Krakau und dem Einchecken im Hostel sollten eigentlich spätestens beim Abendessen die Gruppen der Studierenden und SchülerInnen aufeinandertreffen. Durch starken Schneefall konnte jedoch das Flugzeug mit den Studierenden, das einige Stunden später als das mit den SchülerInnen starten sollte, nicht abheben. Daher verschob sich der Zeitplan. Am ersten Abend traf sich das Seminar daher nur zum Abendessen und die Jugendlichen unterhielten sich, dabei wurden auch einige Fragen an die Seminarleitung gestellt. Am nächsten Morgen ging es mit einer von Frau Dr. Wolter konzipierten Führung durch Kasimierz, das jüdische Viertel in Krakau, los. Hier war für die SchülerInnen besonders beeindruckend, zum ersten Mal in einer Synagoge zu stehen und einen jüdischen Friedhof zu besuchen. Dabei wurde auch die Tradition der Steine auf jüdischen Grabstätten erklärt. Der Punkt der Besichtigung des Zwangsarbeitslagers Plasow wurde auf den letzten Tag der Exkursion verschoben, damit auch die später eingetroffenen Studierenden und Frau Wolter daran teilnehmen konnten. Nach der Führung machten sich die SchülerInnen und die BetreuerInnen vom

jüdischen Viertel aus zu Fuß auf den Weg zur Fabrik Oskar Schindler, wo dann auch die Studierenden der Universität Regensburg und Frau Dr. Wolter dazu stießen. Die Führung durch das Museum warf nicht nur thematisch, sondern auch didaktisch noch einige Fragen im Nachgang auf, da die Führung wegen der multimedialen Überfrachtung und der heroisch-nationalistischen Erzählung der polnisch-nichtjüdischen Geschichte kritisch zu betrachten war. Außerdem wurde die Erwartung, mehr über Oskar Schindler und seine persönliche Geschichte zu lernen, nicht erfüllt. Beim anschließenden Abendessen gab es eine Kennenlernrunde, da es wichtig ist, dass sich vor allem die SchülerInnen innerhalb der Gruppe wohlfühlen, wenn man einen so emotional aufwühlenden Ort wie die Gedenkstätte Auschwitz besucht. Jeder sollte einen Gegenstand aus der Mitte nehmen und dadurch sich selbst vorstellen und beschreiben, warum er oder sie teilnimmt und die Thematik als wichtig erachtet. Die SchülerInnen hatten bereits an diesem Punkt die Dringlichkeit und Relevanz des Themas für sich und ihr Leben verstanden, da sie, ohne zu zögern, die historische Thematik auf ihr Alltagsleben sowie das aktuelle politische Geschehen bezogen. Nachts wurde von Frau Wolter noch ein kurzer Rundgang durch Krakau angeboten.

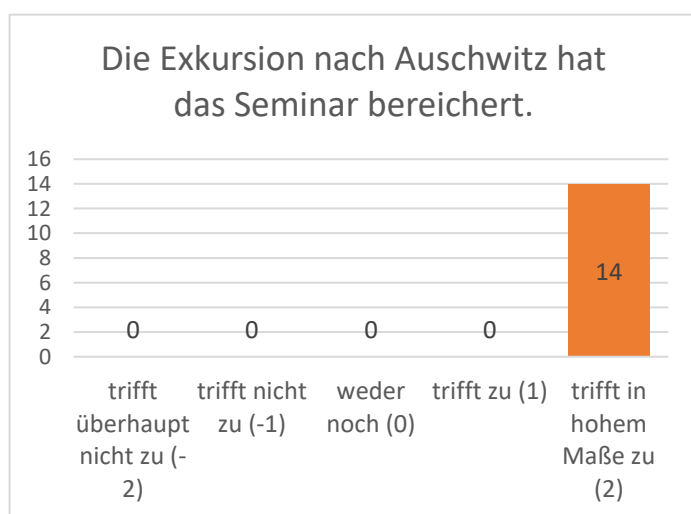
Am darauffolgenden Tag gab es eine Führung mit Frau Oleksy durch die Gedenkstätte Auschwitz I und die Dauerausstellung. Hierbei standen alle OrganisatorInnen der Exkursion stets für Fragen oder Gedanken der SchülerInnen zur Verfügung. Frau Oleksy schaffte es eindrucksvoll die Geschehnisse und die schrecklichen Ereignisse zu skizzieren. Nach einem gemeinsamen Mittagessen gab es die Möglichkeit, bei einer Gruppenreflexion persönliche Eindrücke mitzuteilen, Fragen zu stellen oder einfach noch einmal in Ruhe für sich über das Gesehene nachzudenken. Anschließend war noch Zeit eingeplant, um die Länderausstellungen zu betrachten. Die jüdische Ausstellung wurde gemeinsam von allen Teilnehmenden besucht und danach durften sich alle frei bewegen, um nach ihren eigenen Interessen noch weitere Ausstellungen anzusehen. Bei der Rückfahrt im Bus nach Krakau war förmlich zu spüren, wie die SchülerInnen umso erleichterter wurden, je mehr Kilometer sie sich von der Gedenkstätte entfernten. Die geografische Distanz zum Ort des Schreckens hatte eine positive Wirkung auf die Jugendlichen und machte es leichter, mit dem Thema umzugehen.

Am letzten Exkursionstag wurde zunächst das Zwangsarbeitslager Plasow besucht, das auch Schauplatz des Films „Schindlers Liste“ ist. Danach gab es eine weitere Führung von Frau Oleksy, diesmal durch das Vernichtungslager Auschwitz II Birkenau. Hierbei wurde stark die Authentizität des historischen Ortes spürbar. Am Ende der Führung hatten die SchülerInnen die Möglichkeit, das von ihnen vorbereitete Gedenken zu begehen. Es wurden ein Gedicht und ein hebräisches Gebet vorgelesen und alle legten ihre Steine an den symbolischen Eisenbahnwaggon. Danach gab es abermals eine offene Feedbackrunde, um allen die Möglichkeit zu bieten, über das Gesehene zu sprechen und es gemeinsam zu verarbeiten. Es war jedem selbst überlassen, sich zu beteiligen oder still seinen Gedanken nachzuhängen. Anschließend trat das Seminar die Heimreise an.

Für alle Teilnehmenden war die Exkursion sehr bewegend und bei allen hat sie tiefe Eindrücke hinterlassen. Die Notwendigkeit, dieses Seminar durchzuführen und zu einem öffentlichen Abschluss zu bringen, hat sich vor allem für die SchülerInnen durch das Gesehene bestärkt. Sie waren nun noch mehr von einer intrinsischen Motivation geleitet, ihre Recherche weiterzuführen.

In der Woche nach der Exkursion wurde in der Seminarsitzung eine Reflexion durchgeführt. Dazu suchte sich jeder Teilnehmende ein Foto mit Motiven der Gedenkstätten aus und durfte wie bei einer freien Schreibmeditation alles aufschreiben, was einem dazu einfällt. Dabei kam noch einmal vieles hoch und gemeinsam wurde versucht, das Wichtigste zusammenzufassen und zu verbalisieren, was nach so einer Exkursion hängen bleibt. Die Ergebnisse dieser Reflexion habe ich auf einem Plakat gesammelt (siehe Anhang), das in der Schule aufgehängt wurde.

In einer Präsentation für MitschülerInnen, Lehrkräfte und Eltern haben die Schülerinnen und Schüler versucht, die Eindrücke der Exkursion bei einem Elternabend zu verarbeiten, zu vermitteln und für andere nachvollziehbar zu machen. Eine Schülerin hat Fotos der Exkursion¹⁸¹ ausgestellt, welche ausgestellt wurden. Der Abend wurde durch eine Präsentation (siehe Anhang) eingeleitet, in der die SchülerInnen zuerst historische Fakten knapp für das Publikum zusammenfassten. Anschließend wurde der Ablauf der Exkursion vorgestellt. Der emotionalste Teil war, als einige Schülerinnen und Schüler von ihren persönlichen Gefühlen und Erlebnissen berichteten. Einige waren auch noch Wochen nach der Exkursion so bewegt, dass sie mit Tränen in den Augen versuchten, das Gesehene in Worte zu fassen. Abschließend wurde ein Video (siehe Anhang) gezeigt, das von einer Schülerin zusammengestellt wurde und Fotos der Exkursion sowie Eindrücke der Seminarteilnehmenden enthielt. Danach standen die SchülerInnen sowie die P-Seminar-Leitung dem Publikum für Fragen zur Verfügung. Hierbei wurden vor allem die Offenheit und der Mut der Jugendlichen gelobt und die Wichtigkeit einer solchen Exkursion betont. Aber auch Beziehungen zu aktuellen Nachrichten und Geschehnissen wurden hergestellt (Fotos des Abends siehe Anhang).



Bei der abschließenden Reflexion des gesamten Projektes – ein Jahr nach der Exkursion – waren sich alle SchülerInnen einig, dass das Seminar von der Exkursion nachhaltig profitiert hat (siehe Abbildung 3).

Abbildung 3: Daten aus der Evaluation der SchülerInnen.

¹⁸¹ Da von dieser Schülerin keine Datenfreigabe erteilt wurde, fehlen die Bilder im Anhang.

4.4 Strukturierung

Bereits bei der vierten Seminarsitzung wurden die Kleingruppen eingeteilt. Im Vorfeld hatte sich die Seminarleitung Gedanken gemacht, welche Gruppen es geben könnte unter Einbezug der Ideen der SchülerInnen, die in den ersten Sitzungen geäußert wurden. Bei manchen Gruppen war bereits vorgesehen, dass diese erst später zum Einsatz kommen würden, andere Gruppenaufgaben waren dringlicher. Die Schülerinnen und Schüler durften sich selbstständig nach Neigung den Gruppen zuordnen.

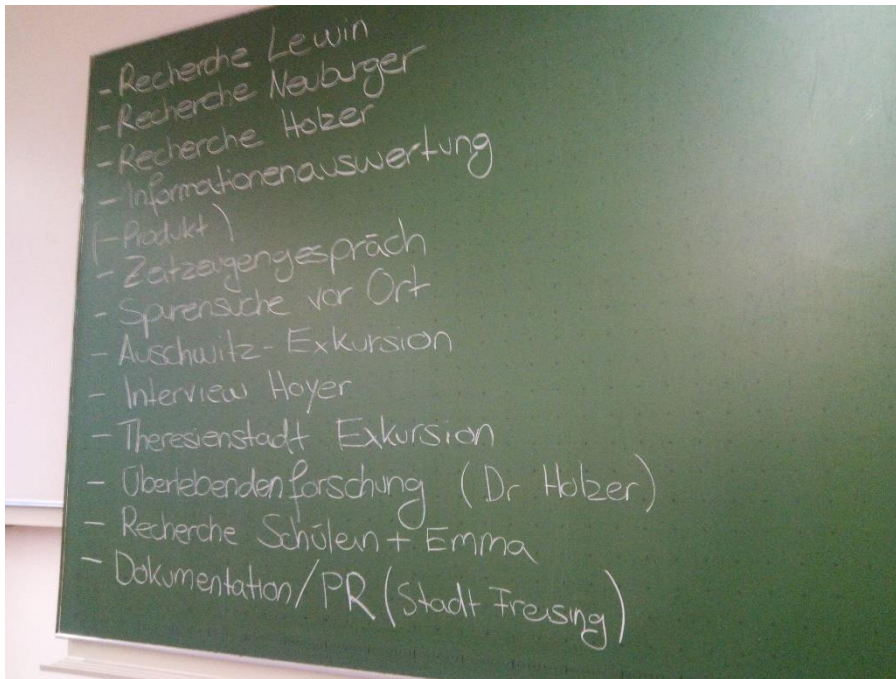


Abbildung 4: Tafelbild, Foto: Julia Christof.

Die Gruppe „Recherche“ sollte den in der ersten Quellen-Sitzung aufgekommenen Fragen nachgehen (siehe Anhang). Die Gruppe „Informationsauswertung“ sollte bereits gesammelte Ergebnisse aus den Quellen auswerten und in Stichpunkten zusammentragen; die Gruppe, die das „Zeitzeugengespräch“ gewählt hat, hatte die Aufgabe, sich mit einem Freisinger Zeitzeugen zu treffen (siehe Anhang). „Spurensuche vor Ort“ beschreibt die Tätigkeit des Fotografierens der Wohn- und Wirkungsorte der Freisinger Juden aus heutiger Sicht (siehe Anhang). Die Gruppe „Auschwitz-Exkursion“ beschäftigte sich mit Organisatorischem im Vorfeld der Reise (siehe C4.3). Für die Gruppe „Interview Hoyer“ war angedacht, ein Interview mit dem Freisinger Historiker Dr. Guido Hoyer zu führen. Die Gruppe „Theresienstadt Exkursion“ kam auf im Zuge der Idee eventuell eine Wochenendreise zur Gedenkstätte Theresienstadt zu veranstalten, da ein Großteil der Freisinger Juden dorthin deportiert wurde. Die Gruppe „Überlebendenforschung“ sollte sich mit dem entfernten Verwandten Dr. Franz

Holzer treffen und die Gruppe „Dokumentation/PR“ schließlich sollte ab dem Zeitpunkt, an dem es um Öffentlichkeitsarbeit geht, in Erscheinung treten.

Die Gruppen strukturierten ihre Arbeit selbstständig und griffen dabei auf die angebotene Hilfe der Seminarleitung zurück.

Einige Sitzungen fielen bewusst aus, um allen die Möglichkeit zu geben, ihren Aufgaben nachzukommen. Nach einigen Wochen gab es dann wieder ein gemeinsames Treffen, um den aktuellen Stand der Dinge abzufragen und mögliche Probleme gemeinsam zu lösen. In der Zwischenzeit stand die Seminarleitung stets für die SchülerInnen persönlich oder per Mail zur Verfügung.

Nach einiger Zeit bemerkte die Seminarleitung, dass der Arbeitsaufwand der einzelnen Gruppen unterschiedlich groß war. Vor allem die Gruppen, welche Rechercheaufträge in Archiven verfolgten, hatten durch den Fahrtaufwand und die nicht unbedingt schulfreundlichen Öffnungszeiten von öffentlichen Institutionen einen schwierigen Job. Einige Gruppen hatten andererseits ihre Aufgabe schon erledigt, wie beispielsweise die Gruppe, die einen Zeitzeugen befragte oder diejenige, die das Seminar auf die bevorstehende Exkursion vorbereitete. Manche Gruppen erschienen im Verlauf des Projekts auch nicht mehr nötig oder wir bemerkten, dass unsere Ziele teilweise etwas hochgesteckt waren und nicht alle Wünsche und Ideen umsetzbar waren. Dadurch entfielen beispielsweise die Gruppen „Theresienstadt Exkursion“ und „Überlebendenforschung“. Leider mussten die SchülerInnen auch erleben, dass nicht immer alle angefragten Kooperationspartner zu einer Zusammenarbeit bereit waren; deshalb wurde auch die Gruppe „Interview Hoyer“ aufgelöst. Daher bot es sich an, die SchülerInnen anders aufzuteilen und die Gruppen neu zu strukturieren. Jedoch muss diese Neuerung nicht negativ aufgenommen werden, sondern ermöglichte ein besseres Arbeiten für die Schülerinnen und Schüler. Wie bereits vorher erwähnt, ist es wichtig, die Vorgehensweise des Projekts ab und an zu reflektieren und die Arbeitsschritte dementsprechend anzupassen.

4.5 Recherche

Im weiteren Verlauf des Seminars erarbeiteten die Jugendlichen anhand von Quellenmaterial die Biografien der jüdischen BürgerInnen Freising. An einem Samstag Mitte Oktober 2017 widmete sich das Seminar viereinhalb Stunden lang der Quellenarbeit. In Gruppen- bzw. Partnerarbeit untersuchten die SchülerInnen und Schüler jede bereits von mir zur Verfügung gestellte Quelle. Aufgeteilt wurde der Kurs auf die einzelnen jüdischen Familien, wobei sich die Gruppengröße an der Familiengröße orientierte. Anhand eines Arbeitsblattes wurde ein Quelleninterview (siehe Anhang) für jede einzelne Quelle durchgeführt. Abschließend sammelten die Gruppen ihr bereits vorhandenes Wissen über die einzelnen Familien und überlegten, welche offenen Fragen oder Lücken im Lebenslauf sich daraus noch

ergaben (siehe Anhang). Die Erkenntnis war, dass trotz der Fülle an Material noch kein klares Bild der jüdischen BürgerInnen gezeichnet werden konnte.

Bei einem späteren Treffen bildeten sich Gruppen, die die Lebensspur der einzelnen jüdischen Familien näher verfolgten. Nach der erwähnten Umstrukturierung der Gruppen wurde jedem Jugendlichen allein oder in Partnerarbeit mindestens eine konkrete Person zugeteilt. Um die Biografien zu recherchieren, begaben sich die SchülerInnen dafür selbst auf Spurensuche in Archiven, Standesämtern und weiteren Behörden. Durch die bereits durchgeführten Besuche in zwei Stadtarchiven wurde die Hemmschwelle für die Teilnehmenden abgebaut. Aber auch darüber hinaus recherchierten sie, um weitere Unstimmigkeiten zu hinterfragen oder Lücken zu füllen. Dabei konnten sie sich jederzeit mit ihren Fragen an die Seminarleitung wenden, bekamen dadurch neue Impulse und erlebten die Arbeit von HistorikerInnen aus erster Hand. Das handlungsorientierte, forschend-entdeckende Lernen erhöhte bei den meisten SchülerInnen die Motivation an ihrer doch teilweise mühsamen Arbeit.

4.6 Sammlung und Ordnung

Im weiteren Verlauf sollte jeder Seminarteilnehmende allein oder im Zweierteam aus den recherchierten Informationen einen Lebenslauf im Fließtext erstellen. Dieser erste Entwurf wurde von mir korrigiert und mit Anmerkungen versehen, sodass die VerfasserInnen die Texte noch einmal zur Überarbeitung bekamen (siehe Anhang)¹⁸². Hierbei sollte vor allem darauf Wert gelegt werden, dass sich nicht der gesamte Lebenslauf nur auf die Zeit nach 1933 bezieht, sondern die jüdischen FreisingerInnen auch vor 1933 als normale Personen statt als Opfer wahrgenommen werden. Die Lebensläufe sollten bereits mit Fußnoten versehen werden, um die Überprüfbarkeit der Quellen zu sichern. Hierzu erhielt der Kurs eine kurze Einführung über die Angabe von Fußnoten in wissenschaftlichen Arbeiten. Anschließend wurden alle Lebensläufe in ein einheitliches Layout überführt.

Im Anhang (S. 79-83) findet sich ein Beispiel eines ersten Entwurfs eines Lebenslaufs und die zweite eingereichte Version nach den Anmerkungen. Hierbei lässt sich bereits ein erhöhter Kompetenzerwerb feststellen. Die VerfasserInnen steigerten ihre narrative Kompetenz, indem sie eine Vergangenheit zu einer Geschichte formierten. Außerdem wurde die Methodenkompetenz verbessert: Die SchülerInnen rekonstruierten aus den Quellen einen Lebenslauf und dekonstruierten auch einige Quellen, die ihnen

¹⁸² Da eine Schülerin keine Datenfreigabe erteilte, fehlen ihre Texte im Anhang.

aus der Täterperspektive vorlagen. Durch die Erstellung des Lebenslaufs förderten sie ihre Orientierungskompetenz, sich innerhalb der Zeit des Nationalsozialismus zurecht zu finden.

4.7 Dokumentation

Die Ergebnisse wurden dann in Form von Plakaten¹⁸³ dokumentiert. Die Informationen, die durch die erstellten Lebensläufe zusammengetragen wurden, fanden gemeinsam mit Fotografien und ausgesuchten Quellen ihren Platz auf über 30 Plakaten. Hierbei wurden die Lebensläufe in die Zeit vor und nach 1933 aufgeteilt, um – wie bereits erwähnt – den Fokus nicht auf die Juden als Opfer zu legen und den Einschnitt, den 1933 bedeutete, zu verdeutlichen. Die SchülerInnen arbeiteten dafür mit derselben Vorlage eines A0-Plakates in PowerPoint, um den Plakaten Professionalität zu verleihen. Im Folgenden ein Beispiel eines Plakates (Plakate siehe Anhang):

Familie Holzer

Bernhard Holzer
Pascal Sing

Neben dem großen jüdischen Geschäftshaus der Familie Lewin gab es ein weiteres Warenhaus in der heutigen Oberen Hauptstraße 9, welches den Brüdern Bernhard und Oskar Holzer gehörte. Bernhard ist am 21. November 1867 in Stein am Kocher geboren worden, welches im Kreis Moosbach in Baden liegt. Er war der jüngere der beiden Söhne des Kaufmanns Jakob und seiner Frau Fanny Holzer, eine geborene Pappenheimer. Der Vater Jakob darf dabei durchaus als gläubiger Jude gesehen werden. So geht aus einer Süddeutschen Israelitischen Wochenschrift aus dem Jahre 1924 hervor, dass „er [Jakob Holzer] am Jomkischur das Minchah-Gebet seit Jahrzehnten verrichtet hat“. Zudem kann wohl sicherlich angenommen werden, dass nur ausgewählte Mitglieder der jüdischen Gemeinde dieses hohe Amt innehatten und somit der Kaufmann besonderes Ansehen genossen haben muss. Bernhard Holzer, der zweifellos durch seinen Vater mit den jüdischen Bräuchen vertraut war, besuchte das Gymnasium in seiner Heimatstadt und ließ sich anschließend auch zum Kaufmann ausbilden. Die Holzers kamen 1892 nach Freising und wohnten seit 1896 in dem neu erbauten Wohn- und Geschäftshaus in der Mittleren Hauptstraße 7 im ersten Stock, das bis 1802 als Domherrnhof bekannt war und von den Holzers so umgebaut wurde, wie es bis heute besteht. Sie besaßen die bayerische (zuvor die badische) Staatsangehörigkeit und das volle Bürgerrecht. Das Geschäft war etwas kleiner als das der Neuburgers und mehr auf Stadtkundschaft ausgerichtet. Bernhard heiratete Henriette, auch oft Jette genannt, am 23. August 1894 in München. Mit seiner Frau hatte er zwei Kinder: Irma und Siegfried.

Irma Holzer
Sarah Troll

Irma Holzer wurde am 25. Februar 1896 in Freising geboren. Ihre Eltern, Bernhard Holzer und Jette Holzer (geb. Neumaier), hatten außer ihr noch einen Sohn, Siegfried Holzer. Sie wuchs in der Oberen Hauptstraße 7 auf. Im gleichen Haus betrieb ihr Vater mit ihrem Onkel auch ein Textilwarenhäuser.

Henriette Holzer
Pascal Sing

Henriette Neumaier wurde am 12. Februar 1874 in Oberdorf am Pf in Kreis Aalen/Neresheim in Württemberg geboren. Sie war die Tochter des jüdischen Viehhändlers Isak Neumaier und seiner Frau Amalie Neumaier, geborene Weil. Nach ihrem Umzug in die Nähe von München lernte sie Bernhard Holzer kennen, welcher in Freising ein großes Warenhaus mit seinem Bruder besaß. Bernhard und Jette heirateten schließlich am 23. August 1894 in München gemäß den jüdischen Sitten, da beide Familien jüdischen Glaubens waren. Henriette wohnte seit ihrer Hochzeit bei der Familie ihres Mannes in der Mittleren Hauptstraße 7, heutige Obere Hauptstraße 9, in Freising, in einem Haus, das bis 1802 als Domherrnhof bekannt war. Sie besaß ebenfalls die bayerische Staatsangehörigkeit und das volle Bürgerrecht. Mit ihrem Mann hatte sie zwei Kinder: Irma und Siegfried.

Abbildung 5: Plakat Familie Bernhard Holzer vor 1933, erstellt von Pascal Sing.

Abbildung 5: Plakat Familie Bernhard Holzer vor 1933, erstellt von Pascal Sing.

Neben den Lebensläufen fanden sich die Ergebnisse des Teams „Spurensuche“ auf den Plakaten zu den Kaufhäusern der drei großen Familien.¹⁸⁴ Im Folgenden ein Beispiel, wie das Plakat mit den Vergleichen der Kaufhäuser damals und heute ausgesehen hat:

¹⁸³ Da eine Schülerin keine Datenfreigabe erteilte, fehlen ihre erstellten Plakate im Anhang.

¹⁸⁴ Dieses explizite Plakat fehlt im Anhang, da von einer Schülerin keine Datenfreigabe erteilt wurde.



Abbildung 6: Warenhaus Gebrüder Holzer, StA Freising. Abbildung 7: s.Oliver, Freising, 2019, Foto: Julia Christof.

Die Aufnahmen des Treffens durch drei Schülerinnen mit einem Zeitzeugen sowie des Treffens mit einem weiteren Zeitzeugen im Vorfeld durch mich wurden in einer Audiodatei zusammengeschnitten und mit Untertiteln sowie kurzen Informationen über das Leben der Zeitzeugen versehen (siehe Anhang). Ein Schüler hatte die Idee, die persönliche Betroffenheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Seminars durch ihre Äußerungen bei der Vorbereitung der Ausstellung einzufangen. Er erstellte daraus eine Audiodatei, welche die Gedanken und Gefühle für die Ausstellungsbesucher nachvollziehbar und erlebbar macht (siehe Anhang). Zwei weitere Schüler investierten viel Zeit und Mühe in eine detaillierte PowerPoint Präsentation, die die Lebens- sowie Deportationswege der Freisinger Juden geographisch darstellte (siehe Anhang).

4.8 Präsentation

Im Folgenden soll kurz erläutert werden, aus welchem Grund sich für Plakate und eine Ausstellung entschieden wurde. Für die Präsentation und Aufbereitung der gesammelten und strukturierten Ergebnisse machte der Kurs in einem Brainstorming folgende Vorschläge: einen Flyer, der im Tourismusbüro ausgelegt werden könnte, eine interaktive Website, eine App, ein Video oder eine Ausstellung (siehe Anhang). Sehr schnell war klar, dass es verschiedene Formate und Medien gibt, die benutzt werden sollten. Fotos aber auch Video- oder Tonmaterial und natürlich Texte sollten

verwendet werden. Für eine Website oder auch App fehlten nicht nur die technischen Grundkenntnisse und der finanzielle Rahmen, sondern auch das anzusprechende Publikum. Gerade ältere Leute, die wahrscheinlich an der behandelten Thematik auch interessiert wären, hätten vermutlich nicht das technische Know-how, um eine App bedienen zu können. Die Jugendlichen selbst gaben zu, dass sie sich eine solche App wohl eher nicht herunterladen würden oder aber nur einmal benutzen und danach von ihrem Smartphone löschen würden. Die Idee der Ausstellung vereint nicht nur die verschiedenen Medienarten, sondern spricht auch eine große Bandbreite von Personen an. Die SchülerInnen leisteten dadurch einen aktiven Beitrag zur Erinnerungskultur ihrer Stadt.

In der Ausstellung wurde darauf geachtet, dass es eine klare Trennlinie für die Lebensläufe beziehungsweise Plakate in die Zeit vor und nach 1933 gab, um die Abgrenzung klarer zu gestalten. Hierfür wurde auf dem Fußboden mit Klebeband eine Linie abgeklebt, die die Besucher überschritten und sich dann in der Zeit nach 1933 befanden.

Für die Präsentation des Projekts und seiner Ergebnisse wurden drei Ausstellungstermine geplant. Der erste fand vom 12. bis 18. November 2018 im Kulturraum Lindenkeller in Freising statt (siehe Fotos im Anhang). Dort waren jeweils zu den Öffnungszeiten SchülerInnen anwesend, um einerseits die Ausstellung zu betreuen, aber auch, um den Besuchern für Fragen zur Verfügung zu stehen. Dabei kamen interessante Gespräche zustande, die die Schülerinnen und Schüler nicht nur in ihrem Projekt bestärkten, sondern auch neue Ideen mit sich brachten. Die örtlichen Zeitungen dokumentierten die Ausstellung (siehe Anhang). Die Vernissage war gut besucht, der Schulleiter hielt eine kurze Rede, gefolgt von zwei Danksagungen des Lehrers und mir. Spontan meldete sich auch noch der Historiker und Zeitzeuge Dr. Theodor Straub aus Ingolstadt zu Wort und richtete eindringliche Worte an das Publikum. Abschließend hielt ein Schüler stellvertretend für das Seminar eine Rede und eröffnete die Ausstellung (siehe Anhang).

Die Plakate wurden noch zwei weitere Male in Freising ausgestellt, um über einen längeren Zeitraum und an verschiedenen Orten die Aufmerksamkeit der Freisinger BürgerInnen zu gewinnen. Zunächst wanderte die Ausstellung vom 27. Januar (Tag der Befreiung des Konzentrationslagers Auschwitz und offizieller Tag des Gedenkens an die Opfer des Nationalsozialismus seit 1996) bis zum 9. Februar 2019 an das Dom-Gymnasium Freising. In der Schule war es besonders wichtig, dass der Zeitstrahl die Ausstellung für verschiedene Jahrgangsstufen nutzbar machte, da er über die Grundkenntnisse aufklärt. Im Rahmen des Geschichtsunterrichts besuchten zahlreiche Schulklassen die Ausstellung während des regulären Unterrichts. Die Vernissage am 27. Januar zählte einige namhafte Gäste: Frau Dr. Knobloch (Präsidentin der israelitischen Kultusgemeinde München), Dr. Ludwig Spaenle (Beauftragter für jüdisches Leben und gegen Antisemitismus, für Erinnerungsarbeit und geschichtliches Erbe im bayerischen Kultusministerium), Oberbürgermeister Tobias Eschenbacher,

Josef Hauner (Landrat) und einige Abgeordnete des Landtags. Auch wurde über diese Vernissage medial berichtet (siehe Anhang). Die Ausstellung auch an der eigenen Schule zu präsentieren war ein wichtiger Punkt, nicht nur weil die Seminarteilnehmenden ihre Arbeit MitschülerInnen und Lehrkräften vorstellen konnten, sondern auch weil zwei der betroffenen Juden selbst Dom-Gymnasiasten waren und damit ihren Platz an der Schule selbst verdient haben. Die Reden, insbesondere die von Frau Knobloch waren beeindruckend und verdeutlichten den SchülerInnen nochmals die Tragweite ihrer Arbeit. Paulina Gastl und Kilian Fetsch hielten im Namen des Seminars eine eindrucksvolle Rede, in der sie nicht nur ihre Arbeit erklärten, sondern auch den Mehrwert für sich und die Bedeutung in der aktuellen politischen Situation darlegten (siehe Anhang).

Mitte Februar bis Anfang März (11.02. – 02.03.2019) stellte die Stadtbücherei Freising die Plakate aus. Der grundsätzlichen Idee, die Geschichte der Juden und die Zeugnisse ihres Lebens in Freising für die Nachwelt zu erhalten und öffentlich zur Verfügung zu stellen, kamen wir dadurch einen Schritt näher. Mit der Ausstellung in einem öffentlichen Raum der Stadt Freising, der einfach zugänglich ist, war es möglich, das jüdische Leben greifbar zu machen und der Freisinger Bevölkerung einen empathischen Zugang zur lokalen Vergangenheit zu bieten. Die Vernissage fand in einem kleinen Rahmen statt, aber viele Freisinger BürgerInnen und auch Freisinger Schulen nutzten die Gelegenheit, die Ausstellung zu besuchen. Positiv ist hierbei, dass durch die Integration der Ausstellung in die Räumlichkeiten der Bücherei auch Personen, die noch nicht auf das Thema aufmerksam wurden und gezielt wegen der Ausstellung kamen, über die Thematik stolpern konnten.

Eine weitere Ausstellung ist bereits in Planung. Da Frau Dr. Knobloch sehr angetan und begeistert von dem Ergebnis des Seminars und der Professionalität der Ausstellung war, bot sie an, die Plakate auch in der israelitischen Kultusgemeinde München in Kooperation mit dem jüdischen Gymnasium der Kultusgemeinde auszustellen. Die Vernissage ist um den 9. November 2019 im Zuge des Gedenktags an die Reichspogromnacht geplant.

Neben all den Ausstellungen soll dennoch die Nachhaltigkeit der Ergebnisse gesichert werden. Daher gab es weitere Überlegungen, beispielsweise die Einbettung auf einer bereits bestehenden Website. Die Stadt Freising oder die Schule selbst böten sich hier als Kooperationspartner an; hierbei sind aber noch einige Einzelheiten zu klären. Eine Möglichkeit, um auf eine Internetpräsenz aufmerksam zu machen, wäre das Platzieren von QR-Codes, die auf die Website leiten. Diese könnten an den Stolpersteinen direkt positioniert werden, also an dem Ort, an dem sich den aufmerksamen BetrachterInnen die Frage nach der Geschichte hinter diesen Steinen stellt.

Die Website „Jewish Places“ des Jüdischen Museums Berlin ermöglicht beispielsweise eine Sammlung von verschiedenen Informationen über deutsche Juden. Die Ergebnisse der SchülerInnen könnten auch in diese Website integriert werden, jedoch ist die Zeichenzahl limitiert und könnte lediglich einen

kleinen Einblick in die Geschichte der Freisinger Juden geben, gegebenenfalls mit einer Weiterleitung auf eine ausführlichere Website. Geplant ist zudem eine Veröffentlichung der Ergebnisse in Buchform, die viele BesucherInnen der Ausstellung angeregt haben.

5 Evaluation des Projekts

5.1 Rückmeldungen infolge der Ausstellungen

Die Ausstellungen erfuhren durchweg positive Rückmeldungen. Die Presse berichtete mehrfach über die Ausstellungen sowie über die beiden erhaltenen Auszeichnungen von Wettbewerben (siehe Anhang). Während der Ausstellungen wurde ein Gästebuch ausgelegt, in dem die BesucherInnen ihre Gedanken mit dem Seminar teilen konnten. Im Anhang sind alle Seiten des Gästebuchs zu finden. Es wurde wiederholt auf die Wichtigkeit für die lokale Geschichte hingewiesen, wie auch der Wunsch nach einer Dauerhaftigkeit der Ausstellung in Form eines Buches geäußert. Aber auch außerhalb des Gästebuchs konnten einige Stimmen eingefangen werden. Frauke Biebel fasste die Ausstellung aus ihrer Sicht folgendermaßen zusammen und betonte dabei auch den Gegenwartsbezug:

„Das Wichtigste für mich war zum einen, dass ihr herausgearbeitet habt, was für solide Deutsche und Bürger diese Menschen waren. Und wie ungeheuerlich die Hetze der Nazis gewirkt hat. Und sie haben es umgekehrt den jüdisch Gläubigen vorgeworfen, zu hetzen, zu lügen. Das kam mir so hoch, weil Trump es genauso macht. Und es funktioniert immer noch. Und das andere, was ich so toll finde ist, dass genau diese Prozesse die Schüler gelernt haben zu erkennen. Ich bin sicher, das ist in ihnen verankert.“

Offenbar war der lokale und auch biographische Bezug nicht nur bei den Schülerinnen und Schülern erfolgreich, sondern sprach gleichermaßen auch die BesucherInnen an und regte zum Nachdenken an, wie in folgendem Zitat deutlich wird:

„Die Ausstellung war für mich fesselnd, weil die Geschichte verschiedener Familien verfolgt und dargestellt wurde. Man konnte eine Bindung zu ihnen aufbauen und genau das hat das Thema persönlicher gemacht und nicht so abstrakt. Ich war wirklich beeindruckt, wie viele Daten und Rechercheergebnisse die Schüler zusammengetragen haben. An manchen Gebäuden in Freising läuft man so oft vorbei, trotzdem hatte man keinen Bezug dazu. Durch die Ausstellung sieht man Manches in der Stadt mit anderen Augen.“ (Anne-Lena Schug)

Auch die angestrebte Unmittelbarkeit verbalisierte sich in den Rückmeldungen der BesucherInnen:

„Es geht einem sehr nah, es nimmt einen mehr mit im Vergleich dazu, wenn man etwas nur in einem Geschichtsbuch liest. Es sind nicht Leute irgendwo, sondern einfach direkt hier. Wo man sich selbst auskennt und man selbst schon mal war.“ (Patrick Dahlke)

Weitere Zitate können im Anhang gefunden werden. Des Weiteren wurde auf die Ausstellung medial reagiert. Auf Facebook, beispielsweise in der Gruppe „Du bist ein echter Freisinger, ...“, wurde die Ausstellung gelobt und es wurde durch Teilen der Veranstaltung darauf hingewiesen, dass es weiterhin möglich ist, sie zu besuchen.



Abbildung 8: Screenshot aus der Facebook Gruppe „Du bist ein echter Freisinger, wenn...“, 14.11.2018, URL: <https://www.facebook.com/groups/295632323868169/> (zuletzt aufgerufen: 19.05.2019).

Auch der Vorsitzende der SPD im Kreis Freising, Andreas Mehlretter, machte auf Facebook Werbung für die Ausstellung und lobte sie.



Andreas Mehlretter
Am 18. Feb. um 22:21 • 🌐

Letzten Montag war ich auf der Vernissage der Ausstellung "Wenn Steine sprechen könnten ..." in der Stadtbibliothek in Freising. Schülerinnen und Schüler eines P-Seminars am Dom-Gymnasium haben das Leben von Freisinger Juden vor, während und nach dem Nationalsozialismus untersucht und recherchiert, und daraus ist eine äußerst beeindruckende Ausstellung entstanden. Außer einer zwanzig Jahre alten Facharbeit gab es über die Freisinger Juden und ihr Schicksal vorher keinerlei Erkenntnisse, da wurde also auch für die Geschichtsschreibung der Stadt immens wichtige Arbeit geleistet. Schaut euch diese Ausstellung an, sie ist noch für knappe zwei Wochen in der Bücherei zu den normalen Öffnungszeiten zugänglich – alleine die historischen Fotos und die tolle Aufbereitung der Geschichte sind es wert, aber die Ausstellung sollte uns auch alle antreiben, mit aller Kraft für unsere offene und freie Gesellschaft zu kämpfen, damit sich solches Leid nie mehr wiederholt!

...
Einen ganz persönlichen Dank möchte ich an **Julia Schein** und Torsten Krauß richten, dass sie dieses Projekt ermöglicht haben – und natürlich an die Dom-Schülerinnen und Schüler (die jetzt dann Abi machen und somit tatsächlich erst aufs Dom gekommen sind, nachdem ich schon weg war, so lang ist's schon her ...)!



👍 19

4 Kommentare • 2 Mal geteilt



Gefällt mir



Kommentieren



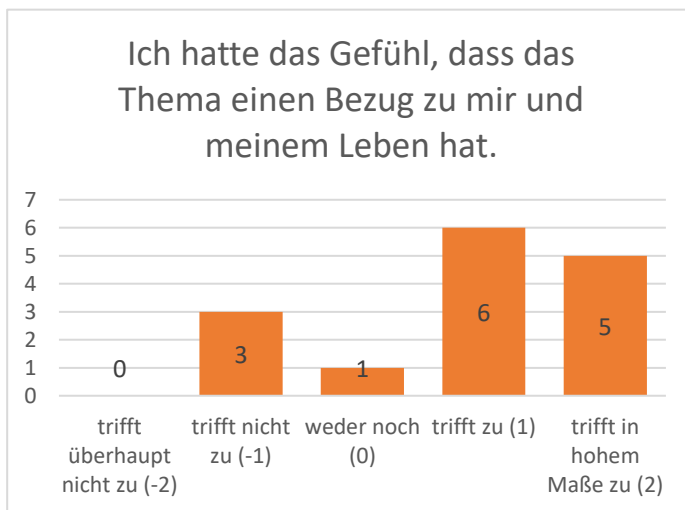
Teilen

Abbildung 9: Screenshot von der Facebook-Seite Andreas Mehlretter, 18. 02.2019, URL: <https://www.facebook.com/andreasmehlretter> (zuletzt aufgerufen 19.05.2019).

5.2 Evaluation durch die SchülerInnen

Zur Evaluation erhielten die SchülerInnen einen vierseitigen Bogen mit Aussagen, denen sie Zahlen auf einer Skala von -2 bis 2 zuordnen konnten, wobei -2 „trifft überhaupt nicht zu“ und 2 „trifft in hohem Maße zu“ entspricht. Die insgesamt 68 Fragen (siehe Anhang) beschäftigten sich mit der Struktur und dem Inhalt des Seminars, dem eigenen Lernerfolg, der Exkursion zur Gedenkstätte Auschwitz sowie der Seminarleitung. Abschließend wurden zwei offene Fragen gestellt, bei denen die TeilnehmerInnen benennen sollten, was ihnen am besten und was am wenigsten gefallen hat. Die Evaluation erfolgte schriftlich und war gebunden (bis auf die letzten zwei Fragen), summativ und retrospektiv, da sie am Ende des Projekts durchgeführt wurde.

Im Folgenden werden einige Ergebnisse der Evaluation vorgestellt, die gesamten Ergebnisse sind dem Anhang zu entnehmen.



Mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler bestätigten, dass die Thematik des Kurses einen Lebensweltbezug mit sich brachte (siehe Abbildung 10).

Abbildung 10: Daten aus der Evaluation der SchülerInnen.

Auch der erwünschte Gegenwartsbezug konnte nachgewiesen werden, da fast alle Kursteilnehmenden der Meinung waren, dass das Thema eine aktuelle Relevanz besitzt und daher wichtig ist (siehe Abbildung 11).

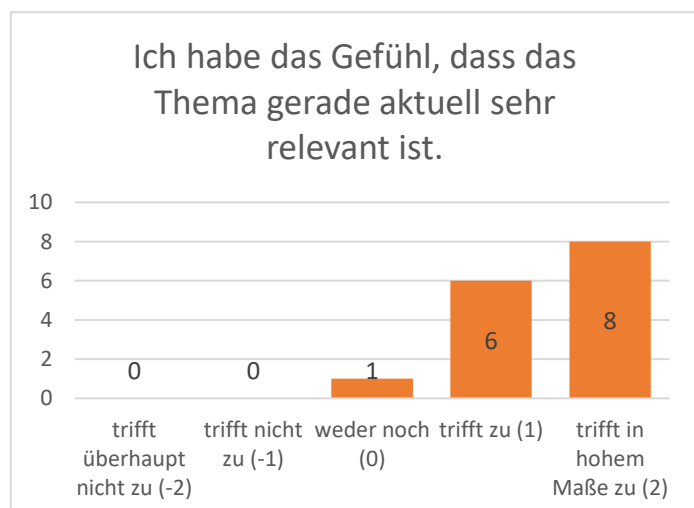
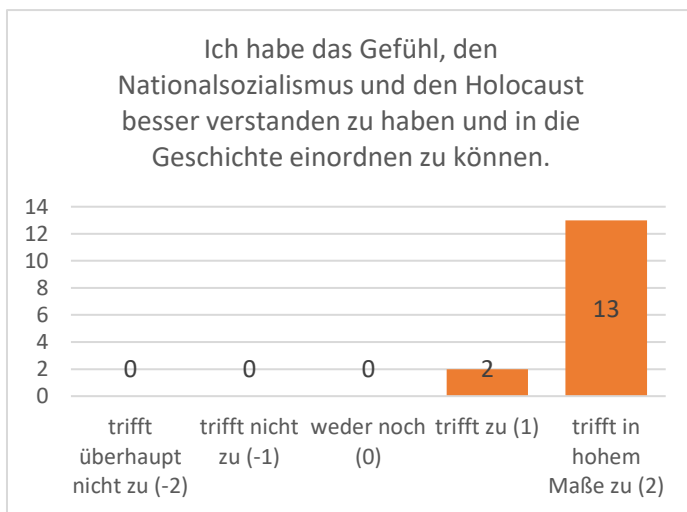


Abbildung 11: Daten aus der Evaluation der SchülerInnen.



Aus Abbildung 12 lässt sich herauslesen, dass die SchülerInnen dank des speziellen Fallbeispiels den Eindruck haben, dass sie allgemein ihr Wissen über den Nationalsozialismus und den Holocaust erweitern konnten und daher die Gesamtzusammenhänge besser verstehen. Dies lässt auch einen gewissen Anstieg an Orientierungskompetenz nachweisen.

Abbildung 12: Daten aus der Evaluation der SchülerInnen.

Ausnahmslos alle Schülerinnen und Schüler sind stolz auf das Ergebnis des Seminars und das vorzustellende Produkt, die Ausstellung (siehe Abbildung 13). Dies zeigt die von Pleitner prophezeite Motivation für ein Produkt, das der Öffentlichkeit präsentiert werden kann.¹⁸⁵ Auch in Abbildung 14 wird dies deutlich.

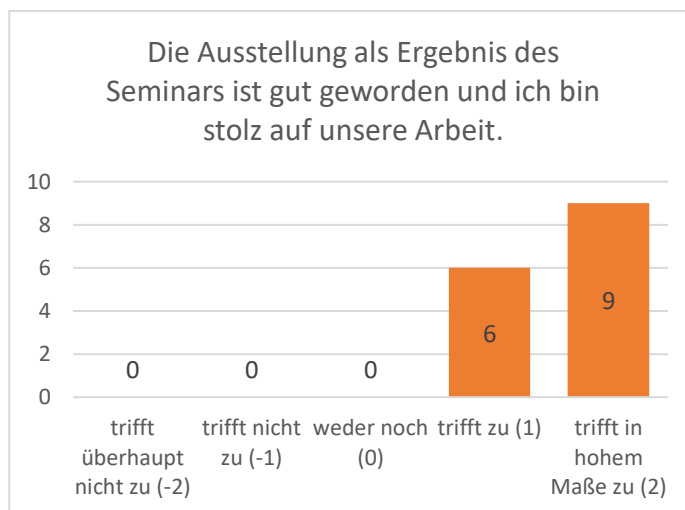


Abbildung 13: Daten aus der Evaluation der SchülerInnen.

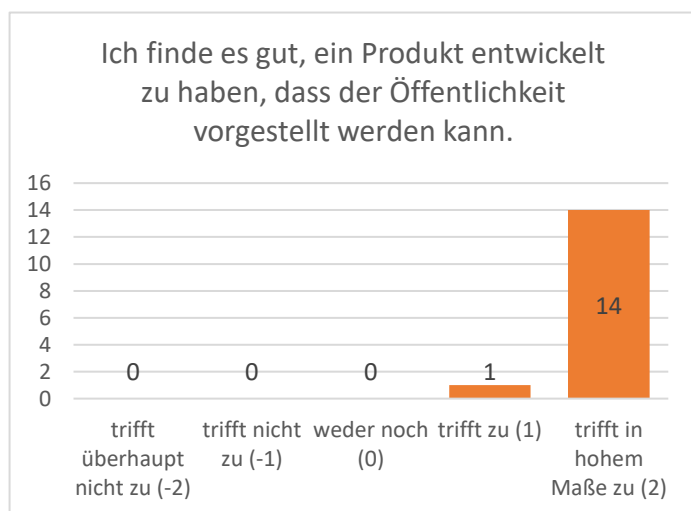


Abbildung 14: Daten aus der Evaluation der SchülerInnen.

¹⁸⁵ Vgl. Pleitner, Berit: Geschichte ausstellen, in: Günther-Arndt, Hilke/Handro, Saskia (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 52015, S. 245.

Dass Lokalgeschichte durch die Unmittelbarkeit und den lokalen, direkten Bezug einen emotionalen Zugang zur Geschichte gewährt, lässt sich durch Abbildung 15 bestätigen. Fast alle SchülerInnen gaben an, sich durch die lokale Nähe betroffen gefühlt zu haben.

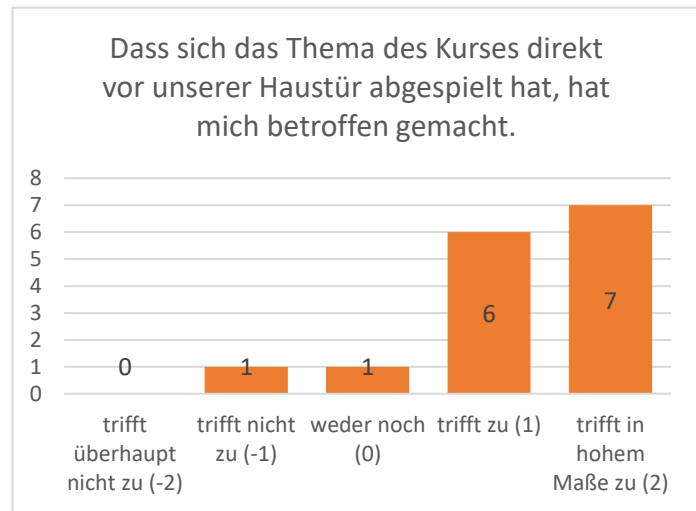
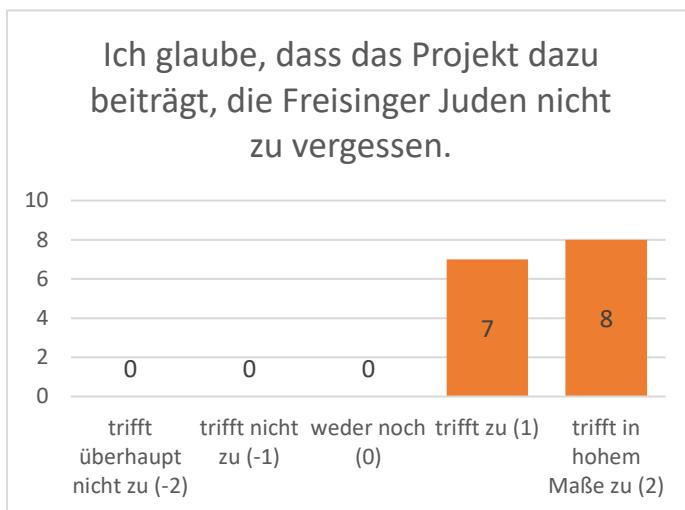
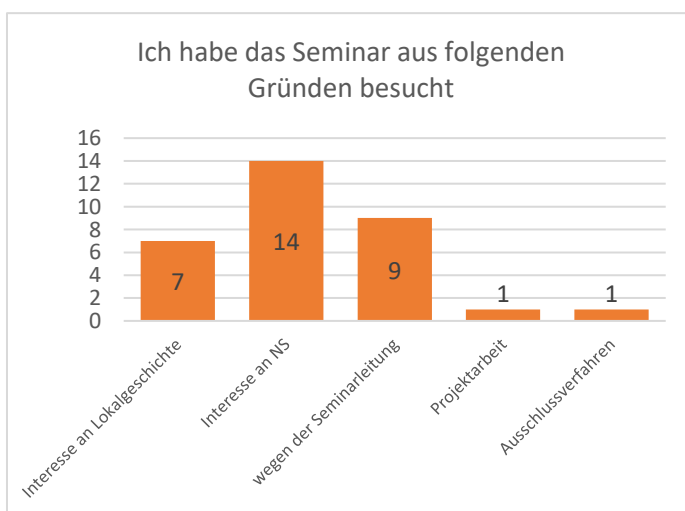


Abbildung 15: Daten aus der Evaluation der SchülerInnen.



Den Wert ihrer eigenen Arbeit als Beitrag zur Erinnerungskultur der Stadt selbst haben die Schülerinnen und Schüler bereits früh erkannt (siehe Abbildung 16). Daher haben sie einen aktiven Beitrag zur lokalen Geschichtskultur geleistet.

Abbildung 16: Daten aus der Evaluation der SchülerInnen.



Auch wenn anfangs nur sieben Jugendliche angaben, das Seminar aufgrund ihres Interesses an lokaler Geschichte ausgewählt zu haben (siehe Abbildung 17), ist ein Anstieg an einem solchen Interesse zu verzeichnen. Wie in Abbildung 18 zu sehen, gaben bereits direkt nach dem Seminar zehn SchülerInnen an, dass sie Lokalgeschichte über das Seminar hinaus interessieren wird.

Abbildung 17: Daten aus der Evaluation der SchülerInnen.

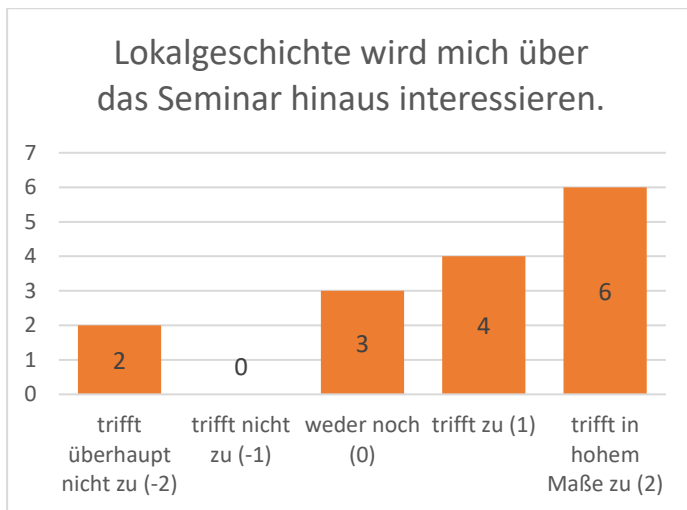


Abbildung 18: Daten aus der Evaluation der SchülerInnen.



Abbildung 19: Daten aus der Evaluation der SchülerInnen.



Abbildung 20: Daten aus der Evaluation der SchülerInnen.

6 Didaktisch-methodische Reflexion des Projekts¹⁸⁶

Im Folgenden sollen die einzelnen Unterrichtsprinzipien und Methoden, welche als Vorteile von Lokalgeschichte im ersten Teil der Arbeit aufgelistet wurden, daraufhin überprüft werden, ob sie im Projekt zum Tragen kamen und erfolgreich waren.

Unmittelbarkeit

„Mich hat das Thema sehr angesprochen, weil es sozusagen der Beweis war, dass es nichts Seltenes war, was vielleicht in einer entfernten deutschen Stadt geschehen ist, sondern etwas wortwörtlich vor meiner Haustüre. Ich kenne Freising als freundliche und tolerante Stadt und zu erfahren und sogar anhand von Dokumenten bestätigt zu bekommen, dass das vor nicht einmal 100 Jahren ganz anders war, finde ich höchst spannend. Dass es also ganz in meiner Nähe passiert ist, hat dem Ganzen ein persönliches Antlitz gegeben, da ich ja die Häuser, in denen Lewin und Co gelebt haben, sehr gut kannte - nur eben ihre Geschichte nicht. Es wurde dadurch eindeutig spannender und interessanter.“ (Paulina Gastl)

Das Zitat einer Schülerin macht deutlich, dass die Unmittelbarkeit der Thematik zur Motivation beigetragen und das Interesse gesteigert hat. Wie auch schon bei Abbildung 16 abzulesen war, hat die SchülerInnen die Unmittelbarkeit aber auch betroffen gemacht. Auch der Perspektivwechsel, der im Zitat angesprochen wird, macht deutlich, dass die heutige Stadt Freising in der Vergangenheit anders zu betrachten ist und daher neu evaluiert werden muss. Auch wird hier erwähnt, dass der Kontakt mit Quellen die Authentizität von Geschichte und ihre Unmittelbarkeit erhöht hat. Letztere wurde auch deutlich auf dem Plakat, das einen Vorher-Nachher-Vergleich der Kaufhäuser in Freising zeigt.¹⁸⁷ Hier wurde den SchülerInnen wie auch den Besuchern deutlich vor Augen geführt, dass die Häuser heute noch genauso aussehen wie vor über 80 Jahren.

Wie stark Schülerinnen und Schüler selbst von der Thematik betroffen sein können oder wie unmittelbar die Geschichte greifbar wird, ist am besten sichtbar im Beispiel einer Schülerin:

„Da meine Großeltern väterlicherseits und auch die meisten Großeltern meine Klassenkameraden zu dieser Zeit junge Erwachsene waren, fühlten sich meine Mitschüler und ich gewissermaßen betroffen. Dass es bei mir jedoch noch ein bisschen mehr ist, erfuhr ich erst ein halbes Jahr nachdem ich Auschwitz besucht hatte. Durch Zufall trat ich wieder in Kontakt mit meinem Onkel, der erst ein paar Jahre zuvor von den USA nach Deutschland gezogen war. Dieser erzählte mir ganz beiläufig, dass er, sowie beide meine Großeltern mütterlicherseits jüdisch waren. Das bedeutete also: ich auch. Zwar war keiner von ihnen vom Holocaust betroffen, jedoch fühlte ich eine etwas stärkere Bindung zu der jüdischen Gemeinde weltweit. Davor kannte ich keine Person jüdischen Glaubens, sie waren mir gewissermaßen fremd. Dann also festzustellen, dass ich selber jüdisch bin, hat mich überrascht.“ (anonym)

¹⁸⁶ Dieser Teil ist um einige für das Archiv nicht relevante, fachdidaktische Elemente gekürzt.

¹⁸⁷ Dieses Plakat findet sich nicht im Anhang, da keine Datenfreigabe der Schülerin erteilt wurde.

Verfügbarkeit von Materialien

„Manchmal kam es einem vor, als hätte man eine ganze Flut an Material, die man auswerten könnte, aber dann gab es auch gewisse Punkte, bei denen man gar nicht wusste, wo man überhaupt anfangen sollte. Es war an vielen Stellen einfacher als gedacht, Quellen zu finden. Die Archivare konnten meistens wirklich ein großes Stück weiterhelfen. Da musste man ihnen oft nur sagen, was man benötigte und sie suchten das dann raus, das war wirklich unglaublich hilfreich und hat die Arbeit deutlich erleichtert. Aber zu gewissen Fragen, die letztendlich offengeblieben sind, gibt es eben teilweise keine Quellen. Wie zum Beispiel der wahre Grund, warum Markus Lewin sich umgebracht hat. Da muss man dann mit Spekulationen auskommen.“ (Paulina Gastl)

Die Verfügbarkeit von Materialien kann Fluch und Segen zugleich sein – wie im obigen Zitat gut beschrieben wird. Einerseits haben die SchülerInnen erlebt, dass es eine breite Masse an auszuwertenden Quellen gibt, andererseits aber auch die Gefahr, sich in dieser zu verlieren und nicht mehr weiter zu wissen. Auch die Erkenntnis, dass manche Fragen offenbleiben, da man dazu keine Quellen (mehr) hat, ist wichtig für das historische Lernen und das weitere Leben. Die Schülerin hier beschreibt, dass die ArchivarInnen sehr hilfreich waren.

Gegenwartsbezug

„Vom Nationalsozialismus fühle ich mich insofern betroffen, da ich mitunter zur letzten Generation gehöre, deren Großeltern noch im Nationalsozialismus aufgewachsen sind. Da einen Zeitzeugen oder Gegenstände aus dem zweiten Weltkrieg zu finden, war nicht schwierig. Doch für die Generation nach mir sieht das schon wieder anders aus. Während für mich die Zeit des Nationalsozialismus noch in gewissem Maße greifbar ist, wird es sich für sie viel entfernter anfühlen, da sie ihren Bezug dazu verlieren. Die Aktualität bemerke ich noch häufig in politischen Debatten – Holocaustleugner und Antisemiten gibt es ja leider immer noch.“ (Paulina Gastl)

Der oben beschriebene Gegenwartsbezug ist laut der Kategorisierung von Klaus Bergmann der unmittelbare Vergangenheitsbezug durch Themen der Geschichtskultur. Durch die Einbindung eines Gegenwartsbezugs ist es möglich, ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein auszuprägen, um an den öffentlichen Diskussionen der Geschichtskultur teilhaben zu können. Das Zitat oben verdeutlicht, dass die Schülerin auf den Zusammenhang bereits aufmerksam geworden ist. Außerdem ist der Gegenwartsbezug durch persönlichen Bezug greifbar, da die eigenen Familienmitglieder noch Zeitzeugen des Nationalsozialismus sind.

Der Gegenwartsbezug als Sinnzusammenhang lässt sich auf dem Plakat mit den aktuellen Zeitungsschlagzeilen feststellen (siehe Anhang). Hierbei haben die SchülerInnen die Thematiken des Seminars, die sie auch noch in der Gegenwart finden, dargestellt. Rassismus, Diskriminierung und Ausgrenzung sind nicht nur in der Zeit des Nationalsozialismus ein Thema, sondern beschäftigen uns auch heute noch. Den Jugendlichen war es möglich, dies zu abstrahieren und auf die heutige Zeit zu übertragen.

Lebensweltbezug

„Es hat sich eindeutig verändert, wie ich jetzt an Gebäuden vorbeigehe, in denen mal Juden gelebt haben. Jetzt nehme ich mir einen Moment Zeit, um den Menschen zu gedenken und mir bewusst zu machen, dass das alles mal real war, was wir in unseren Recherchen herausgefunden haben. Sowohl die Gräueltaten als auch der Alltag mit den gut laufenden Geschäften der jüdischen Bevölkerung Freising. Außerdem ist ihre Geschichte, davor nur Namen und Zahlen, viel lebendiger geworden.“ (Paulina Gastl)

Das vorangehende Zitat lässt den Lebensweltbezug deutlich werden. Der Schülerin fällt nun auf, dass sich Geschichte direkt in ihrem Umfeld abgespielt hat. Dies erhöht wiederum die Authentizität von historischen Ereignissen und lässt sie auch unmittelbarer und konkreter erscheinen. Der Lebensweltbezug oder auch Gegenwartsbezug lässt sich hier am außerschulischen Lernort abbilden, nämlich den ehemaligen Wohnorten der Freisinger Juden. Auf dem Plakat, das die Fotografien der Kaufhäuser damals und heute miteinander vergleicht,¹⁸⁸ ist auch der Lebensweltbezug für die SchülerInnen sowie für die BesucherInnen der Ausstellung greifbar. Durch die Aufnahme der Häuser aus derselben Perspektive wie die historischen Fotos bemerkt man unweigerlich die immer noch vorhandene Ähnlichkeit über 80 Jahre nach der ursprünglichen Aufnahme.

Außerschulisches Lernen

„Ich denke, dass die Motivation einfach grundsätzlich die war, dass man eine Möglichkeit hat durch das Erstellen der Lebensläufe und durch die Recherche, diese Menschen, die im NS-Regime auf grausame Art ums Leben gekommen sind, wieder eine Identität zurückzugeben. Ich habe natürlich meine Phasen gehabt, wo ich weniger motiviert war. Aber gerade nach der Auschwitz Exkursion war es so, dass man nochmal einen neuen Antrieb hatte.“ (Kilian Fetsch)

Im Zitat von Kilian lässt sich erkennen, dass außerschulische Lernorte motivieren können und in diesem Fall, dazu beitragen, das Projekt weiterzuverfolgen. Die Gedenkstätte hat dabei als außerschulischer Lernort vor allem ein hohes Maß an Authentizität vorzuweisen.

„Wenn man generell im Schulalltag drinsteckt, dann denkt man da nicht so viel und dann hat man auch nicht so die Motivation. Aber wenn man sich dann einmal damit so beschäftigt und reinkommt und auch in ein Archiv geht oder ähnliches, dann merkt man schon, dass das Thema sehr interessant und wichtig ist.“ (Judith Wilms)

Judith bemerkt die Bedeutung der Thematik vor allem am außerschulischen Lernort Archiv, wo vor allem für sie ihr Interesse an Geschichte geweckt wurde. Hier kommt das forschend-entdeckende sowie das handlungsorientierte Lernen zum Einsatz. Außerdem beschreibt sie es als positiv, dass man einmal aus dem normalen Schulalltag verlassen kann und die Neugier an einem anderen Ort mehr geweckt wird.

„Ich bin total froh, dass ich in dieses P-Seminar reingekommen bin. Wir hatten einen unglaublichen Ausflug nach Polen, haben Krakau gesehen, haben Auschwitz besucht. Das war mir sehr wichtig und das wollte ich eh schon mal machen in meinem Leben. Wir alle tragen

¹⁸⁸ Da keine Freigabe einer Schülerin erteilt wurde, ist das Plakat nicht im Anhang zu finden. Ein nachgestelltes Beispiel findet sich in Abbildung 6 bzw. 7.

unseren Teil dazu bei, dass wir den Juden gedenken können und dass wir den Holocaust-Opfern Respekt zeigen.“ (Paulina Gastl)

Für Paulina war die Gedenkstätte ein besonderer außerschulischer Lernort, da sie die Nähe zu den Opfern darstellt und die Thematik greifbarer gestaltet. Hier wird noch einmal die Gedenkstätte explizit genannt, die eine hohe Emotionalität mit sich bringt.

Erinnerungskultur

„Ich denke, man kann den Opfern des Holocaust auf verschiedene Art und Weise gedenken. Es ist schön, wenn man das kann, dass man ein Konzentrationslager oder ein Vernichtungslager besucht, da ist man den Opfern auf ganz besondere Art und Weise nahe.“ (Kilian Fetsch)

Der Schüler reflektiert bereits Erinnerungskultur und ist sich bewusst, dass es unterschiedliche Möglichkeiten des Gedenkens gibt. Der außerschulische Lernort Gedenkstätte stellt hierfür eine Möglichkeit dar. Dies wurde auch auf der Exkursion umgesetzt.

„Ich denke, dass das Wichtigste ist, sich mit deren Schicksal zu beschäftigen. Und da nicht jeder das in der Ausführlichkeit machen kann wie wir das wollen, ist es eben besonders wichtig, diese Informationen, die wir über diese Menschen haben, knapp und aber trotzdem präzise zusammenzufassen und eben allen Menschen zugänglich zu machen und ich würde mir wünschen, dass viele Menschen das lesen und in der Form eben dann auch den Opfern des Nationalsozialismus gedenken.“ (Cornelius von Urff)

In dem Zitat von Cornelius ist offensichtlich, dass ihm die Dringlichkeit seiner Arbeit bewusst wurde. Er macht auch deutlich, wie wichtig es ihm ist, aktiv an der Erinnerungskultur teilzuhaben und seinen Beitrag für die Öffentlichkeit zu leisten.

„Was mich immer wieder motiviert hat war, dass unsere Recherche nötig war, um einerseits die Biografien der Menschen rekonstruieren zu können aber auch, um Ihnen ein angemessenes Gedenken ermöglichen zu können. Ich wusste, dass wenn wir uns nicht darum kümmern, alle Informationen herauszufinden, es sonst keiner tun würde und wenn wir nicht für eine ansprechende Konzeption der Ausstellung sorgen würden, die Menschen dennoch in Vergessenheit geraten würden. Das Vergessen der Schrecklichkeiten der Dinge, die bei uns in Freising passierten, war etwas, was ich auf keinen Fall zulassen wollte und deshalb konnte ich so immer wieder meine Kräfte mobilisieren.“ (Paulina Gastl)

Auch bei dem obenstehenden Zitat merkt man, dass eine zwingende Notwendigkeit, sich mit dem Thema zu beschäftigen, mitschwingt. Die SchülerInnen wechseln durch die aktive Teilnahme an der lokalen Erinnerungskultur aus ihrer rezeptiven Haltung heraus in eine aktive Rolle innerhalb der Geschichtskultur. Die Motivation dafür ist offenbar sehr hoch und hat sich im Laufe des Seminars, als das Ergebnis klarer wurde, noch gesteigert.

In der Rede der SchülerInnen an der Vernissage am Dom-Gymnasium im Januar lassen sich auch vielfältige Anzeichen für ein gesteigertes Bewusstsein in Bezug auf Erinnerungskultur finden. Beispielsweise heißt es dort:

Ein Mensch hat nicht nur einen Namen. Er hat eine Geschichte, eine Persönlichkeit, ein Gedächtnis voller Erlebnisse. So haben wir uns im Rahmen unseres Projekts darum bemüht, nicht nur die Namen in Erinnerung zu behalten, sondern auch die Lebensgeschichte, die sich hinter diesen Namen verbirgt. Und zwar jede einzigartige Geschichte zu jedem Namen. (Auszug, vollständige Rede siehe Anhang)

Zeitzeugenbegegnung

„Das Gespräch war durchaus informativ und ich habe dadurch auch einiges über die damalige Zeit gelernt, weil der Zeitzeuge auch private Dinge erzählt hat. Probleme gab es insofern, dass der Zeitzeuge nicht immer zu hundert Prozent auf unsere Fragen geantwortet hat und teilweise sehr stark ausgeholt hat.“ (anonym, aus Evaluationsbogen)

Positiv wird in diesem Zitat beschrieben, dass es einen Einblick in die persönliche Sichtweise des Zeitzeugen gab und damit eine andere Komponente der Vergangenheit abgebildet werden konnte. Aber auch der angebrachte negative Aspekt ist üblich für Zeitzeugengespräche. Je nach Zeitzeuge/in ist es schwierig, die erwünschten Informationen zu erhalten oder aber eine Person, die in Erzählstimmung ist, zu bremsen und wieder auf das eigentliche Thema zurück zu führen.

„Das Gespräch war sehr interessant und auch emotional. Die damalige Zeit habe ich durch den Zeitzeugen besser verstanden und habe mich viel näher verbunden mit der damaligen Zeit gefühlt. Eine Schwierigkeit war die emotionale Betroffenheit des Zeitzeugen.“ (anonym, aus Evaluationsbogen)

Die Emotionalität und dadurch das Gefühl, die Zeit besser verstehen zu können und ihr näher verbunden zu sein, ist ein erwünschtes Ergebnis der Zeitzeugenbefragung. Aber wie hier ganz richtig angemerkt wird, kann es auch ins Negative umschlagen und die Betroffenheit auf die Jugendlichen, die das Interview führen, übergehen. Um dem entgegenzuwirken, wurde mit den Schülerinnen gemeinsam eine Reflexion nach dem Interview veranlasst und sie konnten sowohl in der kleinen Gruppe als auch vor dem Kurs ihre Erfahrungen verbalisieren.

„Eine Schwierigkeit war auch noch, dass der Herr etwas älter war und die Freisinger Juden nicht direkt persönlich kannte.“ (anonym, aus Evaluationsbogen)

Das Alter kann – wie bereits erwähnt – je nach Thematik auch ein Problem darstellen. Der Zeitzeuge konnte sich vielleicht nicht mehr so gut erinnern und im Laufe des Gesprächs kommt dann doch heraus, dass er nicht die erwünschten Informationen bereithält, da er die Freisinger Juden gar nicht persönlich kannte. Diese Enttäuschung zu akzeptieren ist auch eine wichtige Erkenntnis des Zeitzeugengesprächs, die die Schülerinnen gemacht haben. Die Zeitzeugenbefragung stand nicht im Fokus des Projekts, es waren auch zu wenige Zeitzeugen verfügbar. Daher wurde dieser Aspekt nur ausschnitthaft mit einbezogen.

Das Große im Kleinen oder das Kleine als Große

„Über die NS-Zeit weiß man aus dem Schulunterricht einiges, aber irgendwie habe ich nie darüber nachgedacht, dass Freising davon auch betroffen war. Eigentlich war es einem ja klar, aber irgendwie hat man selbst darüber nicht nachgedacht, dass in Freising auch Juden gelebt

haben, die verfolgt wurden. Ich glaube, am schockierendsten fand ich, dass es in Freising auch so öffentliche Aktionen gegen die Juden gab, wie bei den Weihnachtsgeschäften oder in der Folge der Reichspogromnacht. Was ich schön fand zu lesen, war, dass in einem Dokument stand, dass auch Freisinger Bürger die Leute von der SS und SA darauf angesprochen haben, dass sie das, was sie gerade tun, nicht für richtig halten.“ (Judith Wilms)

Im oben genannten Zitat beschreibt Judith einerseits, dass die Lokalgeschichte als repräsentatives Fallbeispiel eingesetzt wurde, da eine ähnliche Verfolgung der jüdischen Bevölkerung stattfand wie in anderen deutschen Städten. Auf der anderen Seite beschreibt sie – ihrer Ansicht nach – aber auch, dass etwas wahrscheinlich anders ablief als an anderen Orten, nämlich dass sich manche Freisinger auch für die Juden eingesetzt haben. Mit dieser Einsicht schafft sie es, die allgemeine „große“ Geschichte mit der „kleinen“ lokalen Geschichte in Zusammenhang zu setzen.

Im Folgenden wird auf die Kompetenzen des FUER – Kompetenzmodells eingegangen und beleuchtet, inwieweit diese im Verlauf des P-Seminars gesteigert werden konnten.

Historische Fragekompetenz

Die Fähigkeit historische Fragen zu entwickeln und auch historische Fragen anderer zu erkennen hat jeder Jugendliche verbessert. So wurden bereits nach einer der ersten Sitzungen, in der sich alle SchülerInnen mit Quellen beschäftigten, Fragen aufgeschrieben, die sich für sie aus den Quellen ergaben (siehe Anhang). Die Fragen sind hierbei vergleichsweise kleinschrittig und beschäftigen sich mit bestimmten Quellen. Manchen TeilnehmerInnen fiel es leichter, anderen schwerer, Fragen zu formulieren, aber alle haben im Laufe des Seminars immer besser gelernt, weiter nachzufragen und einen Schritt zur nächsten historischen Frage weiter zu denken. Viele Fragen konnten beantwortet werden im Prozess der Recherche. Doch es gab auch einige Fragestellungen, die nicht aufgelöst werden konnten. Es war zeitweise schwierig für die SchülerInnen zu akzeptieren, dass man nicht alles rekonstruieren oder beantworten kann:

„Aber zu gewissen Fragen, die letztendlich offengeblieben sind, gibt es eben teilweise keine Quellen. Wie zum Beispiel der wahre Grund, warum Markus Lewin sich umgebracht hat. Da muss man dann mit Spekulationen auskommen.“ (Paulina Gastl)

Offensichtlich wurden die historischen Fragen anderer HistorikerInnen in der Seminarsitzung, in der sich mit Darstellungen auseinandergesetzt wurde. Hierbei wurde auch die Intention, also die Grundfragestellung der AutorInnen der Darstellungen, hinterfragt (siehe Anhang). Auch bei der Begegnung mit Sandra Pfeiffer, der Autorin der Facharbeit, die sich mit der jüdischen Geschichte beschäftigte, kamen einige historische wie auch methodische Fragen seitens der Jugendlichen auf.

Tiefgründigere, weitreichendere Fragen entstanden vor allem nach der Exkursion nach Polen. Fragen, warum so etwas überhaupt passieren konnte oder was man tun kann, damit so etwas nie wieder passiert. Diese konnten teilweise beantwortet werden oder aber jede/r Einzelne versuchte, für sich selbst eine Antwort oder eine Möglichkeit zu finden, damit umzugehen.

Historische Methodenkompetenz

„Ich bin auf jeden Fall zufrieden mit dem Ergebnis. Es ist mir und meinem Partner gelungen, Lebensläufe zu erstellen über die Personen, die denke ich schon relativ lückenlos sind. Es ist uns gelungen, deren Leben und deren Schicksale zu rekonstruieren.“ (Kilian Fetsch)

Kilian selbst benutzt hier bereits das Wort rekonstruieren in Bezug auf die Lebensläufe. Allen SchülerInnen war es ausnahmslos möglich, aus den ihnen vorliegenden Quellen – und vereinzelt auch durch Sekundärliteratur – eine stringente Biografie zu verfassen. Diese Kompetenz wurde bei allen demzufolge erweitert. Die narrative Kompetenz wurde in dem Zusammenhang ebenfalls gefördert.

„Also natürlich könnte man noch sehr viel mehr darüber wissen, aber ganz viele Sachen sind halt auch einfach nicht dokumentiert und ich denke mal, dass man jetzt schon eindeutig mehr darüber weiß als zuvor.“ (Judith Wilms)

Das Zitat von Judith macht einerseits noch einmal die Fragekompetenz deutlich, genauer deren Grenzen, aber auch das Hinterfragen und die Analyse von Quellen – sprich die Methodenkompetenz. Nicht alle Dinge sind mit Quellen zu beantworten oder aber es sind keine überliefert. Reflektiert beschreibt Judith, dass es bereits als Erfolg zu werten ist, dass man einen Erkenntnisgewinn hat.

An den drei Versionen des Lebenslaufs von Martin Holzer (siehe Anhang S. 79-83) lässt sich gut erkennen, wie der Entwicklungsprozess von statten gegangen ist. Waren die Informationen zuerst nur spärlich, ohne wissenschaftliche Belege und unzureichend, wurden sie mit den folgenden Versionen immer ausführlicher und auch sprachlich gewandter. Die narrative Kompetenz sowie die Kompetenz aus den Quellen eine Geschichte zu rekonstruieren hat stetig zugenommen. Die VerfasserInnen merkten, dass man aus den Quellen unterschiedliche Informationen herausziehen kann, wie beispielsweise Beschreibungen des Äußeren aus den Quellen der Kriegsstammrollen.

Die Dekonstruktion von Quellen und auch von Darstellungen wurde anhand von Arbeitsblättern mit den entsprechenden Fragen untersucht (siehe Anhang). Hierbei wurde großer Wert daraufgelegt, die Authentizität der Quelle oder Intention der AutorInnen zu hinterfragen. Bei den Darstellungen ging es vor allem darum, die Nachvollziehbarkeit und damit Wissenschaftlichkeit der Texte zu überprüfen. Diese Kompetenz wurde durch die Übungen im Kurs gestärkt.

Historische Orientierungskompetenz

„Also ich finde die Stolpersteine in Freising eine sehr schöne Idee, dass man im Alltag damit konfrontiert wird.“ (Laura Maitland)

Aus dem oben stehenden Zitat wird deutlich, dass die Schülerin den Bezug aus dem Geschichtsunterricht bzw. Seminar zur Gegenwart vollzogen hat. Die Stolpersteine, die ihr in ihrer Lebenswelt begegnen, haben einen Zusammenhang zu gelernten historischen Ereignissen.

„Es ist aber auch wichtig, denke ich, dass man das einfach nicht vergisst, denn wir können aus der Vergangenheit lernen und wenn man das nicht vergisst, kann man natürlich auch Schlüsse

immer auf die Gegenwart ziehen. In der Nähe von Hallbergmoos ist zum Beispiel ein Gedenkstein für einen Todesmarsch, den es gab, wo auch sehr viele Menschen gestorben sind, und dass man an solchen Orten einfach kurz innehält und sich besinnt...“ (Kilian Fetsch)

Dieses Zitat enthält die Reflexion von geschichtlichem Wissen und das Nachdenken über Erinnerungs- bzw. Geschichtskultur. Hierbei wurden Zusammenhänge zur Gegenwart hergestellt und auch hinterfragt. Die historische Orientierungskompetenz – wie in beiden Zitaten deutlich wird – wurde daher im Verlauf des Seminars gefördert.

Historische Sachkompetenz

Die historische Sachkompetenz lässt sich leider schwer bis gar nicht messen und es ist daher fast unmöglich, einen Kompetenzzuwachs in diesem Bereich nachzuweisen. Dennoch wurde deutlich, dass sich die Art und Weise, wie die SchülerInnen von dieser Zeit sprechen, stark verändert hat und professioneller geworden ist. Dies lässt sich beispielsweise in der Rede zur Vernissage am 27. Januar 2019 ablesen (siehe Anhang).

Im Folgenden sollen noch weitere Unterrichtsprinzipien, didaktische Methoden oder äußere Umstände reflektiert werden:

Zeitlich gesehen habe ich die Dauer der Recherche unterschätzt. Einerseits dadurch, dass der Kurs nur zwei Wochenstunden zur Verfügung hatte und die Schülerinnen und Schüler naturgemäß auch noch andere Verpflichtungen hatten. Die Blocksitzungen, die teilweise nachmittags oder am Wochenende stattfanden, bewiesen eine höhere Produktivität und Qualität, da die SchülerInnen konzentrierter am Stück arbeiten konnten. Andererseits wurde der zeitliche Aufwand dadurch unterschätzt, dass die Öffnungszeiten der Archive leider durch den Nachmittagsunterricht für die SchülerInnen schlecht zu erreichen waren. Durch diese Umstände waren nicht alle ursprünglich gesetzten, sehr optimistischen Ziele zu erreichen und mussten während des Projektverlaufs relativiert und heruntergesetzt werden.

Die Schülerinnen und Schüler waren von Anfang an unglaublich motiviert, dieses Projekt durchzuführen. Vor allem nach der Exkursion in die Gedenkstätte Auschwitz erlebten sie hautnah, wie wichtig es auch noch heute ist, die Erinnerung an den Holocaust aufrecht zu erhalten und damit zu verhindern, dass so etwas je wieder geschehen kann. Im Vergleich zu anderen P-Seminaren war der Arbeitsaufwand dieses Seminars deutlich höher, was jedoch meist nicht an der Motivation des Kurses rüttelte.

Das selbstgesteuerte bzw. selbstregulierte Lernen, das durch den Projektcharakter des Seminars zustande kam, hat am Anfang schlecht funktioniert. Es brauchte viel Anleitung bis die SchülerInnen eigenständig arbeiteten. Anfangs war bei vielen eine Überforderung festzustellen. Schnell konnte man aber eine Verbesserung spüren. Die Jugendlichen waren im Vorfeld nicht sonderlich mit

selbstständigem Arbeiten und selbstgesteuertem Lernen in Berührung gekommen. Dies ist dem Lehrplan und dem strengen Zeitplan des G8 zuzuschreiben.

Das Projekt im Geschichtsunterricht war sicherlich auch neu für alle Beteiligten. Ein klarer Ausgang des Seminars war nicht vorherzusehen. Das machte es für die SchülerInnen oftmals schwierig, den Weg dorthin zu erkennen. Die Zielsetzung des Seminars hat sich in Details während des Seminars gewandelt. Jedoch ist das übergeordnete Ziel – nämlich die Geschichten der Freisinger Juden zu recherchieren und in irgendeiner Form der Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen – immer gleichgeblieben. Trotzdem musste man sich im Verlauf des P-Seminars stets wieder darauf zurückbesinnen werden, was den Teilnehmenden gerade wichtig ist und wie dies zu erreichen ist.

Das kooperative Lernen war am Anfang nicht für alle SchülerInnen leicht. Eventuell war hier auch wenig Vorwissen vorhanden. Dass man sich länger als eine Schulstunde mit seiner Kleingruppe oder seinem/seiner Partner/in absprechen musste, überforderte anfangs einige Jugendliche. Zu Beginn durften sich alle selbst eine Gruppe aussuchen. Diese Einteilung war leider nicht bei allen erfolgreich, was auch der Tatsache geschuldet ist, dass sich nicht alle im Vorfeld kannten. Die Harmonisierung der Gruppen und die Arbeit wurde erhöht, als die Gruppen für die Zusammenarbeit an den Lebensläufen durch die Seminarleitung eingeteilt wurden und hierbei auch unterschiedliche Talente und Kompetenzniveaus aufeinandergetroffen sind.

Die Schüleraktivierung durch das handlungsorientierte und vor allem forschend-entdeckende Lernen hat schnell zu einer höheren Motivation geführt. Die Spurensuche hat sicherlich nicht alle, aber doch einige begeistert und sogar zur Eigeninitiative angeregt. So kamen die SchülerInnen immer auf neue eigene Ideen, wie sie einen Beitrag zum Seminar oder zur Ausstellung leisten könnten.

Ein hoher Motivationsfaktor neben der bevorstehenden Ausstellung, bei der man seine Arbeit stolz präsentieren und einen guten Eindruck machen wollte, waren auch die Bewerbungen bei Wettbewerben. Schon während des Seminars meldete ich uns bei einigen Preisen an. Diese außerschulischen Ziele waren ansprechend für die Jugendlichen, da ihnen klar wurde, dass ihre Arbeit gewürdigt werden würde und sie nicht nur für sich oder für die Lehrkraft arbeiten, sondern auch für Außenstehende. Die Auszeichnung durch den Landeswettbewerb des Freistaat Bayerns „Erinnerungszeichen“ brachte dann 2019 auch die öffentliche Wertschätzung für die Leistung der Schülerinnen und Schüler. Außerdem wurde das Seminar auch im Mai 2019 mit einem Landespreis des Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten geehrt. Ob eine Auszeichnung auf Bundesebene folgt, steht noch offen.

Der Beutelsbacher Konsens (siehe Kapitel B3.3), wie bereits erwähnt, sollte im Rahmen einer solchen behandelten Thematik nicht verletzt werden. Im Verlauf des Projekts wurden die Jugendlichen an verschiedenen Stellen emotional gefordert. Einerseits bei der Exkursion zur Gedenkstätte Auschwitz,

andererseits bei der intensiven Erarbeitung von Lebensläufen. Dabei war zu beobachten, dass einige SchülerInnen begannen, sich stark mit der zu bearbeitenden Person zu identifizieren. Die ersten Entwürfe der Lebensläufe waren daher teilweise stark emotional geprägt (siehe Anhang). Auch die Reflexionen der Teilnehmenden zur Exkursion waren hoch emotionalisiert (siehe Anhang) und die Erlebnisse haben die Jugendlichen zum nachhaltigen Überdenken ihrer Lebensweisen angeregt. Jedoch wurde im Rahmen des Kurses und der Exkursion immer wieder versucht, Gesprächsmöglichkeiten anzubieten, um die Erfahrungen zu verarbeiten. Daher kann man abschließend sagen, dass die Schülerinnen und Schüler zwar gefordert, aber nicht überfordert wurden.

Lohnt sich bei all den aufgezählten negativen Erfahrungen solch ein Projekt überhaupt? Ja, definitiv! Der Kompetenzzuwachs der SchülerInnen war – wie oben aufgezeigt – enorm. Zu spüren war bereits nach einem Jahr, dass die Jugendlichen an ihrer Aufgabe gewachsen sind und sich weiterentwickelt haben. Nachhaltig in Erinnerung werden ihnen die Exkursion und die damit verbundenen Bilder bleiben. Außerdem waren alle Schülerinnen und Schüler nach all den Anstrengungen des Projekts unglaublich stolz auf ihre geleistete Arbeit, als sie zum ersten Mal die riesigen DIN A0-Plakate ansehen konnten. Die Ausstellungen und Vernissagen haben dem Kurs die gerechtfertigte Anerkennung durch die Öffentlichkeit zuteil werden lassen. Vor allem durch das große Lob von Frau Dr. Knobloch und ihr Angebot, die Ausstellung aufgrund ihrer Professionalität auch in München zu präsentieren und damit einer noch größeren Öffentlichkeit zugänglich zu machen, waren die SchülerInnen sehr stolz auf ihre Leistung.

D Schluss

Neben den aufgezählten Grenzen der Lokalgeschichte sowie den Herausforderungen des Projekts im Geschichtsunterricht, wie beispielsweise der erhöhte Zeit- und Arbeitsaufwand und dass die Initiative für ein Projekt meist von der Lehrkraft selbst ausgehen muss, überwiegen dennoch die gelisteten Vorteile. Lokalgeschichte bietet einen unmittelbaren Zugang zur Geschichte, der Lernende und Lehrende nachhaltig prägt. Der geschärfte Blick für die Umwelt, die mögliche Bezugnahme auf aktuelle Politik oder Erinnerungskultur und die Begegnung mit ZeitzeugInnen gestalten den Geschichtsunterricht spannender und erfahrbarer.

Um den Einsatz der Lokalgeschichte in den Schulen zu erhöhen, müsste dies stärker in den Lehrplänen verankert werden oder die Lehrpläne müssten die Option enthalten, ein lokales Beispiel einsetzen zu können. Regionalgeschichte oder auch Landesgeschichte ist stärker repräsentiert, aber weniger zugänglich als die Lokalgeschichte, die sich direkt vor der eigenen Haustür abgespielt haben könnte. Um den Aufwand auf Seiten der Lehrkräfte herunterzuschrauben, bietet sich die Kooperation mit Archiven oder Museen an. Gäbe es mehr PädagogInnen in solchen Institutionen, die zentralisiert Unterrichtsvorschläge ausarbeiten könnten, würden diese Angebote wahrscheinlich auch eher wahrgenommen werden. Macht sich eine Lehrkraft nämlich die Mühe, ein Unterrichtsbeispiel auszuarbeiten, hat es nur eine begrenzte Reichweite, je nach Dienstjahren in diesem speziellen lokalen Bereich. Würden die Unterrichtskonzepte jedoch von zentralen Institutionen entwickelt oder konserviert werden, könnten nachhaltig verschiedene Schulen darauf zurückgreifen. Deshalb schlägt Schönemann vor, „regionalgeschichtlich akzentuiertes historisches Lernen auch in alternativen Raumbezügen zu konzipieren und dabei die grenzüberschreitenden regionalen Kooperationsverbände stärker zu berücksichtigen.“¹⁸⁹

Auch Lehrpersonen müssen erst an die Thematik Lokalgeschichte herangeführt werden, weshalb es sich anbieten würde, diese bereits im Lehramtsstudium zu verankern. Somit können hier bereits Hemmschwellen abgebaut werden. Das „Werkzeug Lokalgeschichte“ könnte die Schulung fachlicher Kompetenzen beinhalten, die einen beispielsweise auf die Arbeit im Archiv vorbereiten.

Möglichkeiten, Lokalgeschichte in den Geschichtsunterricht zu integrieren, gibt es unzählige. Geht man als Lehrkraft mit offenen Augen durch seine Umgebung, wird man zwangsläufig auf Ideen und Anregungen stoßen, die sich im Kleinen wie im Großen in den Unterricht miteinbringen lassen. Die Stolpersteine, die Ausgang für das Projekt waren, sind nur ein Beispiel hierfür. Sie vereinen auf unnachahmliche Art und Weise Lokalgeschichte und Erinnerungskultur und prägen – wie im Praxisbeispiel aufgezeigt – die SchülerInnen nachhaltig. Ein kleiner Stein, aber eine große Bedeutung:

¹⁸⁹ Schönemann, Lernpotentiale, S. 13.

„Auf den Steinen steht geschrieben: HIER WOHNTE... Ein Stein. Ein Name. Ein Mensch.“¹⁹⁰

¹⁹⁰ Stolpersteine, Stolpersteine.

Danksagung

Allen voran danke ich Frau Dr. Heike Wolter, die mich bereits 2016 in ihrem Seminar zu dem Projekt ermutigte und von Anfang an immer unterstützt hat. Als meine Betreuerin für diese Zulassungsarbeit stand sie mir fachlich, aber darüber hinaus auch immer wieder moralisch und mit Rat und Tat zur Seite. Ohne ihre ständige Unterstützung im Hintergrund wäre das Projekt nicht zu einem solch erfolgreichen Abschluss gekommen.

Ein herzlicher Dank geht außerdem an das Stadtarchiv Freising unter Leitung von Florian Notter, der uns mit seinen MitarbeiterInnen immer hilfreich zur Seite stand.

Finanziell unterstützt hat dieses Projekt der Elternbeirat des Dom-Gymnasiums, wodurch der Druck der Plakate ermöglicht wurde.

Ein riesiger Dank geht vor allem an die Schülerinnen und Schüler des P-Seminars, die mit Leidenschaft und Herzblut unglaubliche Recherchearbeit geleistet und so manche neue Spur aufgedeckt haben. Das Ergebnis der harten Arbeit hat sich gelohnt. Ihre unermüdliche Motivation hat auch mich immer wieder gestärkt.

Des Weiteren danke ich Sandra Pfeiffer, die mit ihrer Facharbeit einen ersten Beitrag zur lokalen Geschichte Freisings und Pionierarbeit in der Aufarbeitung der jüdischen Geschichte geleistet hat.

Ein Dank geht auch an das Stadtarchiv München, namentlich: Andreas Hauser, Maximilian Strnad und Brigitte Schmidt.

Ein großes Dankeschön gilt den unzähligen kleinen Archiven, die uns immer wieder neue Hinweise geben konnten: Archiv Weiden, Gemeindearchiv Vaterstetten, Gemeinde Zorneding, Standesamt Töging am Inn, Universitätsarchiv Greifswald, Universitätsarchiv LMU München.

Ein weiterer Dank geht an den Historiker und Zeitzeugen Dr. Theodor Straub aus Ingolstadt, der die Geschichten der Familie Holzer, die sich in Ingolstadt niederließ, und der Familie Schülein veröffentlichte und uns somit weiterhelfen konnte.

Literaturverzeichnis

Assmann, Aleida: Geschichte im Gedächtnis. Von der individuellen Erfahrung zur öffentlichen Inszenierung (Krupp-Vorlesungen zu Politik und Geschichte am Kulturwissenschaftlichen Institut im Wissenschaftszentrum Nordrhein-Westfalen), München 2007.

Barricelli, Michele/Gautschi, Peter/Körber, Andreas: Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle, in: Barricelli, Michael/Lücke Martin: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts Bd. 1, Schwalbach/Ts. 2012, S. 207-235.

Barricelli, Michele: Geschichtsprojekte, in: Günther-Arndt, Hilke/Handro, Saskia (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin ⁵2015, S. 108-115.

Barricelli, Michele: Thematische Strukturierungskonzepte, in: Günther-Arndt, Hilke/Handro, Saskia (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin ⁵2015, S. 44-59.

Beck, Wolfhart: Die Geschichts-AG. Schüler auf historischer Spurensuche. In: Messner, Rudolf (Hrsg.): Schule forscht. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen, Hamburg 2009, S. 192-199.

Beck, Wolfhart: Schüler forschen im Archiv. Ein archivpädagogischer Führer für Schülerinnen und Schüler durch das Landesarchiv NRW Abteilung Westfalen. Hrsg. vom Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 2010.

Beck, Wolfhart: Geschichte im Archiv, in: Günther-Arndt, Hilke/Handro, Saskia (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin ⁵2015, S. 125-130.

Bergmann Klaus: Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens (Forum Historisches Lernen), Schwalbach/Ts. 1998.

Bergmann, Klaus: Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht (Methoden Historischen Lernens), Schwalbach/Ts. 2002.

Bertram, Christiane: Zeitzeugengespräche. Erinnerungskultur, in: Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung 3/2012, S. 21-33.

Bibliographisches Institut GmbH (Hrsg.): Art. Lokal, in: duden, 2019, URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/lokal> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

Bibliographisches Institut GmbH (Hrsg.): Art. Landesgeschichte, in: duden, 2019, URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Landesgeschichte> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

Bibliographisches Institut GmbH (Hrsg.): Art. Regional, in: duden, 2019, URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/regional> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

Buck, Thomas Martin: Lebenswelt- und Gegenwartsbezug, in: Barricelli, Michael/Lücke Martin: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts Bd. 1, Schwalbach/Ts. 2012, S. 289-301.

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Beutelsbacher Konsens, in: bpb, 07.04.2011, URL: <http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Art. Denkmal, in: bpb – Das junge Polit-Lexikon, 2019, URL: <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/das-junge-politik-lexikon/160969/denkmal> (zuletzt aufgerufen: 19.05.2019).

Cornelißen, Christoph: Erinnerungskulturen, in: Bösch, Frank/Danyel, Jürgen (Hrsg.): Zeitgeschichte. Konzepte und Methoden, Göttingen 2012, S. 166-184.

Distelrath, Götz: Freiburger Schulen im Archiv. Ein regionaler Wettbewerb als methodisches Prinzip, in: Fritz, Gerhard/Wittneben, Eva Luise (Hrsg.): Landesgeschichte in Forschung und Unterricht. Beiträge des Tages der Landesgeschichte in der Schule vom 27. Oktober 2010 in Mühlheim (Landesgeschichte in Forschung und Unterricht, Bd. 7) Stuttgart 2011, S. 61-72.

Gautschi, Peter: Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche, Bern ⁴2011.

Günther-Arndt, Hilke: Projektförmiger Geschichtsunterricht, in: Günther-Arndt, Hilke/Handro, Saskia (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin ⁵2015, S. 104.

Gundermann, Thomas: Regionalgeschichte und Pädagogik. Internationales Workcamp 2000 der Robert-Koch-Schule Clausthal-Zellerfeld, in: Berichte zur Denkmalpflege in Niedersachsen 21 (2001), H.2, S. 63-64.

Hauptmeyer, Carl-Hans (Hrsg.): Landesgeschichte heute, Göttingen 1987.

Heese, Thorsten: Art. Museum, in: Mayer, Ulrich u.a. (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2006, S. 129f.

Heese, Thorsten: Art. Museumspädagogik, in: Mayer, Ulrich u.a. (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2006, S. 130f.

Hinrichs, Ernst: Regionalgeschichte, in: Hauptmeyer, Carl-Hans (Hrsg.): Landesgeschichte heute, Göttingen 1987, S. 16-34.

ISB (Hrsg.): Kompetenzorientierung und LehrplanPLUS, in: ISB, URL: <https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/paedagogik-didaktik-methodik/kompetenzorientierung/> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

ISB (Hrsg.): Lehrplan Gymnasium Geschichte 7, in: ISB, 2004, URL: <http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26282> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

ISB (Hrsg.): Lehrplan Gymnasium Geschichte 8, in: ISB, 2004, URL: http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26260.html (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

ISB (Hrsg.): Lehrplan Gymnasium Geschichte 9, in: ISB, 2004, URL: http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26228.html (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

ISB (Hrsg.): Lehrplan Gymnasium Geschichte 10, in: ISB, 2004, URL: http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26733.html (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

ISB (Hrsg.): LehrplanPLUS Gymnasium Geschichte 6. Von den ersten Menschen bis zu Karl dem Großen, in: ISB, 2019, URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/6/geschichte> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

ISB (Hrsg.): LehrplanPLUS Gymnasium Geschichte 7. Vom Mittelalter zum Absolutismus, in: ISB, 2019, URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/7/geschichte> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

ISB (Hrsg.): LehrplanPLUS Gymnasium Geschichte 8. Das lange 19. Jahrhundert, in: ISB, 2019, URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/8/geschichte> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

ISB (Hrsg.): LehrplanPLUS Gymnasium Geschichte 9. Das kurze 20. Jahrhundert, in: ISB, 2019, URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/9/geschichte> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

ISB (Hrsg.): Lehrplan Heimat- und Sachunterricht 3/4, in: ISB, 2019, URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/grundschule/3/hsu> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

ISB (Hrsg.): Lehrplan Mittelschule Geschichte/Sozialkunde/Erdkunde Jgst. 7, in: ISB, URL: <https://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/lehrplan/mittelschule/jahrgangsstufenlehrplan/geschichte-sozialkunde-erdkunde/7-jahrgangsstufe/1401/> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

ISB (Hrsg.): LehrplanPLUS Mittelschule Geschichte/Politik/Geographie 5, in: ISB, 2019, URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/mittelschule/5/gpg> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

ISB (Hrsg.): LehrplanPLUS Mittelschule Geschichte/Politik/Geographie 6, in: ISB, 2019, URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/mittelschule/6/gpg> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

ISB (Hrsg.): LehrplanPLUS Mittelschule Geschichte/Politik/Geographie M9, in: ISB, 2019, URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/mittelschule/9/gpg/mittlere-reife-klasse> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

ISB (Hrsg.): LehrplanPLUS Mittelschule Geschichte/Politik/Geographie R9, in: ISB, 2019, URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/mittelschule/9/gpg/regelklasse> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

ISB (Hrsg.): Lehrplan Realschule Geschichte Jahrgangsstufe 7, in: ISB, URL: <https://www.isb.bayern.de/download/8807/g7.pdf> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

ISB (Hrsg.): Lehrplan Realschule Geschichte Jahrgangsstufe 8, in: ISB, URL: <https://www.isb.bayern.de/download/8808/g8.pdf> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

ISB (Hrsg.): Lehrplan Realschule Geschichte Jahrgangsstufe 9, in: ISB, URL: <https://www.isb.bayern.de/download/8809/g9.pdf> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

ISB (Hrsg.): Lehrplan Realschule Geschichte Jahrgangsstufe 10, in: ISB, URL: <https://www.isb.bayern.de/download/8805/g10.pdf> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

ISB (Hrsg.): LehrplanPLUS Realschule Geschichte 6, in: ISB, 2019, URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/realschule/6/geschichte> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

ISB (Hrsg.): LehrplanPLUS Realschule Geschichte 7, in: ISB, 2019, URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/realschule/7/geschichte> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

ISB (Hrsg.): LehrplanPLUS Realschule Geschichte 8, in: ISB, 2019, URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/realschule/8/geschichte> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

ISB (Hrsg.): LehrplanPLUS Realschule Geschichte 9, in: ISB, 2019, URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/realschule/9/geschichte> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

ISB (Hrsg.): LehrplanPLUS Realschule Geschichte 10, in: ISB, 2019, URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/realschule/10/geschichte> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

John, Anke: Lokal- und Regionalgeschichte (Methoden historischen Lernens), Frankfurt/M. 2018.

Knoch, Peter/Thomas Leeb (Hrsg.): Heimat oder Region. Grundzüge einer Didaktik der Regionalgeschichte, Frankfurt/M. u.a. 1984.

Kraack, Detlef: Ausdeutungen und Umdeutungen von Geschichte im wilhelminischen Schleswig-Holstein. Möglichkeiten und Potentiale eines regional ausgerichteten Geschichtsunterrichts am Beispiel der Stadt Plön um 1900, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 62 (2011), S. 61-76.

Kuchler, Christian: Historische Orte im Geschichtsunterricht (Methoden historischen Lernens), Schwalbach/Ts. 2012.

KZ-Gedenkstätte Dachau (Hrsg.): Materialien zur Vor- und Nachbereitung eines Besuches, 2019, URL: <https://www.kz-gedenkstaette-dachau.de/materialien.html> (zuletzt aufgerufen: 26.06.2019).

Lange, Thomas/Lux, Thomas: Historisches Lernen im Archiv (Reihe Methoden Historischen Lernens), Schwalbach/Ts. 2004.

Langer-Plän, Martina/Beilner, Helmut: Einführung, in: Langer-Plän, Martina/Beilner, Helmut (Hrsg.): Außerschulische Lernorte im Geschichtsunterricht (Regensburger Beiträge zur Geschichtslehrerfortbildung Bd. 4), Neuried 2005, S. 3-5.

Leeb, Thomas: Regionalgeschichte im Unterricht. Analyse-Instrument und empirische Ergebnisse, in: Knoch, Peter/Thomas Leeb (Hrsg.): Heimat oder Region. Grundzüge einer Didaktik der Regionalgeschichte, Frankfurt/M. u.a. 1984, S. 69-80.

Link, Roswitha: Lernort Archiv, in: Schönemann, Bernd/Uffelman, Uwe/Voit, Hartmut (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernens (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 8), Weinheim 1998, S. 238-245.

Meyer, Erik (Hrsg.): Erinnerungskultur 2.0. Kommemorative Kommunikation in digitalen Medien, Frankfurt am Main 2009.

Moller, Sabine: Befragungen, in: Günther-Arndt, Hilke/Handro, Saskia (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2015, S. 180-190.

Pleitner, Berit: Geschichte ausstellen, in: Günther-Arndt, Hilke/Handro, Saskia (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2015, S. 245-248.

Sauer, Michael: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, Seelze-Velber¹⁰2012.

Sauer, Michael: Projekte und Projektarbeit in Geschichte, in: Sauer, Michael (Hrsg.): Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit, Hamburg 2014, S. 9-30.

Schiersner, Dieter: Alter Zopf oder neue Chance? Regionalgeschichte in Historiographie und Geschichtsunterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 62 (2011), S. 50-60.

Schneider, Gerhard: Art. Denkmal, in: Mayer, Ulrich u.a. (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2006, S. 39f.

Schönemann, Bernd: Lernpotentiale der Regionalgeschichte, in: Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung 3 (2010, Heft 2), S. 5-16.

Schreiber, Waltraud: Geschichte vor Ort. Versuch einer Typologie für historische Exkursionen, in: Schönemann, Bernd/Uffelman, Uwe/Voit, Hartmut (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernens (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 8), Weinheim 1998, S. 213-226.

Schreiber, Waltraud: Basisbeitrag. Mit Geschichte umgehen lernen – Historische Kompetenz aufbauen, in: Schreiber, Waltraud/Mebus, Sylvia (Hrsg.): Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern, Neuried²2006, S. 8-20.

Schreiber, Waltraud (Hrsg.): „FUER Geschichtsbewusstsein“: Mehr Qualität im Geschichtsunterricht!, in: FUER Geschichtsbewusstsein, URL: <http://www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/FUER.html> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

Schreiber, Waltraud (Hrsg.): Unser Theoriekonzept, in: FUER Geschichtsbewusstsein, URL: <http://www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/grundlagen.html> (zuletzt aufgerufen: 07.05.2019).

Stolpersteine (Hrsg.): Stolpersteine, URL: <http://www.stolpersteine.eu/start/> (zuletzt aufgerufen: 16.06.2019).

Thünemann, Holger: Unterrichtsplanung und Verlaufsformen, in: Günther-Arndt, Hilke/Handro, Saskia (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin⁵2015, S. 257-268.

Treml, Manfred: Ausgestellte Geschichte. Überlegungen zum visuellen Lernen in Ausstellungen und Museen, in: Schönemann, Bernd/Uffelman, Uwe/Voit, Hartmut (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernens (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 8), Weinheim 1998, S. 190-212.

Wagner, Herbert: Heimatkunde und Regionaldidaktik. Vortrag auf dem 19. Deutschen Schulgeographentag in Trier 12.6. – 16.6.1984, Bad Bentheim 1985.

Witt, Josef: Ein Projekttag im Archiv mit regionalen Quellen zur Reformationsgeschichte, in: Langer-Plän, Martina/Beilner, Helmut (Hrsg.): Außerschulische Lernorte im Geschichtsunterricht (Regensburger Beiträge zur Geschichtslehrerfortbildung Bd. 4), Neuried 2005, S. 45-63.

Wolter, Heike: "Wenn der Krieg um 11 Uhr aus ist, seid ihr um 10 Uhr alle tot!" - Sterben und Überleben im KZ-Außenlager Obertraubling, Salzburg, 2011.

Wolter, Heike: Vor 80 Jahren. Ein Oral History-Projekt zur Bücherverbrennung in Regensburg. In: Kuchler, Christian/Lübbers, Bernhard/Memminger, Josef (Hrsg.): Bücherverbrennung in Regensburg. Regensburg, 2013, S. 77-89.

Wolter, Heike: Spurensuche zum KZ-Außenlager Obertraubling, in: Memminger, Josef (Hrsg.): Überall Geschichte. Der Lernort Welterbe – Facetten der Regensburger Geschichtskultur, Regensburg 2014, S. 197-211.

Wolter, Heike: Die Faszination des Originals. Schülerinnen und Schüler im Archiv, in: Stadt Regensburg (Hrsg.): Das Archiv der St. Katharinenspitalstiftung. Das schriftliche Welterbe von Regensburg, Regensburg 2018, S. 109-113.

Wolter, Heike: Forschend-entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2018.

Zankel, Sönke: Projektarbeit und Forschendes Lernen. Ein Leitfaden für die Fächer Politik, Wirtschaft und Geschichte, Schwalbach/Ts. 2018.

Anhang

Martin Holzer – Lebenslauf Version 1 (15. Mai 2018)¹⁹¹

Martin Holzer wird am 18. 03.1899 als zweites Kind von Oskar und Johanna Holzer geboren. Am 20. Februar 1917 zieht er freiwillig in den Krieg und dient dort im Westen. Au dem Krieg kehrt er wieder am 28.12.1918. Da Martin ein Reifezeugnis eines humanistischen Gymnasiums besitzt, beginnt er im Sommer 1920 Staatswirtschaft und Rechte zu studieren. In diesem Sommer wohnt er in der Liebherrstr.17/1. Im Winter 1920 zieht er dann in die Fürstr.12/01. Dort bleibt er dann bis zum Sommer 1922. Im Winter 1922/23 studiert er bereits nicht mehr. Der Steuer und Wirtschaftsberater Martin Holzer leidet, wie die meisten anderen Juden auch unter dem Boykottaufruf vom 01. April 1933. Am 01. Januar 1934 wird ihm der Pass ohne Grundangabe weggenommen. Ein Jahr später stellt er einen Antrag auf Auswanderung. Der Grund dafür ist seine Arbeitslosigkeit. ER bekommt seinen Auslandspass, obwohl der Antrag vom Juli 1933 verweigert wurde. Damals wollte er ins Elsas auswandern. Am 08.03.1938 wandert er dann nach Tel Avir aus, welches im damaligen Palästina liegt. 1952 kommt er wieder nach München zurück und verstirbt dort am 15.09.1966

¹⁹¹ Alle Rechtschreibungs- oder Grammatikfehler sind von den SchülerInnen.

Martin Holzer – Lebenslauf Version 2 (22.06.2018)



Martin Holzer¹ wurde am 18.03.1899² als zweites Kind von Oskar und Johanna Holzer geboren. Am 20. Februar 1917³ zog er freiwillig in den Krieg und diente dort im Westen. Aus dem Krieg kehrte er wieder am 28.12.1918⁴. Seinen Kriegsstammrollen ist zu entnehmen, dass er 1,68 m groß war, einen großen Mund hatte, blond war und eine Narbe auf der Stirn hatte⁵. Da Martin ein

Reifezeugnis eines humanistischen Gymnasiums besaß, begann er im Sommer 1920 Staatswirtschaft und Rechte zu studieren. In diesem Sommer wohnte er in der Liebherrstr.17/1. Im Winter 1920 zog er dann in die Fürstr.12/01. Dort blieb er dann bis zum Sommer 1922. Im Winter 1922/23 studierte er bereits nicht mehr⁶.

Der Revisor und Steuer und Wirtschaftsberater Martin Holzer litt, wie die meisten anderen Juden auch unter dem Boykottaufruf vom 01. April 1933. In diesem Jahr noch am 28.06 wurde ihm die Zulassung als Steuerberater entzogen, deshalb arbeitete er danach hauptsächlich im Textilwarengeschäft⁷.



¹¹ HQ27: Reisepass Martin Holzer, 09.10.1934, Stadtarchiv Freising

² HQ27: Reisepass Martin Holzer, 09.10.1934, Stadtarchiv Freising

³ Martin Holzer 1. WK, Kriegsstammrollen

⁴ Martin Holzer 1.WK, Kriegsstammrollen

⁵ M.H. 1.WK, Kriegsstammrollen

⁶ Doktoren_LMU.pdf

⁷ Entschädigungsakte zu Ilse Holzer, BayHStA

Am 01. Januar 1934 wurden ihm der Personal- und der Reisepass ohne Grundangabe weggenommen. Ein Jahr später stellte er einen Antrag auf einen Auslandspass. Er bekam seinen Auslandspass, obwohl der Antrag vom Juli 1933 verweigert wurde. Damals wollte er eine Auslandsreise ins Elsass machen⁸. Am 08.03.1938 wanderte er dann über Italien nach Tel Aviv aus, welches im damaligen Palästina liegt. Dort wohnte er in der Weislstr.4. Im Jahre 1949 war er 6 Monate lang krank (Magen u. Darm) und stellt einen Antrag auf Berufswiedereinstellung als Revisor und Steuerberater und auf finanziellen Schadensersatz. Von dort aus stellte er mehrere Anträge an das Landesentschädigungsamt. Seinen ersten Antrag stellte er 1950 für seine Schwester Ilse Holzer wegen Schaden an Eigentum und Vermögen und zur Wiedergutmachung nationalsozialistischen Unrechts. Er verlangte insgesamt eine Summe in Höhe von 1 756 193 Reichsmark. Des Weiteren stellte er einen Antrag auf Ersatz von abgegebenen Gold- und Silbergegenständen seiner Schwester. Auch für seine Vater und sich selbst stellte er einen Antrag auf Entschädigung. Außerdem beantragte er einen Anspruch auf Alleinerbschaft von Oskar und Ilse Holzer⁹. 1952 kam er wieder nach München zurück und bekam dort 1960 eine Auszahlung zur Zahlung von Sonderabgaben und Schaden an Vermögen und Freiheit¹⁰. Martin Holzer verstarb am 15.09.1966 in München

⁸ HQ25: Schriftverkehr Abnahme Pass Martin Holzer, 04.01.1934, Stadtarchiv Freising

⁹ Entschädigungsakte zu Ilse Holzer, BayHStA

¹⁰ Entschädigungsakte zu Ilse Holzer, BayHStA

Martin Holzer – Lebenslauf Endversion

WENN STEINE SPRECHEN KÖNNTEN... – DIE JÜDISCHE BEVÖLKERUNG IN FREISING

Dr. Martin Holzer

Lisa Buchauer, Antonija Strinavic

Martin Holzer¹ wurde am 18.03.1899² als zweites Kind von Oskar und Hanna Holzer geboren. Am 20. Februar 1917³ zog er freiwillig in den Krieg und diente dort im Westen. Aus dem Krieg kehrte er wieder am 28.12.1918.⁴ Seinen Kriegsstammrollen ist zu entnehmen, dass er 1,68 m groß war, einen großen Mund hatte, blond war und eine Narbe auf der Stirn hatte³. Da Martin ein Reifezeugnis eines humanistischen Gymnasiums besaß, begann er im Sommer 1920 Staatswirtschaft und Rechte zu studieren. In diesem Sommer wohnte er in der Liebherrstraße 17/1. Im Winter 1920 zog er dann in die Fürstraße 12/01. Dort blieb er dann bis zum Sommer 1922. Im Winter 1922/23 studierte er bereits nicht mehr.⁶ Er war danach Revisor sowie Steuer- und Wirtschaftsberater. Martin Holzer litt, wie die meisten anderen Juden auch unter dem Boykottaufruf vom 01. April 1933. In diesem Jahr noch am 28. Juni wurde ihm die Zulassung als Steuerberater entzogen, deshalb arbeitete er danach hauptsächlich im Textilwarengeschäft seiner Eltern.⁷ Am 01. Januar 1934 wurden ihm der Personal- und der Reisepass ohne Angabe eines Grundes weggenommen. Ein Jahr später stellte er einen Antrag auf Aufstellung eines Auslandspasses. Er bekam seinen Auslandspass, obwohl der Antrag vom Juli 1933 verweigert wurde. Damals wollte er eine Auslandsreise ins Elsass machen.⁸ Am 08.03.1938 wanderte er dann über Italien nach Tel Aviv aus, welches im damaligen Palästina liegt. Dort wohnte er in der Weislstraße 4. Im Jahre 1949 war er sechs Monate lang an Magen und Darm erkrankt und stellte einen Antrag auf Berufswiedereinstellung als Revisor und Steuerberater sowie auf finanziellen Schadensersatz. Bereits aus dem Ausland stellte er mehrere Anträge an das Landesentschädigungsamt. Seinen ersten Antrag stellte er 1950 für seine Schwester Ilse Holzer aufgrund von Schaden an Eigentum und Vermögen und zur Wiedergutmachung wegen Widerfahrens nationalsozialistischen Unrechts. Er verlangte insgesamt eine Summe in Höhe von 1.756.193 Reichsmark. Des Weiteren stellte er einen Antrag auf Ersatz von abgegebenen Gold- und Silbergegenständen seiner Schwester. Auch für seine Vater und sich selbst stellte er einen Antrag auf Entschädigung. Außerdem beantragte er einen Anspruch auf Alleinerbschaft der Hinterlassenschaften von Oskar und Ilse Holzer.⁹ 1952 kam er wieder nach München zurück und bekam dort 1960 eine Auszahlung zur Zahlung von Sonderabgaben und Schaden an Vermögen und Freiheit.¹⁰ Martin Holzer verstarb am 15.09.1966 in München und liegt auf dem israelitischen Friedhof München begraben.



¹ Reisepass Martin Holzer, 09.10.1934, Stadtarchiv Freising.

² Reisepass Martin Holzer, 09.10.1934, Stadtarchiv Freising.

³ Martin Holzer 1. Weltkrieg, Kriegsstammrollen, BayHStA, München, Abteilung IV Kriegsarchiv, Kriegsstammrollen 1914-1918, Band: 13659, Kriegsstammrolle Bd. 35, siehe auch: BayHStA, München,

Abteilung IV Kriegsarchiv, Kriegsstammrollen 1914-1918, Band: 14010, Kriegsstammrolle Bd. 8, siehe auch: BayHStA, München, Abteilung IV Kriegsarchiv, Kriegsstammrollen 1914-1918, Band: 14390, Kriegsstammrolle Bd. 2, siehe auch: BayHStA, München, Abteilung IV Kriegsarchiv, Kriegsstammrollen 1914-1918, Band: 14438, Kriegsstammrolle Bd. 2.

⁴ Kriegsstammrollen.

⁵ Kriegsstammrollen.

⁶ Verzeichnis der Doktoren der LMU Universitätsarchiv, Quelle: Resch, Lieselotte / Buzas, Ladisluas: Verzeichnis der Doktoren und Dissertationen der Universität Ingolstadt – Landshut – München 1472 – 1970 Bd. 1 Theologische, Juristische, Staatswirtschaftliche Fakultät, München 1975, S. 314.

⁷ Entschädigungsakte zu Ilse Holzer, BayHStA.

⁸ Schriftverkehr Abnahme Pass Martin Holzer, 04.01.1934, Stadtarchiv Freising.

⁹ Entschädigungsakte Ilse Holzer.

¹⁰ Entschädigungsakte Ilse Holzer.

Plagiatserklärung

Von Plagiat spricht man, wenn Ideen und Worte anderer als eigene ausgegeben werden. Dabei spielt es keine Rolle, aus welcher Quelle (Buch, Zeitschrift, Zeitung, Internet usw.) die fremden Ideen und Worte stammen, ebenso wenig, ob es sich um größere oder kleinere Übernahmen handelt oder ob die Entlehnung wörtlich oder übersetzt oder sinngemäß ist. Entscheidend ist allein, ob die Quelle angegeben ist oder nicht. Wird sie verschwiegen, liegt ein Plagiat, eine Täuschung, vor. In solchen Fällen kann keine Leistung des Studierenden anerkannt werden: Es wird kein Leistungsnachweis (auch kein Teilnahmechein) ausgestellt, eine Wiederholung der Arbeit ist nicht möglich und die Lehrveranstaltung wird als "nicht bestanden" registriert.

Ich erkläre hiermit, diesen Text zur Kenntnis genommen und in dieser Arbeit kein Plagiat im o.g. Sinne begangen zu haben.

.....

Ort, Datum

.....

Unterschrift