

Die Schule in Nordrhein-Westfalen
Eine Schriftenreihe des Kultusministers



Hauptschule

Projektentwürfe
für die Klassen 9 und 10

Gesellschaftslehre

Projekt 1. „Früher sah hier alles anders aus!“

-v NW

-17(1982)

32022

Georg-Eckert-Institut BS78



1 048 979 7

Projektentwurf I für die Klassen 9 und 10 der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen

Gesellschaftslehre

Verfasser:
Herausgeber:
Gestaltung:
Druck:
Verlag:

Mitglieder der Arbeitsgruppe:

Prof. Hermann de Buhr, Dr., Wuppertal
Brigitte Fischer-Pelke, Wuppertal
Dr. Klaus Gebauer, Bonn
Ulrich Horn, Unna
Dr. Bruno Lievenbrück, Greven-Gimbte
Helga Passon, Wuppertal
Rolf Platte, Velbert
Dr. Heinz Schirp, Menden
Prof. Peter Schneider, Dr., Velbert
Ulrich Willmsen, Grevenbroich

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
-Schulbuchbibliothek -

2004/791

Z-V NW
A-14(1982)

Heft 32022

Herausgeber: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen
Copyright 1982 by Greven Verlag Köln GmbH
Gesamtherstellung: Greven und Bechtold GmbH, 5000 Köln 1, Neue Weyerstr. 1-3

**Auszug aus dem Gemeinsamen Amtsblatt des Kultusministers
und des Ministers für Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen 1/1983***

**Empfehlungen für den Unterricht in den Klassen 9 und 10
der Hauptschule;**

hier: Projektentwurf I für den Lernbereich Gesellschaftslehre

RdErl. d. Kultusministers v. 9. 12. 1982
II B 2. 36-24/0 Nr. 1779/82

Bezug: RdErl. d. Kultusministers v. 29. 2. 1980
II B 3. 36-20/0 – 39/80

In Ergänzung der Empfehlungen für den Unterricht in den Klassen 9 und 10 der Hauptschule im Lernbereich Gesellschaftslehre – Heft 32021 meiner Schriftenreihe „Die Schule in Nordrhein-Westfalen“ – stelle ich hiermit den Hauptschulen einen Projektentwurf zur Gestaltung des Unterrichts im Lernbereich Gesellschaftslehre zur Verfügung. Die Veröffentlichung erfolgt in der o.a. Schriftenreihe. Entsprechende Schulen erhalten jeweils 5 Exemplare, die unmittelbar durch den Verlag übersandt werden.

* Die Seitenzahl stand bei Redaktionsschluß noch nicht fest.

Inhalt	Seite
Vorbemerkung	
Projekt I: „Früher sah hier alles anders aus“	6
1. Was ist eigentlich ein Projekt?	6
2. Wie wird ein Projekt geplant?	8
3. Wie läßt sich das Projekt praktisch durchführen?	14
4. Materialien	25

Vorbemerkung

Der vorgelegte Projektentwurf versucht, die zum gleichlautenden Thema in den Empfehlungen Gesellschaftslehre 9/10 (S. 141 ff.) veröffentlichte Problemskizze ein wenig in die Richtung auf Unterrichtspraxis auszuführen. Insofern ist diese Skizze auch das Planungsgerüst der folgenden Handreichung.

Ein wesentliches didaktisches Anliegen dieses Projekts ist es, die drei Fächer des Lernbereichs Gesellschaftslehre, Geschichte, Politik und Erdkunde, gemeinsam in ein Unterrichtsvorhaben einzubinden. Das heißt, diese Fächer sollen mit ihren spezifischen Fragestellungen, Hypothesen, Methoden und Verfahren mitwirken, ein gesellschaftliches Problem zu analysieren, Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen und gegebenenfalls Handlungsimpulse zu geben. Dieser fächerintegrierende Ansatz schließt aus, daß sich das Projekt in seinem Vollzug in fachspezifische Teile zerlegen läßt. Nicht das Selbstverständnis der Fächer steht im Vordergrund sondern die Analyse eines gesellschaftlichen Problemzusammenhangs.

Die in der Skizze ausgewiesenen Projektelemente verweisen auf Aspekte der Problemzusammenhänge und zugleich auf Bearbeitungs- und Bewältigungsphasen im Lernprozeß. Von der Beschreibung und der Strukturanalyse des Phänomens (Element I) wird fortgeschritten zur Analyse und Antizipation der Folgen und Perspektiven (Element II) und von dort zu den Lösungsmöglichkeiten, -modellen und -theorien sowie den Handlungschancen (Element III). Dabei ist nicht daran gedacht, daß alle drei Elemente im Unterricht gleichwertig entfaltet werden. Der Lehrer soll hier Schwerpunkte setzen.

Projekt I

„Früher sah hier alles anders aus!“

1. Was ist eigentlich ein Projekt?

In diesem ersten Kapitel soll versucht werden, die Bedingungen der Lern- und Organisationsformen „Projekt“ zu klären.

Haben Sie selbst schon einmal mit Ihren Schülern ein Projekt durchgeführt?

Wenn ja – dann werden Sie in der nachfolgenden Einführung sicherlich einige der Probleme wiederfinden, die Sie selbst bei Ihrem Projekt zu bewältigen hatten. Wenn nein – dann kann die nachfolgende Einführung Ihnen vielleicht helfen, Ihre Vorstellungen, Erwartungen und Bedenken aufzuarbeiten. Schließlich müssen **Sie** sich entscheiden, ob und wie Sie das in den Unterrichtsempfehlungen vorgestellte Projekt „Früher sah hier alles anders aus“ in den unterrichtlichen Alltag übersetzen wollen.

Nicht alles, was sich Projekt nennt, ist auch eins! Vielmehr wird oft von Projekten gesprochen, obwohl wichtige Bedingungen für diese Lern- und Organisationsform nicht erfüllt sind. Umgekehrt organisieren viele Lehrer in den unterschiedlichsten Fächern Prozesse, die durchaus als Projekte anzusprechen sind, die aber bescheideneren Namen tragen, z. B. Unterrichtsvorhaben, projektorientierte Unterrichtseinheiten, Projektvorhaben, ... An dieser Stelle soll kein Beitrag zur begrifflichen Klärung und Abgrenzung geleistet werden, vielmehr soll aufgezeigt werden, von welchen Vorstellungen ausgegangen wird, wenn im Rahmen der Empfehlungen Gesellschaftslehre und in dieser Handreichung von Projekten gesprochen wird. Dabei ist es notwendig, daß zunächst recht idealtypisch von Projekten geredet wird, d. h. daß auch auf solche Projektkriterien eingegangen werden muß, die sich nicht in jedem Fall und in gleicher Qualität in dem hier skizzierten Projektentwurf realisieren lassen.

1.1

Zum originären Projektcharakter gehört es, daß es so etwas gibt, wie einen inhaltlichen Aufforderungscharakter, der Schüler und Lehrer dazu bringt, sich mit gerade **dieser** Sache, mit **diesen** Problemen näher und längerfristig auseinanderzusetzen, kurz:

Zum Projekt gehört notwendigerweise das **Interesse**, die direkte oder auch indirekte **Betroffenheit** der an der Projektentwicklung Beteiligten.

Auf die Möglichkeiten, so etwas zu organisieren, wird später noch ausführlich eingegangen.

1.2

Für den Schüler muß deutlich werden, daß er selber bei der Untersuchung, bei der Aufarbeitung, im weitesten Sinne also bei der „Bewältigung“ des ihn interessierenden Problems etwas tun, etwas unternehmen kann:

Zum Projekt gehört es, daß der Schüler **Handlungsmöglichkeiten** zur Bewältigung des Problems hat.

Diese Handlungsmöglichkeiten können auf sehr unterschiedlichen Aktionsebenen liegen, sie können ganz direkt handlungspraktischer, aber auch langfristiger, strategischer Art sein.

1.3

Aus der Forderung nach Handlungsmöglichkeiten ergibt sich beinahe zwangsläufig, daß das Projekt dem einzelnen Schüler die Möglichkeit bieten muß, selber als Planender aktiv zu werden. Gewiß muß der Lehrer jeden Lernprozeß im Unterricht – auch im Projektunterricht – durch Zielvorgaben, Verfahrens- und Methodenhinweise steuernd begleiten. Projektunterricht aber will mehr:

Zum Projekt gehört die Möglichkeit **schulereigener Planung** und schulereigener **Versuche der Bewältigung von Wirklichkeit**.

In dem genannten Kriterium kommt die „instrumentelle Bedeutung“ des Projekts zum Ausdruck, d. h. es ist nicht nur wichtig, **was** die Schüler lernen, sondern hier ganz besonders, **wie** sie selbst ihre Auseinandersetzung mit der Sache organisieren und eigenständig bewältigen.

1.4

Das vierte Kriterium ist unausgesprochen in den drei vorhergenannten schon enthalten:

Zum Projekt gehört der **Realitätsbezug** und die in der Wirklichkeit vorfindbare Komplexität der Sache.

Während Kriterium 1.1 auf die Interessen und die Motivation, also auf die subjektive Ebene zielt, will das Kriterium „Realitätsbezug“ auf die objektive Ebene aufmerksam machen und verdeutlichen, daß darüber nachgedacht werden muß, welchen Stellenwert ein bestimmter Inhalt für das Erkennen und Verstehen der objektiven, vom Lernenden unabhängigen Wirklichkeit einnimmt. Der Zusammenhang und die Notwendigkeit der Unterscheidung von 1.1 (Motivation/Interessen) und 1.4 (Realitätsbezug) lassen sich verdeutlichen: Wenn Schüler sich für eine bestimmte Sache interessieren und sie näher kennenlernen und untersuchen wollen, dann besitzt diese Sache eben durch die interessenhafte Ausrichtung Realitätsbedeutung für die Schüler. Zu fragen bleibt allerdings noch, ob sich in dem, was die Schüler zunächst interessiert, schon die gesamte Breite der Realität abbildet, oder ob nicht noch weitere, für die Schüler nicht unvermittelt wahrnehmbare Aspekte zum Verstehen wichtig sind. Der Lehrer muß sicherstellen, daß die wesentlichen Aspekte in das Projekt eingebracht werden.

1.5

In einem thematisch eng begrenzten Lehrgang müssen die Inhalte – notwendigerweise – fachwissenschaftlich, didaktisch oder methodisch reduziert werden, um so einfacher ein bestimmtes Unterrichtsproblem zu lösen, um Lehren, Lernen und die Überprüfbarkeit des Gelernten zu ermöglichen. Dagegen signalisieren die in 1.4 benutzten Begriffe „Realität“ und „Wirklichkeit“, daß ein Projekt sich gerade mit der inhaltlichen und mit der methodischen Komplexität auseinandersetzen muß, die Wirklichkeitsbereichen nun einmal eigen ist. Probleme lassen sich dann nicht mehr in fachwissenschaftliche Schubladen einsortieren und isoliert lösen, vielmehr werden neue, fächerübergreifende und fächersprengende Zusammenhänge sichtbar. Eine entscheidende projektspezifische Qualität liegt also gerade darin, daß in der Auseinandersetzung mit der Komplexität der Wirklichkeit die Notwendigkeit erkannt wird, über enge Fächergrenzen hinauszusehen, „interdisziplinär“ zu arbeiten.

Zum Projekt gehört die **fächerübergreifende Problemstellung** und ein entsprechendes interdisziplinäres Aufarbeiten.

Viele Lehrer werden sich bei diesem Kriterium fragen, wie weit in einem Projekt, in dem die Schüler fächerübergreifend lernen, noch fachspezifische Lernziele konkretisiert und operationalisiert werden können. In Abs. 2 wird darauf eingegangen.

1.6

Phantasie und manchmal ein wenig Mut erfordert die Verwirklichung eines weiteren Projektkriteriums.

Zum Projekt gehört ein gewisses Maß an **Originalität** und **Innovation**.

Damit ist folgendes gemeint: Die von den Schülern eingeleiteten Prozesse zur Bewältigung eines thematischen Problems sollten zum einen so sein, daß in ihnen die „Handschrift“, die Arbeit der Schüler erkennbar wird. Insofern trägt jede Form von schüler-eigenen Lernprozessen „originale Züge“. Selbst dort, wo Probleme vielleicht schon längst von anderen – gegebenenfalls sogar viel besser – gelöst worden sind, birgt der eigene Verarbeitungs- und Lösungsversuch der Schüler ein Stück Originalität. Dadurch, daß in den selbst veranstalteten Prozessen und Ergebnissen der Schüler oftmals scheinbar Selbstverständliches neu erkannt, Neues verdeutlicht und Anregendes produziert wird, kann ein Projekt dazu beitragen, Aufklärungsarbeit (im weitesten Sinne) zu leisten; unter diesem Blickwinkel erscheint es gerechtfertigt, auf den „innovativen Charakter“ der Projektarbeit hinzuweisen. An einigen Beispielen wird zu zeigen sein, wie die Kriterien zu 1.6 (Originalität und Innovation) konkret in Projekten sich darstellen können, welche Bedeutung sie für die Qualität des Projekts haben und wie sie mit in die Projektplanung einbezogen werden können.

1.7

Dort wo Projekte konkrete Ergebnisse bringen, die für die Wirklichkeit der am Projekt Beteiligten – aber nicht unbedingt nur für diese – bedeutsam sind, wird erkennbar, daß es zu Projekten dazu gehört, nicht bei der Formulierung neuer Einsichten, Erkenntnisse, Lernzuwächse stehenzubleiben, sondern ggfs. auch praktisch-konkret für Veränderungen initiativ zu werden. Das gilt besonders für Projekte im Lernbereich Gesellschaftslehre. Hier erscheint es inkonsequent, der praktischen Umsetzung gewonnener Einsichten aus dem Wege zu gehen, und sich mit theoretischen Planspielen zu begnügen. Oftmals entsteht bei dem Versuch, Ergebnisse praktisch umzusetzen, ein neues Projekt; manchmal beginnt ein Projekt erst mit der gesellschaftlichen Initiative.

Daraus ergibt sich ein siebentes Kriterium:

Zum Projekt gehört die Möglichkeit, die praktischen und konkreten Folgerungen aus neugewonnenen Einsichten zu ziehen und entsprechend gesellschaftlich/öffentlich initiativ zu werden.

Unter Initiativen, wie sie im Kriterium 1.7 zum Ausdruck kommen, verstehen wir alle Formen einer „Öffentlichkeitsarbeit“, in der aus der Projektarbeit Impulse für andere gegeben werden.

2. Wie wird ein Projekt geplant?

Genauer sollte gefragt werden: „Wie plant der Lehrer das in den Empfehlungen ausgedruckte Projekt ‚Früher sah hier alles anders aus!‘? Um Ihnen für Ihre Planung einige Anregungen zu geben, wurde folgendes Verfahren gewählt:

Zu den drei unterschiedlichen Planungselementen „Schüler“, „Sache“, „Ziele“ wurden Leitfragen formuliert und dazu in Stichworten Beispiele aufgelistet, um zu verdeutlichen, in welche Richtung Antworten denkbar sind. Da das Projekt „Früher sah hier alles anders aus!“ in hohem Maße standortspezifisch ist, also von konkreten lokalen Bedingungen Ihres Schulortes abhängt, soll Ihnen mit Hilfe der Leitfragen und der Beispiele so etwas wie eine „Checkliste“ vorgelegt werden. Sie selbst sollten damit prüfen – und entscheiden – ob und welche erfolversprechenden Voraussetzungen für eine Projektarbeit vorliegen.

Zusätzlich wird versucht, jeweils den Zusammenhang von Projektbedingungen (vgl. 1.1–1.7) und Leitfragen zu veranschaulichen.

Es ist klar, daß die Unterscheidung der Planungselemente „Schüler“, „Sache“, „Ziele“ eine formale ist, daß im tatsächlichen Planungsprozeß der Lehrer diese nicht voneinander wird trennen können. Entsprechend erscheint der Streit, ob Schüler-, Inhalts- oder Lernzielorientierung an erster Stelle im Planungsprozeß zu stehen habe, als eine hochgespielte Scheinkontroverse. Obwohl keines der o. g. Elemente in „Reinkultur“ vorkommt, und keines sich ohne Bezug auf die jeweils anderen didaktisch legitimieren kann, scheint es doch hilfreich zu sein, zunächst einmal jedes Planungselement für sich gesondert zu betrachten.

Beginnen wir zunächst mit der Schülerorientierung:

Projekte stehen und fallen mit der Bereitschaft, dem Grad der Begeisterung, an Initiative, an Ideen, an Mitarbeit etc. der Schüler; es wird daher für den Lehrer entscheidend sein herauszufinden, wo sich Berührungspunkte zwischen Projektinhalten und der Lebenswirklichkeit der Schüler ergeben.

Geht man von den ersten drei Projektkriterien aus (vgl. 1.1–1.3), so lassen sich auf die Schüler bezogen solche Leitfragen formulieren, die mögliche Beziehungen zwischen Projektthematik, Schülerinteresse und -beteiligung erschließen helfen. Um zu zeigen, welche Zusammenhänge etwa bedeutsam sein könnten, sind jeweils einige Beispiele zugeordnet. Diese Beispiele sollen zur eigenen Reflexion anregen, sie ersetzen oder erübrigen die konkrete Bedingungsanalyse „vor Ort“ auf gar keinen Fall.

Zu 1.1 „Interesse und Betroffenheit“	zum Beispiel
<p>Von welchen mit dem Projektthema in Beziehung stehenden Entwicklungen, Strukturen, Problemen . . . sind die Schüler direkt/indirekt betroffen? Für welche interessieren sie sich? Für welche lassen sie sich interessieren? Welche davon haben sie schon bewußt erfahren?</p>	<p>Auswirkungen wirtschaftlicher, industrieller Veränderungen auf die Gemeinde, auf die Struktur der eigenen Stadt, Auswirkungen auf das Angebot an Arbeits- und Lehrstellen.</p> <p>Veränderungen im Wohn- und Freizeitbereich. Ausreichende „Versorgung“ der Kommune (Infrastruktur, Angebot an kulturellen, politischen, unterhalten- den . . . Initiativen).</p>

Zu 1.2

Handlungsmöglichkeiten

zum Beispiel

Welche Handlungsmöglichkeiten und -fähigkeiten haben die Schüler/ oder können sie erwerben, wenn sie sich mit den Entwicklungen, Strukturen und Problemen, von denen sie betroffen sind, angemessen auseinandersetzen?

Erfahrungen mit selbständigen untersuchenden Arbeiten, Schwierigkeitsgrad der Untersuchungs-, Darstellungsformen, Möglichkeiten der Informationssammlung, -verarbeitung, eigene Handlungschancen, -grenzen.

Sachorientierung:

Der Lehrer, der das Projektthema mit seiner Lerngruppe angehen will, wird sich zunächst einmal selbst sachkundig machen. Er kann mit Hilfe der nachfolgenden Leitfragen eine sachanalytische Aufarbeitung beginnen.

Zu 1.3

„Schülereigene Planung . . .“

zum Beispiel

Welche lokalen/regionalen Veränderungen sind durch Schüler selbst erfahrbar, ermittelbar? Wie ist die Materiallage, „Problemtransparenz“, . . . ?

Wohnen, Arbeiten, Erholung, Schule, Landschaft, Industrie, Landwirtschaft, Bevölkerungszusammensetzung, . . . Anschaulichkeit, „Greifbarkeit“, . . .

Zu 1.4

„Realitätsbezug“

zum Beispiel

Eignen sich die erkennbaren Veränderungen zur Aufklärung der gesellschaftlichen Wirklichkeit und der eigenen Lebensperspektive? Sind sie bedeutsam, exemplarisch, . . . ?

Entstehung, Ursache und Lösbarkeit gesellschaftlicher und individueller Probleme

Zu 1.5

„Fächerübergreifendes Arbeiten“

zum Beispiel

Welche fachspezifischen Lerninhalte und Lernprozesse sind erkennbar? Welche fachwissenschaftlichen Bezüge sind zu berücksichtigen?

Historische, politische, ökonomische, soziologische, geographische, geo-soziologische, kulturelle, technische, . . . Bezüge und ihre wechselseitigen Beeinflussungen

Lernzielorientierung:

Auf den ersten Blick scheint es so, als seien Lernzielorientierung und Projektunterricht nur schwer miteinander vereinbar, da doch im Projekt die Schüler weitgehend eigenständig Richtung und Qualität ihrer Leistungen bestimmen sollen. Allerdings enthält dieser Satz selbst schon Ziele:

Selbständigkeit, Selbsttätigkeit, Selbstorganisation. Der das Projekt planende Lehrer wird sicherlich darauf verzichten müssen, lange „Lernziellisten“ zu erstellen. Er wird

vielmehr auf einer mittleren Abstraktionsebene Ziele formulieren, die die möglichen Lern- und Organisationsniveaus umreißen helfen.

Die Entscheidung, die Lern- und Unterrichtsform „Projekt“ zu wählen, kann aber nicht zuletzt damit begründet werden, daß bestimmte Ziele eigentlich nur, andere besonders gut in einem Projekt erreichbar gemacht werden können. Das gilt besonders für alle Ziele, die darauf ausgerichtet sind, die Vielschichtigkeit (Komplexität), gegenseitige Abhängigkeit (Interdependenz) und fächerübergreifendes (interdisziplinäres) Arbeiten zu verdeutlichen.

Der Prozeß der Ermittlung und Herleitung von Lernzielen hat somit eher die Aufgabe, über den Sinn und die Lernbedeutung notwendiger und möglicher Lehr- und Lernstrategien nachzudenken, als etwa Lernzielkontrolle und Operationalisierbarkeit zu ermöglichen. Entsprechend sind die folgenden Leitfragen zu verstehen.

Zu 1.5
„Fächerübergreifendes Arbeiten“

zum Beispiel

Welche fachspezifischen Lernziele und Lernprozesse sind bedeutsam? Welche Ziele der jeweils betroffenen Richtlinien und Lehrpläne werden abgedeckt? Wo entstehen Überschneidungen, Prioritäten, Leerstellen ...?

Empfehlungen 9/10, Geschichte-Politik, Erdkunde. Vgl. auch Richtlinien Deutsch, Kunst, Arbeitslehre, Technik ...

Zu 1.6
„Originalität und Innovation“

zum Beispiel

Worin liegt das „ganz Andere“, das „Neue“, das „Originelle“ des Projektansatzes zu dieser Thematik? Welche noch wenig „behandelten“ lokalen Probleme, Zusammenhänge ..., sollten im Vordergrund stehen?

Neue, spezielle Einsichten und Erfahrungen; spezifische Kenntnisse, neues Verständnis für die Geschichte, Strukturen und Entwicklungen des eigenen Stadtteils, Ortes, der eigenen Region ...

Zu 1.7
„Gesellschaftliche/öffentliche Auswirkungen“

zum Beispiel

Können Projektergebnisse in Richtung auf eine „interessierte Öffentlichkeit“ praktisch umgesetzt werden?

Inner- und außerschulische Dokumentation der Ergebnisse, Zeitungsartikel, öffentliche Ausstellungen, Mitarbeit in öffentlichen, gesellschaftlichen Gruppen, Referate, Vorträge in anderen Klassen, praktische Verwendung der Ergebnisse durch andere, ...

Dem aufmerksamen Leser wird nicht entgangen sein, daß die Projektbedingungen 1.3 („Schülereigene Planung“) und 1.5 („Fächerübergreifendes Arbeiten“) jeweils zweimal zu unterschiedlichen Leitfragen führen. So läßt sich „Schülereigene Planung“ als Kriterium für eine Analyse der Lernvoraussetzungen verstehen. Sie kann aber nicht nur die Motivation, die Lern- und Erkenntnisbedingungen sowie die Interessenlage der Ler-

nenden sichtbar machen, sondern auch die Art der Erfahrbarkeit der zum Lern- und Forschungsgegenstand gemachten Wirklichkeit. Sie ermöglicht allen Projektbeteiligten situationsbezogenen Einsicht in die strukturelle Komplexität dieser Wirklichkeit, ihre Transparenz und ihre Öffentlichkeit. Die „Schülereigene Planung“ ist damit auch ein wichtiges Kriterium für eine situationsangemessene Sachanalyse. Entsprechendes gilt für „Fächerübergreifendes Arbeiten“. Es kann sowohl eine Sach- und Inhaltsanalyse sein, die auf die Bedeutung von Aussagen unterschiedlicher Fachdisziplinen eingeht, als auch in eine Zielanalyse, in der es um die Bestimmung und Legitimierung unterschiedlicher fachdidaktischer Schwerpunkte geht.

Die nachfolgende Übersicht verdeutlicht die sich in 1.3 und 1.5 jeweils überschneidenden Planungsschritte. Dazu sind noch einmal Projektbedingungen, Planungselemente, Leitfragen und Beispiele im Zusammenhang dargestellt. Vielleicht hilft sie Ihnen bei der Vorbereitung Ihres Projektes, wenn Sie diese Übersicht wie eine „Checkliste“ verwenden und versuchen, Aussagen über Ihre spezifischen Lerngruppen-, Standort- und Lernbedingungen zu formulieren.

Projektbedingungen

Leitfragen

z. B.

1.7 Gesellschaftliche/ Öffentliche Auswirkungen und Initiativen	Zielanalyse	Können die Projektergebnisse in Richtung auf eine „interessierbare Öffentlichkeit“ praktisch umgesetzt werden? Wie soll das durchgeführt werden?	Inner- und außerschulische Dokumentation der Ergebnisse, Zeitungsartikel, öffentliche Ausstellungen, Mitarbeit in öffentlichen Gruppen, Verträge (z. B. in anderen Klassen), Verwendung der Ergebnisse durch andere, ...
1.6 Originalität und Innovation		Worin liegt das „ganz Andere“, das „Neue“, das „Originelle“ des Projektansatzes zu dieser Thematik? Welche noch wenig behandelten lokalen Probleme und Zusammenhänge, ... sollten im Vordergrund stehen?	Neue, spezielle Einsichten und Erfahrungen, spezifische Kenntnisse, neues Verständnis für die Geschichte, Entwicklungen und Strukturen des eigenen Wohnortes, der eigenen Region
1.5 Fächerübergreifendes Arbeiten		Welche spezifischen Lernziele und Lernprozesse sind bedeutsam? Welche Ziele der jeweils betroffenen Richtlinien und Lehrpläne werden abgedeckt? Wo entstehen Überschneidungen, Prioritäten, Leerstellen, ...? <hr/> Welche fachspezifischen Lerninhalte und Lernprozesse sind erkennbar? Welche fachwissenschaftlichen Bezüge sind zu berücksichtigen?	Richtlinien „Politik“, Erdkunde, Geschichte-Politik, Empfehlungen 9/10; vgl. auch RL Deutsch, Arbeitslehre, Kunst, Technik, ... <hr/> Historische, politische, ökonomische, geographische, soziologische, technische, kulturelle, ... Bezüge
1.4 Realitätsbezug	Sachanalyse	Eignen sich die erkennbaren Veränderungen zur Aufklärung der gesellschaftlichen Wirklichkeit und der eigenen Lebensperspektive? Sind sie bedeutsam, exemplarisch, ...?	Entstehung, Ursachen und Lösbarkeit gesellschaftlicher und individueller Probleme
1.3 Schülereigene Planung		Welche lokalen/regionalen Veränderungen sind durch Schüler selbst erfahrbar, ermittelbar? Wie steht es mit der Materiallage, der Problemtransparenz, mit Hinweisen auf Ursachen, Folgen, ...? <hr/> Können die Schüler zu den ermittelten Inhalten und Problemen selber planend tätig werden?	Wohnen, Schule, Freizeit, Erholung, Landschaft, Arbeit, Industrie, Landwirtschaft, Bevölkerungszusammensetzung <hr/> Eigene Arbeitsplanung und Lernorganisation, Möglichkeiten eigener Erfahrungen, Ideen, Interviews, Umfragen, Recherchen, ...
1.2 Handlungsmöglichkeiten		Welche Handlungsmöglichkeiten und -fähigkeiten haben die Schüler, welche können sie erwerben, wenn sie sich mit den Entwicklungen und Problemen adäquat auseinandersetzen?	Erfahrungen mit selbständigen, untersuchenden Arbeiten, Schwierigkeitsgrad der Untersuchungs-, Darstellungsformen, Möglichkeiten der Informationssammlung, -verarbeitung, eigene Handlungschancen und -grenzen
1.1 Interesse und Betroffenheit	Bedingungsanalyse	Von welchen mit dem Projektthema in Beziehung stehenden Entwicklungen, Strukturen, Problemen, ... sind die Schüler direkt betroffen? Für welche interessieren sie sich? Für welche lassen sie sich interessieren? Welche davon haben sie schon bewußt erfahren? Welche unterrichtlichen Vorkenntnisse haben sie?	Auswirkungen wirtschaftlicher, industrieller Veränderungen auf die Gemeinde, auf die Stadtstruktur, Auswirkungen auf das Angebot an Arbeits- und Lehrstellen, Veränderungen im Wohn-, Freizeit-, Versorgungsbereich (Infrastruktur, Kultur, Politik, ...)

3. Wie läßt sich das Projekt praktisch durchführen?

Zwei unterschiedliche Organisationsmöglichkeiten für die Durchführung von Projekten sollten auseinandergelassen werden:

- a. Das Projekt wird innerhalb der normalen Unterrichtsstruktur und Fächeraufteilung durchgeführt.
- b. Das Projekt wird in einer „Projektwoche“ realisiert.

Daß sich je nach gewählter Durchführungsform entsprechende organisationspezifische Probleme und Lösungsmöglichkeiten ergeben, liegt auf der Hand. In den nachfolgenden methodisch/organisatorischen Hinweisen gehen wir von folgenden schul- und praxisnahen Voraussetzungen aus:

- Nicht in allen Schulen können Projektwochen durchgeführt werden.
- Projektwochen liegen oftmals zeitlich nicht da, wo man sie zur Bearbeitung eines aktuellen Problems gerade benötigen würde.
- Es wird einfacher sein, die in der „Normalsituation“ erkannten Organisations- und Methodenprobleme auf den „Sonderfall“ Projektwoche zu übertragen und in eine entsprechende spezifische Planung umzusetzen als umgekehrt.
- Es lassen sich generell zur methodisch-organisatorischen Hilfestellung Phasen aufzeigen, die – modifiziert – sowohl für den Normal- wie für den Sonderfall Geltung besitzen.

Bleibt man also beim Normalfall, in dem der Lehrer, der das Projekt angehen will, Geschichte-Politik oder Erdkunde – im günstigsten Falle alles zusammen – in seiner Klasse unterrichtet.

An 5 Phasen sollen methodische, unterrichtspraktische und -organisatorische Möglichkeiten für das Projekt „Früher sah hier alles anders aus!“ verdeutlicht werden.

1. Problematisierungsphase
2. Planungsphase
3. Untersuchungsphase
4. Auswertungsphase
5. Initiativphase

Die Abfolge ist nicht linear festgeschrieben; im konkreten Projektverlauf werden die Phasen sich überschneiden; z. T. sich wiederholen können.

Die Einteilung soll daher zunächst als „roter Faden“ dienen, phasenspezifische Probleme zu erkennen und Lösungsmöglichkeiten zuzuordnen. Da die besonderen Bedingungen Ihrer Lerngruppe „vor Ort“ nicht bekannt sein können, Ihre Planung nicht unnötig eingengt werden soll, Ihnen aber dennoch Hilfen und Anregungen gegeben werden sollen, sind zu jeder einzelnen Phase unterschiedliche methodisch-organisatorische Möglichkeiten aufgeführt.

3.1 Problematisierungsphase

- In den seltensten Fällen werden Sie auf ein **aktuelles, lokal bedeutsames Problem** eingehen können, das genügend „Zündstoff“ und Exemplarität bietet, um gleichsam durch sich selbst die Schüler auf die im Projektthema formulierte Problemstellung aufmerksam zu machen. Dort, wo dies tatsächlich gegeben ist, sollte diese Chance einer direkten Aktualisierung und Situationsorientierung so weit wie möglich genutzt werden.

- In den allerhäufigsten Fällen werden Sie selbst als Unterrichtender Materialien bereitstellen müssen, um Ihren Schülern Zugänge zum Verständnis des Problemzusammenhangs zu ermöglichen. Das können Sie z. B. dadurch erreichen, daß Sie durch eine kleine Zusammenstellung alter Fotos, Zeitungsberichte, Flur- und Landkarten, ... die Schüler mit ihnen nicht mehr bekannten „Stationen“ aus der Lokalgeschichte konfrontieren.
- Gleichzeitig lassen sich damit schon erste, arbeitsmotivierende Recherchen verbinden; z. B. „Wo hat das auf dem Foto abgebildete Objekt (Haus, Schule, Gehöft, Fabrik, Siedlung, ...) gestanden? Wann wurde es erbaut, zerstört, umgebaut, abgerissen, ...? Was steht heute genau an dieser Stelle? Gibt es noch jemanden, der über die Entstehung, Veränderung, ... berichten kann?“
- Diese und ähnliche Fragen können die Schüler sowohl anregen, einen ersten eigenen Zugang zu lokalgeschichtlichen Aspekten zu gewinnen, als auch sie dazu anleiten, selber alte Fotos und Dokumente aus der eigenen Familiengeschichte zu suchen und mitzubringen und sich so an Beschaffung von Informations- und Quellenmaterial zu beteiligen.
- Denkbar ist, daß in der Klasse an einer Wandseite (Stellwand, ...) eine Sammlung historischer Fotos, Berichte, Dokumente, Erzählungen älterer Leute, ... entsteht, die das Interesse der Schüler an der Thematik wecken, ihre eigene Lebenssituation mit einbeziehen und ihnen erste Zugänge und Einsichten in ihre eigene historische, soziale und familienbiographische Einbindung erschließen helfen können.
- Gezielte Unterrichts-, Beobachtungsgänge und „Exkursionen“ bieten ähnliche Möglichkeiten, „vor Ort“ typische Beispiele für Veränderungen kennenzulernen und über ihre Notwendigkeiten und Folgen erste Hypothesen zu formulieren.
- Eher auf Transfer angelegt und angewiesen sind solche Konfrontationsformen, die – z. B. als Collagen, kontrastierende Bilder oder Bildsequenzen, Filme, Karikaturen, ... – in prototypischer und oft extremer Form auf unterschiedliche nicht-lokale Entwicklungen und ihre negativen Ergebnisse aufmerksam machen.

Der Einsatz solcher Materialtypen wird etwa zu der Frage führen können:

„Gibt es ähnliche Entwicklungen und Folgen bei uns auch? Wo?“ Damit entstände wieder die Notwendigkeit, durch erste eigene Recherchen die o. g. Fragen zu beantworten.

- Schließlich sollten Sie überlegen, ob es nicht aus ökonomischen Gründen angebracht und gerechtfertigt ist, den Schülern in einer Projektskizze mögliche Ziele, Inhalte, Arbeitsformen vorzustellen. Eine solche Projektskizze sollte so aufgemacht sein, daß sie „Aufforderungscharakter“ für die gemeinsame Arbeit besitzt.

Um Mißverständnissen vorzubeugen:

Die Reihenfolge der angedeuteten methodischen Möglichkeiten ist nicht als Rangfolge zu verstehen. An den Beispielen zur Problematisierungsphase wird Ihnen sicherlich aufgefallen sein, daß Konfrontations-, Untersuchungs- und Informationsbeschaffungsformen scheinbar bruchlos ineinander übergehen können.

Das ist in der Projektpraxis auch prinzipiell möglich und durchführbar; solche „spontanen“ Versuche, sich Informationen zu beschaffen, um Neugierde zu befriedigen, können sehr sinnvoll sein, werden sie doch vom direkten Interesse, von der originären Betroffenheit der Schüler getragen. Dennoch sollten Sie – gemeinsam mit Ihren Schülern – überlegen und entscheiden, ob es nicht zweckmäßig ist, über spontan entwickelte Vorschläge für schülereigene Aktivitäten planend nachzudenken, die gemeinsame Ar-

beit zu organisieren und zu koordinieren, um unnötige Mißerfolgserlebnisse zu vermeiden und damit die Erfolgsaussichten der Projektarbeit zu erhöhen. Besonders für Lerngruppen, die zum erstenmal ein Projekt durchführen, ist es wichtig, das Erfolgreiche der eigenen Arbeit deutlich erkennen und an handgreiflichen Ergebnissen ablesen zu können.

Zusammenfassung zu 3.1: Problematisierungsphase

Methodische Möglichkeiten	Organisation
Aktuelles, lokalgeschichtlich bedeutsames Problem	Lokalzeitung(en), Leserbriefe, Expertenbefragung, Anhörung der Betroffenen, Exkursionen, Unterrichtsgänge
Problematisierende Dokumentation	Alte Fotos, Zeitungsberichte, Flur- und Wandkarten; Katasterämter, Heimatmuseum, Stadtarchiv, Vereinsarchive, Verbands- und Vereinschroniken, Jubiläumsschriften, Firmenchroniken, ...
Konfrontation und lokale Beispiele	s. o., zusätzlich: Arbeits- und Suchaufgaben, „Suchspiele“, „Historische Rallye“, ...
Schülereigene Materialsammlung	Familienalben, -chroniken, Berichte älterer Verwandter, Mitbürger, ehemaliger Funktionsträger, Aufbau einer „Dokumentation“ in der Klasse (Stellwände, Klassenwand, ...)
Besichtigungen, Lokaltermin	Vorbereitung der Unterrichtsgänge und Exkursionen, Untersuchungs-, Beobachtungsaufgaben; Interviews, Befragungen „vor Ort“, ...
Problemtransfer	Kontrastierende Collagematerialien, Bilder, Bildgegenüberstellungen, kontrastierende Filme, Dias, Karikaturen; Suche nach analogen, entsprechenden lokalen Beispielen, ...
Projektskizze	Darstellung der Ziele, Inhalte, Arbeitsformen und möglichen Ergebnissen des Projekts, ...

3.2 Planungsphase

- Allen am Projekt beteiligten Personen und Gruppen erleichtert es die Arbeit, wenn die Ziele einfach und deutlich ausformuliert werden. Adressaten einer solchen Planungsskizze sind zum einen Schüler und Lehrer selbst. Während der gesamten Projektarbeit sollte die Zielskizze optisch präsent sein, um bei Entscheidungsprozessen im Verlauf der Arbeit immer wieder als Korrektiv herangezogen zu werden. Häufig genug wird die Zielskizze selbst verändert werden müssen; die bewußten Erweiterungen oder Verkürzungen stellen wichtige Reflexionsphasen innerhalb des Projekts dar. Sie helfen erkennen, ob und ggfs. warum man sich zu viel/zu wenig vorgenommen hat, welche Widerstände und Möglichkeiten man nicht richtig eingeschätzt, welche Bedingungen man völlig übersehen hat, etc. Dort, wo in Projektverfahren bestimmte Arbeitsgruppen Gefahr laufen, sich mit immer neuen, immer spezieller werdenden Problemaspekten zu beschäftigen, kann die Besinnung auf die ursprünglichen Ziele darüber hinaus helfen, unnötiges Ausuferndes zu vermeiden.

Eine solche Zielskizze sollte ebenso Kollegen, Schulleitung und Eltern darüber informieren, was, wie und warum im geplanten Projekt gearbeitet werden soll. Oftmals ergeben sich dadurch neue, unvorhergesehene Anregungen, Kooperationsangebote, Unterstützungen, etc.

Zu einer dritten Adressatengruppe könnten alle die gehören, von denen Sie sich im Projektverlauf Unterstützung erhoffen: Zeitungsredaktionen, Stadtverwaltung, -archiv, Firmen, Vereine, Verbände, Verlage; Organisationen, von denen die Schüler Materialien beziehen können, etc.

- Nach der allgemeinen Zielskizze hilft eine „Sachskizze“ bei dem Versuch, unterschiedliche Sach- und Problemaspekte zu verdeutlichen. Über erste Assoziationen (z. B. im brain-storming) können (z. B. durch eine Unterrichtsdiskussion) die Schüler eine erste Übersicht über den Zusammenhang und die Wichtigkeit der unterschiedlichen Projektaspekte erstellen. Hier bieten sich einfache Darstellungen an (z. B. die Darstellung von wichtigen und weniger wichtigen Arbeitsaspekten in Form konzentrierter Kreise), die in dieser Phase die Aufgabe haben, die eigene Planung an der Struktur der Sache auszurichten.

- Neben einer solchen generellen Ziel- und Sachskizze sollte festgehalten werden, welche konkreten Arbeitsschwerpunkte von welchen Gruppen wahrgenommen werden sollen.

Auch hier sollte optisch präsent sein, welche Gruppe zu welchem Themenschwerpunkt arbeitet. Eine solche Übersicht macht es möglich, daß Materialien, die in einer Gruppe zwar anfallen, hier aber nicht benötigt werden, an die „richtige“ Arbeitsgruppe weitergeleitet werden können.

Auf dieser Planungsebene sollte jede einzelne Arbeitsgruppe neben dem Themenschwerpunkt auch festhalten, wie und wo Informationen besorgt werden können, welche Materialien benötigt werden, mit welchen Fragen, Aspekten man selbst (noch) nicht fertig wird, bei welchen Problemen die Gruppe auf die Hilfe anderer angewiesen ist, welche zeitlichen Begrenzungen zu setzen sind, etc.

- Zu überlegen ist, ob nicht auch Hilfen zur inneren Gruppenorganisation gegeben werden sollten. Das könnte z. B. etwa so aussehen, daß im ersten Teil eines „prozeßbegleitenden Arbeitsblattes“ die Mitglieder jeder Arbeitsgruppe von Arbeitsschritt zu Arbeitsschritt jeweils ganz genau aufschreiben, was die Gruppe erreichen will, was jedes einzelne Gruppenmitglied bis zur nächsten Arbeitsgruppensitzung arbeiten, mitbringen, . . . , tun soll.

In dem zweiten Teil könnte dann etwa im nachhinein festgehalten werden, ob die Aufgabenverteilung sinnvoll, ob Vorarbeiten der Gruppenmitglieder und erbrachte Leistungen zufriedenstellend waren, oder ob Arbeitsaufgaben nicht erledigt wurden, welche Schwierigkeiten aufgetaucht sind, etc.

- Für eine effektive Arbeitsplanung kann es sinnvoll werden, vorab zu klären, in welcher Form die Arbeitsgruppen ihre Ergebnisse vorstellen wollen. Eine solche frühzeitige Festlegung macht es möglich, sich auf bestimmte Materialtypen zu konzentrieren.

Eine Arbeitsgruppe, die sich dafür entscheidet, Ergebnisse z. B. optisch-dokumentarisch vorzustellen, wird sich zentral um (reproduzierbare) Bildmaterialien und -dokumente bemühen; eine Arbeitsgruppe, die sich stärker auf eine schriftliche Darstellung und Kommentierung festlegt, wird überlegen, ob sie nicht mit einer anderen Gruppe zusammen ein kleines „Projektheft“ herausbringen will.

Entsprechend diesen Produktüberlegungen werden die Gruppen jeweils auch zu klären haben, an welche organisatorischen Vorbereitungen schon frühzeitig zu denken sind (z. B. Kopier- und Vervielfältigungsmöglichkeiten, Kosten, Zeitaufwand, ...).

Zusammenfassung 3.2: Planungsphase

Methodische Möglichkeiten	Organisation
Gemeinsame Formulierung der Projektziele	Vorplanungen gemeinsam mit Eltern, Kollegen, Schülern, anderen Klassen Festhalten von Ideen, Vorschlägen, Alternativen konsensfähige Ziele schriftlich festhalten, optisch (z. B. auf Kartonelementen) präsent halten
Formulierung der allgemeinen Aufgaben und Arbeitsschwerpunkte	Festhalten möglicher Arbeitsgebiete und -aufgaben Aufzeigen des Zusammenhangs und der Zusammengehörigkeit der Arbeitsgebiete mit dem Projektthema Ordnen der Arbeitsgebiete und -aufgaben nach ihrer Wichtigkeit
Formulierung der Arbeitsgebiete und -aufgaben der einzelnen Gruppen	Schriftliches Festhalten der Aufgaben in den einzelnen Gruppen, evtl. Begründung für die getroffene Option Festhalten, welche Gruppenarbeiten anfallen, welche Informationen beschafft werden müssen/sollen, wo man diese beschaffen kann Hinweise auf Absprache und Kooperation mit anderen Arbeitsgruppen, erkunden, welche Austauschmöglichkeiten (z. B. von Materialien) sich ergeben könnten
Prozeßplanung	Lehrer entwickelt einfaches Schemablatt zur Unterstützung der arbeitsteiligen Gruppenaktivitäten

3.3 Untersuchungsphase

- Wenn nachfolgend die Tätigkeiten des Sammelns als ein erster denkbarer Schritt innerhalb der Untersuchungsphase bezeichnet wird, dann deshalb, weil schon auf dieser Ebene Schüler kurzfristig aber begründet entscheiden müssen, ob bestimmte Materialien, Dokumente, Gegenstände ... überhaupt etwas mit der Projektarbeit zu tun haben, ob es sich lohnt, sie genauer zu untersuchen. Erfahrungen aus bereits durchgeführten Projektarbeiten zeigen für diese Phase typische Probleme auf, die der Lehrer berücksichtigen und lösen muß. Besonders im historischen Bereich fallen den Schülern Gegenstände und Dokumente in die Hände, deren Bedeutung und Stellenwert sie nicht abschätzen können, weil diese nichts mehr mit ihren Alltagserfahrungen und -kenntnissen zu tun haben. Alte Chroniken, alte Dokumente sind für Schüler nicht lesbar, nicht übersetzbar; von alten Gegenständen, Werkzeugen wissen die Schüler deren Bedeutung nicht mehr.

Hier hat im Sammelprozeß der Lehrer die zentrale Aufgabe, bei der Bedeutungsbestimmung von Materialien, Dokumenten und historischen Gegenständen mitzuhel-

fen, ggfs. besonders interessante aber schwierige Materialien für gezielte Exkurse festzuhalten und zu sichern.

- Auch die Arbeit der Informationsbeschaffung hat Untersuchungscharakter in dem Sinne, daß Schüler herausfinden müssen, wo welche Informationen zu finden sind, wie man an sie herankommt und welche Bedeutung sie für die eigene Arbeit haben. Auch hier werden Sie als Lehrer mithelfen müssen, Kriterien für die Bestimmung von wichtigen und unwichtigen Informationen zu finden und die eigene Arbeit daran auszurichten. Sie werden u. U. selbst dort auf Informationsquellen verweisen, ggfs. selbst auch Informationen einbringen müssen, wo Schüler allein nicht mehr weiterkommen. Es ist unserer Meinung nach daher besonders wichtig, daß Sie sich selbst vorab einen Überblick über Möglichkeiten von Informationsbeschaffung verschaffen.
- Die Phase der Auswertung dient der intensiven, „analytischen“ Auseinandersetzung mit den herangetragenen Materialien und Informationen. In Kenntnis der Leistungsmöglichkeiten Ihrer Lerngruppe werden Sie sich darüber im klaren sein, wo der völlig selbständigen Arbeit Ihrer Schüler Grenzen gesetzt sind. Häufig genug werden Sie feststellen, daß Schüler „einfache“ Arbeitstechniken noch nicht sicher beherrschen, Zusammenhänge zwischen bestimmten Materialien nicht herstellen, Informationen nicht eindeutig einordnen und z. B. graphische, statistische oder bildliche Darstellungen noch nicht sachgerecht auswerten können.

Hier genau liegen zwar die zentralen Probleme aber auch die spezifischen Chancen für instrumentelles Lernen. Die Schüler erleben nämlich in und an der eigenen Arbeit die sachbegründete Notwendigkeit, Arbeitstechniken zu beherrschen. Das Interesse am Arbeitsgebiet der eigenen Gruppe, die Erfahrung, daß eigenes Untersuchen schwierig aber spannend und erfolgreich sein kann, ermöglicht die Einführung oder Übung instrumenteller Fertigkeiten, die im „normalen“ Unterricht häufig weitaus schwieriger zu vermitteln sind.

Auch hier werden Sie als Lehrer zu entscheiden haben, ob und welche Hilfen Sie zur Unterstützung instrumenteller Prozesse in die Projektarbeit einbringen müssen. So kann es etwa notwendig werden, daß Sie einer Arbeitsgruppe alte Urkunden „übersetzen“, schwierige Texte erläutern, Statistiken veranschaulichen und Grafiken erklären müssen.

Solche Eingriffe entziehen sich weitgehend der detaillierten Planung; in ihnen werden aber auch die besonderen Ansprüche deutlich, die das Projektverfahren an die Flexibilität, die Organisationsfähigkeiten und den Einfallsreichtum des Lehrers stellt.

Neben diesen instrumentellen Hilfen und Eingriffen werden Sie als Lehrer aber auch „inhaltliche“ Arbeit zu leisten haben. Diese kann darin bestehen, daß Sie selbst auf Sachzusammenhänge verweisen, die in einer Gruppe bisher noch unberücksichtigt geblieben sind; es kann notwendig werden, daß Sie zu ersten Ergebnissen der Schüler „Gegenthesen“ aufstellen, um zu verhindern, daß sich vorschnell und kurzschlüssig Ergebnisse festsetzen. Es können sich darüber hinaus Lernsituationen ergeben, in denen Sie selbst einen eigenen Part zu übernehmen haben, sei es, daß ein bestimmter Sachaspekt einfach zu schwierig für die Schüler ist, sei es, daß er bei der Planung übersehen und nun kurzfristig bearbeitet und nachgereicht werden muß.

Sie sehen, Sie sind in dieser Phase des Projekts mit den unterschiedlichsten inhaltlichen und instrumentellen Hilfen und Eingriffen voll ausgelastet. Um so wichti-

ger ist es daher, daß Sie sich und die gemeinsame Arbeit durch eine möglichst gründliche Vorbereitung entlasten, um sich intensiver mit den Schülern und ihren Lernaktivitäten beschäftigen zu können.

– Erste Ergebnisdarstellungen

Die in den einzelnen Gruppen begonnenen Untersuchungsprozesse sollten dazu führen, daß die jeweilige Gruppe ihre Ergebnisse so zusammenfaßt, daß die übrigen Schüler, die sich nicht mit den Arbeitsproblemen der Gruppe beschäftigt haben, doch deren Ergebnisse und ihre Bedeutung für das gemeinsame Projekt verstehen. Bei der Überlegung, in welcher Form das geschehen könnte, sollten auch ökonomische Gesichtspunkte berücksichtigt werden. Ebenso sollten Sie mit Ihren Schülern vorab bedenken, welche – finanziellen, arbeitstechnischen, zeitlichen – Probleme mit bestimmten Darstellungstechniken (Folien, Text- und/oder Bildkopien, Reportagen, . . .) verbunden sind.

Die Phasen „Materialanalyse“ und „Ergebnisdarstellung“ sind für Ihre Lerngruppe wichtige „Vorübungen“ und Vorbereitungen für die nachfolgende Phase der Auswertung; in ihr tauchen – in größerem Stil und unter neuartigen Fragestellungen – vergleichbare Lernprobleme wie in den beiden erstgenannten Phasen auf.

Die darin insgesamt auftauchenden Probleme haben häufig ihren Grund in der fächerübergreifenden Komplexität der zu untersuchenden Sache selbst und den oft nicht ausreichenden instrumentellen Fertigkeiten der Schüler.

Zusammenfassung 3.3: Untersuchungsphase

Methodische Möglichkeiten	Organisation
Sammeln	Entwicklung von Kriterien, praktischen Hilfen und konkreten Arbeitsaufträgen zum Sammeln alter/ neuer Fotos, Dokumente, Karten, Gegenstände, „Materialien“ . . . Diese Phase kann bei Bedarf langfristig vor dem eigentlichen Projekt durchgeführt werden, um eine Übersicht über die verwertbaren/nichtverwertbaren Materialien zu erhalten.
Informationsbeschaffung	Ermitteln, wo Informationen zum Projektthema gespeichert sein können, Liste über entsprechende Informationsquellen (Gemeinde, Archive, Verbände, lokale Vereine, Chroniken, „Experten“, Augenzeugen, . . .) Arbeitsteilige Informationsbeschaffung, gezielte Aufträge
Materialanalyse	Selbständiges Untersuchen der Materialien (Texte, Gegenstände, Bilder, Karten, Berichte, . . .) durch die Schüler; Formulierung von Zwischenergebnissen, Formulierung von noch nicht gelösten Fragen; Hilfen durch den Lehrer: Einbringen neuer, unberücksichtigt gebliebener Fragen, Materialien, Hilfen bei der Formulierung von Erklärungen; Interpretation und Veranschaulichung schwieriger Texte; „Übersetzungen“ von unverständlichen

Texten und -passagen; Exkurse zum Verständnis spezifischer historischer, politischer, geographischer Problemaspekte; Exkurse zur Entwicklung von fachspezifischen Untersuchungs- und Auswertungstechniken.

Erste Ergebnisdarstellung

Konkretes Planen der Ergebnisdarstellung, Aufzeigen möglicher Darstellungsformen, z. B.:

- Textdarstellung in Form von Ergebnisberichten, Zusammenfassungen, Statements, verfremdende Textformen wie Satiren, . . .
- Optische Darstellungen in Form von Bildern, Plakaten, Collagen, Veranschaulichungen, Comics, Schaubilder zu Statistiken, Karikaturen, Dias, Filme, . . .
- Szenische Darstellungen in Form von „Pro- und Contra-Spielen“, Spielszenen, Sketche, Podiumsdiskussion, Tribunal, . . .
- Akustische Darstellungen in Form von Interviews, Tondokumenten (Tonarchive), Reportagen, Hörspielen, . . .

3.4 Auswertungsphase

- So wie die einzelnen Arbeitsgruppenmitglieder ihre Einzelarbeiten in die Arbeitsgruppe einbringen mußten, um zu einem Gesamtergebnis zu kommen, müssen jetzt die unterschiedlichen Arbeitsgruppen ihre Ergebnisse zusammenbringen, um zum gemeinsamen Projektergebnis zu gelangen.

Drei generelle Wege sind denkbar.

Die Gruppenarbeitsergebnisse werden nacheinander von der jeweiligen Gruppe oder deren Sprecher vorgetragen. Die übrigen Gruppen können im Anschluß an die Ergebnisdarstellung durch gezielte Fragen versuchen, sich möglichst intensiv mit den Ergebnissen der jeweiligen Gruppe vertraut zu machen. Dieses sukzessive Abrufen der Gruppenarbeitsergebnisse soll also dazu dienen, für möglichst viele Schüler eine solide Informationsbasis aufzubauen. Je nach Form und Art der Ergebnisse wird die jeweilige Gruppe darauf zu achten haben, ob die Art der Darstellung zu den Ergebnissen paßt. Hier sollten Sie die jeweilige Gruppe bei der Darstellungsform beraten und ihr ein Repertoire an Möglichkeiten aufzeigen.

Eine in dieser Projektphase häufig zu beobachtende Schwierigkeit soll nicht verschwiegen werden. Die sukzessive Darstellung der Ergebnisse der einzelnen Gruppen kann dazu führen, daß jede einzelne Gruppe wesentlich stärker darauf aus ist, die eigenen Ergebnisse den übrigen Mitschülern darzustellen, als selbst auf die Darbietungen der anderen Gruppen zu achten und deren Informationen zu verarbeiten. Sie sollten sich mit den einzelnen Gruppen überlegen, wie vermieden werden kann, daß immer nur **die** Gruppe aktiv ist, die gerade die Ergebnisse vorträgt. Wenn Sie eine sukzessive Darstellung der Gruppenarbeitsergebnisse favorisieren, dann sollte sehr intensiv darüber nachgedacht werden, wie diese Phase interessant und abwechslungsreich aufbereitet werden kann. Das könnte z. B. dadurch geschehen, daß dort, wo längere Informationen notwendig sind, diese auch optisch und/oder szenisch aufgelockert werden; ebenso kann es sinnvoll sein, den

zuhörenden Gruppen Thesen, Zusammenfassungen, Statements . . . zu den einzelnen Gruppenberichten zu geben. Anregend mag auch ein Verfahren sein, das die Schüler dazu befähigt, am Ende einer Informationsphase bestimmte Arbeits-, Such- oder Sachaufgaben zu lösen.

Auch hier sollten Sie überlegen, welche Hilfestellungen bei dem Erlernen bestimmter Techniken (Referate, Kurzprotokolle, Zusammenfassungen, Ergebnisprotokolle, . . .) Sie Ihren Schülern geben können.

- Schwieriger – wenn auch ungleich interessanter – als das o. g. sukzessive Vorgehen ist die Methode der „integrativen Auswertung“. Gemeint ist ein Verfahren, bei dem die Gruppenarbeitsergebnisse im Zusammenhang dargestellt werden können. Das wird z. B. dann möglich, wenn es gelingt, als „Aufhänger“ für die Auswertung ein Problem zu finden, das alle Gruppen anspricht und das es allen Gruppen ermöglicht, ihre Ergebnisse in den gemeinsamen Problemlösungsprozeß einzubringen. Ein solches „integratives“ Problem kann ein „Fall“ sein, der nur dann sach- und problemgerecht untersucht und gelöst werden kann, wenn die Gesamtgruppe sich die speziellen Ergebnisse der einzelnen Arbeitsgruppen zunutze macht.

Auch bei diesem Verfahren wird es vorkommen können, daß eine bestimmte Gruppe über ihre eigenen Ergebnisse informiert; diese Informationsteile sind aber stärker eingebunden in den gemeinsamen Lösungsprozeß der Klasse.

Ein Beispiel mag dieses integrative Auswertungsverfahren verdeutlichen:

Zum Projektthema „Früher sah hier alles anders aus!“ haben sich die folgenden fünf Themengruppen (G 1 – G 5) gebildet

- G 1: „Früher und heute“ – Eine Fotodokumentation zu wichtigen baulichen Veränderungen in unserer Stadt
- G 2: „So hat man früher hier gearbeitet“ – Eine Untersuchung zu Erwerbstätigkeit und ihren Bedingungen in unserer Stadt in den letzten 150 Jahren
- G 3: „Vom Ackerdorf zur Industriestadt“ – Die Bedingungen und Folgen der Industrialisierung für unsere Stadt
- G 4: „Eine Erholungslandschaft wird zerstört“ – Über die Folgen von Industrieansiedlungen in einem Erholungsgebiet
- G 5: „Was tun wir für den Umweltschutz?“ – Die Belastung der Umwelt früher und heute

Zur integrativen Auswertung wird folgendes aktuelle Fall-Beispiel gewählt:

Ein großes chemisches Werk steht mit der Stadt in Verhandlung, einen standortgünstigen Bauplatz zu erwerben. Dieser Fall wird von den Schülern aufgegriffen und mit Hilfe der gruppenspezifischen Ergebnisse untersucht; dabei haben alle Gruppen trotz ehemals unterschiedlicher Gruppenthemen einen **gemeinsamen Bezugspunkt** in der Auswertungsphase. Dabei wird den Schülern deutlich, daß jede Gruppe auf die spezifischen Ergebnisse der anderen angewiesen ist, daß ohne die jeweiligen Informationen und Erkenntnisse der anderen der Fall nicht annähernd sachgerecht untersucht und beurteilt werden kann. Damit werden im Prozeß Funktionen und Vorteile von arbeitsteiligen Verfahren praktisch deutlich.

- Eine dritte Möglichkeit ist der Aufbau einer Dokumentation. Dabei tragen die Gruppen ihre Ergebnisse so zusammen, daß – wie in einer Ausstellung – die Mitschüler sich über spezielle Themen informieren können. Besonders interessant und anregend sind Dokumentationsformen, in denen eine ausgewogene Mischung von Objekten, informierenden Texten und Bildern sowie dazu mündlich abgegebenen Erklärungen der „Expertengruppen“ erreicht wird.

Eine solche Dokumentation sollte allerdings wegen ihres großen Aufwandes nicht nur anderen Klassen, sondern auch – z. B. im Rahmen eines Schulfestes – einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

Alle drei Verfahrensmöglichkeiten zur Auswertung sind miteinander kombinierbar und lassen sich für spezifische Bedingungen von Lerngruppe, Standort und Schulsituation modifizieren.

Zusammenfassung 3.4: Auswertungsphase

Methodische Möglichkeiten	Organisation
„Sukzessive Auswertung“ der Gruppenarbeitsergebnisse	Referate, Informationstexte, Thesenpapiere, Statements, Textdarstellungen als Ergebnisberichte; optische, akustische und szenische Darstellungsformen (vgl. 3.3); Austausch und Sicherung der Informationen der jeweils anderen Gruppen; Austausch von arbeits- und problemspezifischen Erfahrungen, (eigene Lernprozesse, z. B. bei der Materialbeschaffung, . . .)
„Integrative Auswertung“	Aufzeigen eines „Problems“ (eines Falles, einer Situation), das von allen Gruppen unter Rückgriff auf die Arbeitsergebnisse untersucht, beurteilt, bewertet, . . . „gelöst“ werden kann; die Arbeitsergebnisse der unterschiedlichen Gruppen fließen sozusagen „bei Bedarf“ in die gemeinsame Auseinandersetzung ein
„Dokumentarische Auswertung“	Dokumentieren von Texten, Bildern, Karten, . . . in Klassenzeitung, Klassenausstellung, Schulausstellung Ausstellen von Plakaten, historischen Dokumenten und Gegenständen; Erstellung von Erklärungszusammenhängen; Auskunft geben können in speziellen Exponaten, . . .

3.5 Initiativphase

- Es mag Sie verwundern, wenn diese Phase als zum Projekt originär gehörig angesehen wird. Das wurde in 1.7 bereits zu begründen versucht. Dabei werden unter Initiativen alle die Formen von Öffentlichkeitsarbeit verstanden, die Impulse für andere geben können. Das letzte Methodenbeispiel der Auswertungsphase („Dokumentarische Auswertung“) ist dazu ein guter Anknüpfungspunkt. An ihm wird deutlich, daß Informationen über Arbeitsprozesse und -ergebnisse nicht innerhalb der Lerngruppe bleiben müssen, daß es vielmehr sinnvoll sein kann, sie einer breiteren Öffentlichkeit mitzuteilen.

So ist es etwa denkbar, in Form einer kleinen „Wanderausstellung“ andere Klassen zu informieren, ihnen die Weiterarbeit mit den vorgelegten Materialien zu ermöglichen.

Ein Schulfest bietet den geeigneten Rahmen, Eltern, Lehrer und interessierte Öffentlichkeit mit den wichtigsten und interessantesten Ergebnissen vertraut zu machen.

- Gerade im Lernbereich „Gesellschaftslehre“ ergeben sich Möglichkeiten, den internen Rahmen zu verlassen und sich an die „politische“ Öffentlichkeit zu wenden. Das kann so aussehen, daß die Klasse Kontakte zu offiziellen Stellen aufnimmt (Gemeinde, Stadtverwaltung und ihren Ämtern), um neue Anregungen einzuholen, evtl. Vorschläge zu machen oder um das öffentliche Interesse an einem lokalen Problem zu dokumentieren.

Darüber hinaus können Parteien, öffentliche Vereinigungen, Vereine, Jugendgruppen, Bürgerinitiativen, . . . als Kontaktstellen dienen, bei denen sowohl Informationen als auch die Stimmigkeit der eigenen Ergebnisse, Stellungnahmen, Beurteilungen, . . . überprüft werden können. So können Schüler auch das Kontroverse, das Politische, das Interessenhafte eines Gegenstandes erfahren. Damit eröffnen sich exemplarische Erfahrungsebenen für politisches Lernen in einem demokratisch verfaßten Gemeinwesen.

- Als letztes sei auf Formen eigenen, direkten Engagements hingewiesen. Sie reichen von publizistischen Möglichkeiten (Flugblätter, Plakate, Zeitungsartikel, . . .) über direkte öffentlichkeitswirksame Aktivitäten (Informationsstand, . . .) bis zu eigenen Aktionen. Letztere dokumentieren die Bereitschaft, selbst etwas zur Verbesserung von Zuständen zu tun.

So kann eine Projektgruppe, die in der vergleichenden Auseinandersetzung mit Bedingungen und Folgen von Industrieansiedlungen auf das Problem „Umweltschutz“ aufmerksam geworden ist, nicht nur „schulintern“ (Dokumentation), „schulextern“ (schriftliche Vorlage mit Vorschlägen an die Gemeinde und an Parteien), „publizistisch“ (Leserbriefe an die Lokalzeitung) wirksam werden, sie kann auch in Form einer Aktion „Euer Dreck geht uns (k)einen Dreck an!“ selber dazu beitragen, daß von Industrieabfällen, Müll, . . . bedrohte Gebiete gesäubert und verbessert werden. Ähnliche Möglichkeiten existieren in anderen Bereichen von Öffentlichkeit, Freizeit (Spielplätze), Schule, Stadtteil etc.

Die angezogenen Beispiele sollten Sie dazu anregen, über andere, bessere, interessantere, schülergerechtere Möglichkeiten nachzudenken.

Selbstverständlich lassen sich solche Initiativen nicht „verordnen“; an ihrer Realisierung sollte auch nicht die Qualität des Projekts gemessen werden.

Als Lehrer sollten Sie aber solche Möglichkeiten nicht von vornherein ausschließen, sondern sie als projektzugehörige Erfahrungsmöglichkeiten ansehen.

Zusammenfassung 3.5: Initiativphase

Methodische Möglichkeiten	Organisation
Schulinterne Initiativen	Die einzelnen Arbeitsgruppen informieren andere Klassen, referieren ihre Ergebnisse; „Wanderausstellung“ von Exponaten, Plakaten, Bildern; Aufführungen von Spielszenen, Hörspielen, Rollenspielen, . . . ; Ausstellung im Rahmen von Schulfesten, Elternabenden, . . .
Schulexterne Initiativen	Adressaten: Gemeinde, Stadtverwaltung, Ämter, Parteien, Vereine, Institutionen, Bürgerinitiativen, . . . Kontaktaufnahme durch Besuche, Stellungnahmen, Vorlagen, Diskussionen, . . .

Öffentlichkeitswirksame Initiative	Publizistische Aktivitäten: Leserbriefe, Flugblätter, Plakate, ... Aktionen: Informationsstand, praktische Durchführung von Verbesserungen
------------------------------------	---

4. Materialien

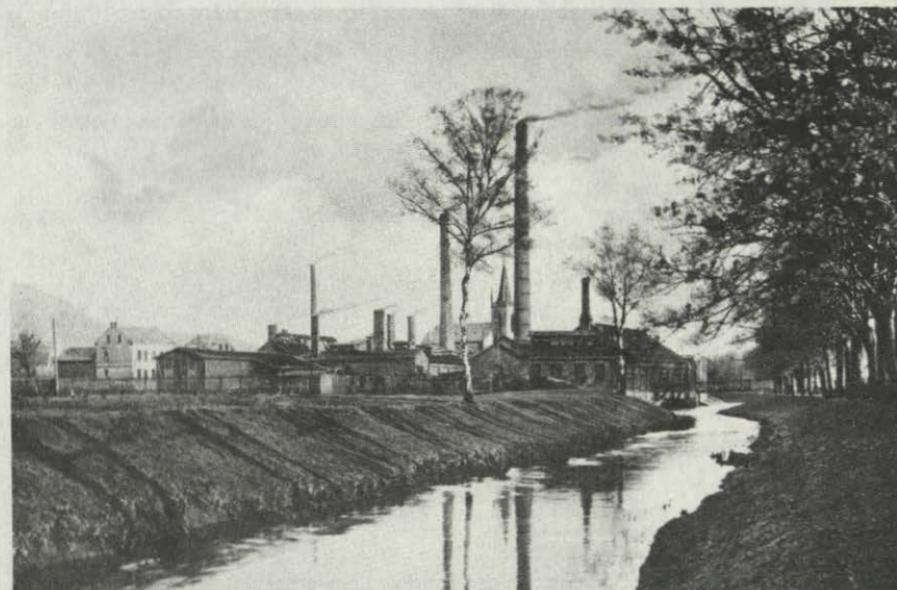
In der nachfolgenden Materialsammlung wird aufgezeigt, welche Materialtypen bei der Projektarbeit Verwendung finden können. Einige dieser Materialien stammen aus unterrichtlichen Erprobungsphasen zum Projekt I.

Material- und Quellenangabe

- M 1:** Mechanische Weberei Bielefeld, 1870, 1970,
aus: Fabrik im Ornament, Ausstellung in Dortmund, Münster 1980, S. 60/61
- M 2:** Die Stadt Menden im 19. Jahrhundert,
aus: Däbritz, W., Schmöle, C., Geschichte der R & G Schmöle Metallwerke Menden/Kreis Iserlohn 1853–1953, o. O. 1953
- M 3:** Karte der Gemeinde Saerbeck und Umgebung aus dem Jahre 1842
- M 4:** Urkunde aus dem Jahre 1907
- M 5:** Schulchronik der Bauernschaft Ladbergen
- M 6:** Collage aus Prospektmaterial, Kreis Unna Wegweiser, 1980
- M 7:** Heuerlingsvertrag aus dem Jahre 1939
- M 8:** Menschen erinnern sich an früher,
aus: Roland Günther u. a., Eisenheim. Erfahrungen einer Arbeiterkolonie, in: Wohnen im Wandel, hrsg. von Lutz Niethammer
- M 9:** Haushaltsobjekt um 1910,
aus: Wolfgang Ruppert (Hrsg.), Lebensgeschichten. Zur deutschen Sozialgeschichte 1850–1950, Opladen 1980
- M 10:** Was zu einem ordentlichen Hausstand gehört (1882),
aus: Fabrik, Familie, Feierabend, hrsg. von J. Reulecke und W. Weber, Wuppertal 1978
- M 11:** Tägliche Arbeits- und Freizeit in Deutschland, 1800–1914,
aus: Sozialgeschichte der Arbeit, hrsg. von G. Huch, Wuppertal 1980
- M 12:** Haushaltsbuch 1909
- M 13:** Wohnsituation,
aus: Wohnen im Wandel, hrsg. von der Kurt A. Körber-Stiftung, Wuppertal 1979, S. 82 f.
- M 14:** Dokumentation zur Geschichte der Essener Gewerkschaften,
aus: Prospekt: Dokumentation zur Geschichte der Essener Gewerkschaften, 30. April–20. Mai 1981

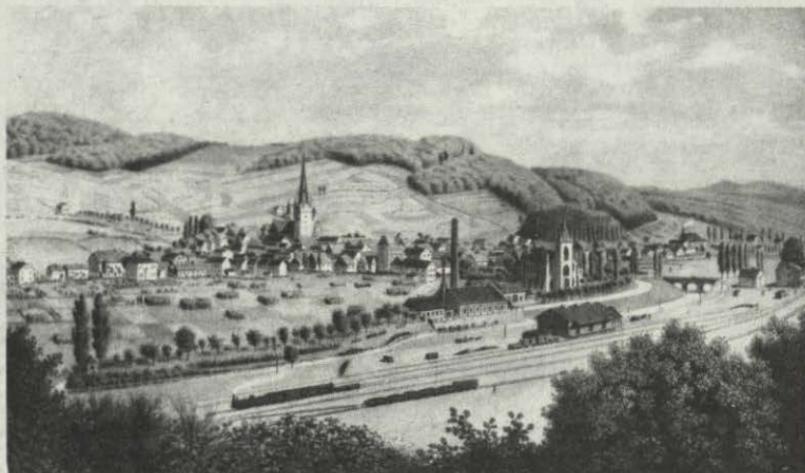


Mechanische Weberei Bielefeld, Stich um 1870

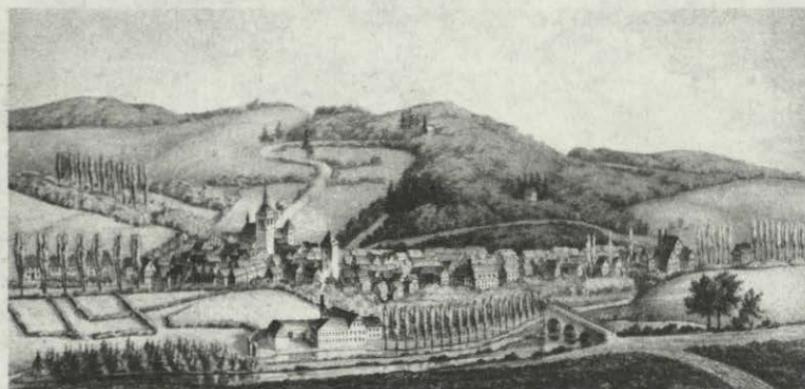


Mechanische Weberei Bielefeld, Fotografie um 1970

Beispiel für den Vergleich früher - heute an Hand historischer
und aktueller Fotos,
Quellen: Betriebschroniken, Stadt-, Industriegeschichte,...



Die Stadt Menden im Jahre 1885.



Die Stadt Menden um die Mitte des 19. Jahrhunderts

Beispiel für eine Bilderreihe zur Entwicklung der eigenen Stadt,
Gemeinde,...

Quellen: Stadtarchiv, Heimatmuseum,...

Geschäftsnummer:

Auf Anordnung des Königl. Amtsgerichts werden Sie benachrichtigt, das
 auf dem Grundbuchblatt Nr. 1 in Reinbach (Militärstand)
 gehörenden, in Reinbach
 belegenen, im Grundbuche von Reinbach
 Band I Blatt Nr. 10

Reinbach 134

69
 Bestätigung,
 daß Friedrich Wilhelm
 Birkhäuser
 das Recht hat,
 das Wasser des
 Heimbachs
 an drei Tagen
 im Monat seinem
 Hof zuzuführen,
 1907/1911.

eingetragenen Grundstück Bl. Nr. 10: Nr. 1 Nr. 574

folgendes eingetragen worden ist:

Abteilung I Spalte 1/2, 4:

Nr. 4: Die Grundstücke Nr. 571.
Der Herr von Reinbach, Wilhelm Birkhäuser in Reinbach
hat sich zum Besten der Pflanzung, in jedem
Monat drei Tage das Wasser des Heimbachs
zur Bewässerung seiner Gärten zu entnehmen.
Die Abgabe des Wassers erfolgt im Oktober von 1. Juli
1907 bis zum 31. März 1911, in jedem
Monat drei Tage von 10 bis 12 Uhr v. m.
gegen eine Gebühr von 3.00 Mark pro
Tag.

Reinbach
 Amtsgerichtsschreiber
 Gerichtsamt des Königl. Amtsgerichts.

Beispiel für eine Urkunde aus Familienbesitz, die Auskunft gibt über politische Verhältnisse, Besitzstand, ...
 Quellen Familienarchive, Heimatvereine, ...

Schulchronik.

I. Uebficht: Der Dfubod.

Unfer Dfubod ift die Ländersafft Westladbergen.

Diefer Name zeigt an, daß Westladbergen in frühere Zeiten zu den benachbarten Ladbergen gehört, dessen nördlichen Theil Westladbergen bildete. Die Trennung von dem besagten Theil geschah im Jahre 1683, als in Folge der Reformation der Land Ladbergen zur luth. Religion übertrat, während der nördliche Theil katholisch blieb. Der damalige Herrscher zu Ladbergen wählte selbst, nach einigem Bedenken, die luth. Religion, nannte sich Rokmann. Dessen Thronerben sind (nach) immer denselben Namen als katholisch geblieben, nämlich u.

Alle oben schon erwähnten Fürsten sind aus dem Hause Ladbergen u. s. m. ein Lehn, namens Farnick blieb, der zuerst in Münster gezeugt, dann, als das katholische Bisthum dort. Später nachher der Sohn Farnick sein väterliches Erbe mit dem Tode eines in der Hof Ladbergen u. s. m. Lehn, wählte sich zur luth. Religion übertrug.

Die damaligen Fürsten Westladbergen u. s. m. Lehn u. s. m. - der nördliche Theil des Bisthums Ladbergen u. s. m.

Beispiel für historisches Material aus der Schulgeschichte,
Quellen: Schulchronik, Gemeinde- und Stadtchronik,...

Vorbildlich gestaltete malerische Fachwerkhäuser am Kirchplatz in Werne

Kreis Unna

Der Kreis Unna, so benannt seit dem 18. 10. Verwaltungsreform des 18. Jahrhunderts als damaligen Kreisstadt. Dieser Kreis war in se Unna. 1901 schied Hamm aus dem Kreisver



Kulturzentrum
»Alte Mühle«
in Bönen



Beispiel für Material zum Vergleich früher - heute
Quelle: Prospekt- und Werkmaterial der Gemeinde, der Stadt,....

1939

Heuerlingsvertrag.

Zwischen *Anton Fahlmann* einerseits und
dem *Heuerling Hermann*

andererseits wird heute folgender Vertrag geschlossen

§ 1.

Das Vertragsverhältnis beginnt am *1. 10.*
und endet am 30. September 19*39*.

Es wird auf die Zeitspanne von *1* Jahren abge-
das Heuerlingsverhältnis ein Jahr vor Ablauf vor-
gehündigt, so verlängert es sich jeweils um ein Jahr.
Wichtige Gründe rechtfertigen die fristlose
Arbeitsverhältnisses durch einen der beiden Vertra-
Solche Gründe sind insbesondere Fälligkeiten,
gungen, unsittliche Zumutungen, grobe Verletzung
oder Vernachlässigung der Dienstleistungen.

Das Arbeitsverhältnis des Heuerlings zum Be-
selbstverständlich eine gegenseitige Achtung und An-
aus und bedingt eine gerechte Entlohnung, anständig
und eine menschenwürdige Wohnung.

§ 2.

Für den Heuerling gelten die Arbeitsbedingun-
den Richtlinien zur Regelung der Arbeitsbedingun-
arbeiter vom Treuhänder der Arbeit festgelegt sind
es die Eigenart des Heuerlingsverhältnisses zuläßt.

Die Bestellung des Ackers wird vom Heuerling selbst ausgeführt.
Das Gespann wird vom Bauern gestellt. Für die Bestellung eines
Gespannes, zwei Pferde mit den erforderlichen Ackergeräten
werden: *16* Arbeitstage gerechnet.

c) Deputat:

An sonstigen Sachbezügen erhält der Heuerling

nach Bedarf Ztr. Kohlen
nach Bedarf Holz
Schwarzbröt, Kartoffeln u. ~~Äpfel~~ Ztr. Korn.

Der Betriebsführer verpflichtet sich, als Sachbezüge nur solche
Erzeugnisse zu geben, die von guter Beschaffenheit sind; diese
werden zu Erzeugungspreisen in Anrechnung gebracht.

d) Verlohn:

Als Entgelt für seine, dem Betriebe geleistete Arbeit wird gewährt:
Monat pro Tag — Stunde — Männerarbeit *50* — RM.
pro Tag — Stunde — Frauenarbeit *nicht mit* RM.
Freie Kost wird — nicht gewährt *eingerechnet*
und *zwei*

Alle Lohnzahlungen und gewährten Sachbezüge sind in ein Lohn-
buch einzutragen, welches dem Heuerling bei jedem Lohnempfang

- zum Einweichen. Dann blieb das stehen. Sonntagabend wurde der große Waschkessel auf den Herd gesetzt und warm gemacht, die Wäsche rein, damit der Dreck daraus zog, und gekocht. Montagmorgens kam die Wäsche in die hölzerne Waschmaschine; da mußte man erst 30 Minuten, dann 20, später 10 Minuten schlagen - hin und her. Training. Dann mit der Hand, später mit 'nem Wringer ausgewrungen, dann aufgehängt.*
- Die Wäsche wurde im Garten, auf'm Land, aufgehängt. Bei Regenwetter im Flur und wo Platz war. Über Nacht in der Küche, auf Leinen. Oder auf'm Wäschetrockner über'm Ofen.*
- Die Leute hier waren immer sehr sauber. Vor dem Haus fegen, die Höfe blitzblank - von selber.*
- Die Fenster wurden jede Woche geputzt. Die Zeche strich die Fenster von außen, nicht von innen.*
- Wir mußten die Rinne und die Steine jeden Freitag scheuern. Ich tat das gerne. So schön abgespült. Mit Wasser drüber. Und samstags wurde der Haushalt geputzt. Da mußten wir drin bleiben. Dann wurden wir Kinder gebadet.*
- Die Hecken verwildern lassen, das gab's früher nicht. Da lag kein Papier rum. Freiheit ist gut - aber Freiheit ist, wenn ich die Freiheit nutzen tu, zum guten Zwecke.*

Nachbarschaft

- Wir haben immer zusammen gespielt - mit den Berndts, den Machais.*
- Wittke, Kahlke, Knopke und Held - die kommen aus einem Dorf in Ostpreußen. Ihm sein Vatter ist mein Pate. Die haben zusammen am Amböß gestanden.*
- Die Menschen waren aufeinander angewiesen. Die Arbeiten waren gefährlich - unter Tage, am Hochofen, im Walzwerk. Da mußten die Leute zusammenhalten. Daher haben wir ein viel besseres Zusammengehörigkeitsgefühl als woanders.*
- Wenn der Vater Nachtschicht hatte, mußte er abends um 9 Uhr gehen, um 10 Uhr in die Grube einfahren. Da sind seine Kumpels, vier Stück, immer gekommen und haben mit dem Stock gegen die Tür gekloppt (es gab keine Klingel, das war doch gar nicht Mode), langsam, nicht so feste: Hermann, komm, arbeiten. Dann kam der Vater von oben, Flasche über'm Rücken, dann sind se losgezogen - nach Schacht 4, eine halbe Stunde zu laufen.*
- In der Straße - da hab' ich jeden Namen gewußt. Wir haben früher zusammen Skat gespielt, schön gemütlich. Der Wohlstand treibt sie jetzt auseinander.*
- Du weißt ja, wie Eisenheim ist: das ist ein Volk, da unterhält einer den anderen.*
- Einer hat dem anderen geholfen. Hier der Opa Berns - mit dem haben wir uns einmalig verstanden. Wenn mein Vater fragte: 'Heinrich, haste 'ne Schraube?' - der hatte immer was.*
- Hier kann ich zu meiner Nachbarin hingehen und kann sagen: Meine Frau ist im Krankenhaus, würden Sie auf die Kinder aufpassen, bis daß ich von der Arbeit komm'. Das würde hundertprozentig akzeptiert.*

Toleranz

- Hiesige gab's hier nur ganz wenige. Das Ruhrgebiet ist ein zusammengewürfeltes Volk. Es gab viele Sprachschwierigkeiten. Aber: Die Leute wa-

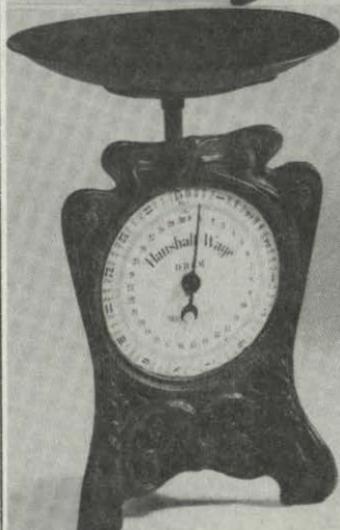
ren toleranter wie heute. Im großen ganzen haben wir zusammengehalten, das kam von der Arbeit: dieselbe Arbeit, derselbe Lohn. Wenn sie alle egal am sind, da halten sie alle eher zusammen, als wenn der eine viel hat und der andere wenig.*

Die Umgebung

- Der Bahndamm war immer schon da. Er hat uns nicht gestört. Sonntags wurde nicht gearbeitet.*
- Früher hatten wir den Wald - gleich hinter der Wiese an der Sterkrader Straße.*
- Der Grafenbusch gehörte der Gutehoffnungshütte. Er war eingezäunt. Betreten verboten. Die GHH hatte einen Förster eingesetzt. Der GHH gehörte auch der Fernewald.*
- Der Förster Wiemann wurde 'Kattendriewer' (Katzentreiber) genannt. Er wohnte im Haus neben der Wirtschaft Gößmeier, in einem Dienstgebäude der GHH.*
- Wir zogen als Kind oft in den Wald, haben Fangen, Verstecken, Brombeerenpflücken, Mutter und Kind, Picknick gespielt. Das war ein schöner Wald.*
- Jeden Sonntagmorgen ging unser Vater mit uns in den Wald, in den Grafenbusch. Da hat er uns Flöten gemacht. Wir haben Kamille gesucht, Blumen mitgebracht.*
- Auf die Wiese haben sie erst Baracken gesetzt, dann die Autobahn durch den Wald geschlagen.*
- Gegenüber der Zweigstraße standen Wohnbaracken. Sie wurden 1916 errichtet - für Internierte, Zwangsarbeiter, Belgier, Griechen. 1920 wurden sie für Flüchtlings- und Auswandererfamilien und einige kinderreiche einheimische Familien umgebaut.*

Verkehrsmittel

- Die Sterkrader Straße war bis 1920 nicht befestigt. Erst 1920 wurde sie ausgebaut - mit Pflastersteinen, als 'Kunststraße', wie man damals sagte. Um 1960 wurde ein Damm aufgeschüttet, dann begann Oberhausens ewige Baustelle, mit Fehlplanungen (8 Monate Straßenbahn u. a.) und viel zuviel Aufwand.*
- 1898 wurde die Straßenbahn zwischen den damaligen Städten Sterkrade und Oberhausen gebaut. Aber für die Eisenheimer Arbeiter war der Fahrpreis lange Zeit zu teuer - bis um 1930.*
- Die Straßenbahn kostete 1925 20 Pfennige. Früher war das viel Geld. Wir sind mit mehreren Kindern mit der Straßenbahn in den Kaisergarten gefahren - aus Jux, wir wollten mal fahren, die Mutter hatte uns das Geld gegeben. Sonst fuhr ich nur ganz selten. Die Mutter sagte immer: Ihr habt junge Beine, lauft!*
- Um 1925 lieferten die Zechen für ihre Kumpels verbilligte Fahrräder. Preis: etwa 100 Mark - zahlbar auf Raten. Vorher hatte kaum einer ein Fahrrad. Erst seit den 30er Jahren hatte jeder dritte, vierte ein Fahrrad. In den Geschäften kriegte man - genauso selbstverständlich wie heute Gebrauchtwagen - gebrauchte Fahrräder. Preis: um 25 bis 35 Mark.*
- Früher fuhren die Kumpels mit dem Rad: 'Tröte' auf'm Rücken, mit 'nem Band, Butterbrote in der Tasche.*
- Mein Mann ist zu Fuß zur Zeche Jacoby gegangen. Er wollte kein Fahrrad. Lieber laufen.*



Objekte aus dem Haushalt, um 1910

Beispiel für die Veränderungen im Bereich der Alltagsobjekte,
Quellen: Industriegeschichtliche Darstellungen, Heimat-
museum, ...

Zu einem ordentlichen Hausstande sind

a. unbedingt notwendig:
auch bei den beschränktesten
Mitteln.

I. Möbel.

	M.	P.
1. Ein Tisch für 4 Wohnzimmer	10	—
2. Ein kleiner Tisch	6	—
3. Vier Stühle	6	80
4. Eine Bettlade	19	—
5. Eine Kommode	24	—
6. Ein Küchenschrank	12	—
7. Ein Ofen mit 2 Kochern	36	—
8. Eine Kesselbank	2	50
9. Ein Wandbrett	2	—
10. Ein Kleiderbrett	2	20

II. Küchengeräte.

1. Ein Kohlenbeden mit Kessel	3	—
2. 2 Ofenringe und Stochseisen	2	20
3. Ein Wasserkessel	7	—
4. Zwei eiserne Kessel	3	40
5. Eine Kuchenpfanne	2	—
6. Zwei lebdene Kochtöpfe . .	8	80
7. Vier kleinere Töpfe	1	—
8. Ein irdener Durchschlag	1	30
9. Ein kleinerer Wasserkrug	2	—
10. Schüssel und Teller	4	—
11. Messer, Gabeln und Löffel	4	—
12. Kaffeetanne, Tassen, Gläser	5	—
13. Eine Kaffeemühle	2	50
14. Eine Petroleumlampe	2	50
15. Zwei Eimer und 2 Wütten	7	—
16. Haardesen, Schrubber, Bürsten	4	—
17. Zwei Gemüsetonnen	4	—
18. Ein Bügelisen mit Holzgen	8	—

III. Bettzeug und Wäsche.

1. Strohsack u. Unterbett von Floeden	20	—
2. Rissen u. Pillen v. Federn	15	—
3. Oberbett von Floeden	15	—
4. Bettbeden	10	—
5. Drei Paar Leintücher	18	—
6. Drei Paar Ueberzüge	8	—
7. Tisch und Handtücher	6	80
8. Verschiedene kleinere Sachen	4	—

Mark 280,—

b. wünschenswert:
noch zu dem unter a. Aufge-
führten.

I. Möbel.

	M.	P.
1. Ein Sopha	45	—
2. Vier bessere Stühle	34	—
3. Ein Waschrant	30	—
4. Ein Kleiderbrett	25	—
5. Ein Waschtisch	10	—
6. Eine Nachtkommode	8	—
7. Ein Spiegel	6	—
8. Eine Wanduhr	10	—
9. Ein Kleiderbrett	45	—
10. Eine Anrichte	18	—

II. Küchengeräte.

1. Ein Suppentessel	4	20
2. Ein Bratpfel	1	50
3. Ein Koffebrenner	3	—
4. Ein Fleisch	3	—
5. Eine Kartoffelreibe	5	50
6. Gewürzboxen	2	—
7. Salzmörser	1	—
8. Eine Kaffeewirze	10	—
9. Schüssel und Teller	20	—
10. Messer, Gabeln und Löffel	9	—
11. Ein Messerföhrchen	1	—
12. Eine Zimmerlampe	3	—
13. Waschlumpen u.	6	—
14. Ein Flecheimer	3	—
15. Waschlörbe	8	—
16. Handhauber und Schaufel	1	50
17. Verschiedene kleinere Sachen	10	—

III. Bettzeug und Wäsche.

1. Eine Ergrungsbe-Matratze	27	—
2. Eine Pferdehaar-Matratze	45	—
3. Ein Oberbett von Fe. u. W.	24	—
4. Bessere Decken	20	—
5. Sechs Paar Leintücher	36	—
6. Ein halbduzend Lichttücher	18	—
7. Ein Dugend Handtücher . . .	7	—
8. Verschiedene kleinere Sachen	4	40

Mark 500,—

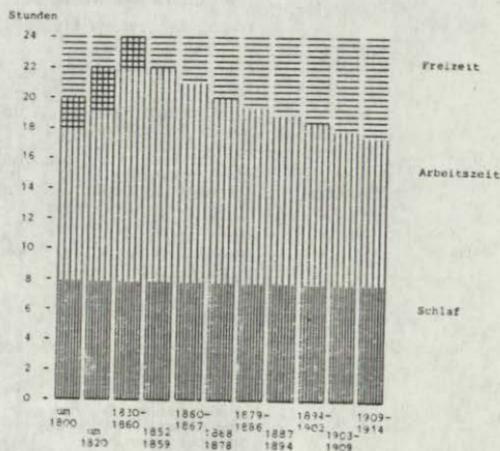
Aus:

Das häusliche Glück

1882

Nachdruck: Rogner & Bernhard, München 1975

Beispiel für historisches Material für Vergleiche von Lebenssituationen und Lebensstandard, Quellen: Sozialgeschichtliche Texte und Abbildungen, familien-geschichtliche Dokumente,...



Tägliche Arbeits- und Freizeit in Deutschland 1800-1914

(Nach: W. H. Schröder: Latente Determinanten im Deutschen Kaiserreich 1871 bis 1918. Diss. Köln 1976, Tab. 6)

gangenheit an, er hatte aber doch weitgehend einem Zehn- bis Zwölf-Stundentag Platz gemacht³. Per Gesetz wurde am 1. Juli 1891 die tägliche Arbeitszeit auch der Jugendlichen zwischen 14 und 16 Jahren – aber nur in den Fabriken – auf maximal zehn Stunden begrenzt; die Realität sah allerdings häufig noch anders aus.

Mit der Verbesserung der ökonomischen Lage der abhängig Arbeitenden wuchsen die kulturellen Bedürfnisse, die zu Identität, Anerkennung und Prestige beitrugen. Die vorhandene größere Freizeit – weitere Arbeitszeitverkürzungen, der Achtstundentag, wurden gefordert – führte dazu, daß sich die Arbeiter überhaupt erst dem Freizeitsektor zuwenden konnten, was sich dann verstärkt in kulturellen Aktivitäten, in Theaterbesuchen (siehe z. B. die Volksbühnenbewegung), Gesangsvereinen, sportlichen Veranstaltungen usw. niederschlug⁴.

³ W. H. Schröder: Latente Determinanten der Sozialstruktur der sozialdemokratischen Arbeiterbewegung im deutschen Kaiserreich 1871 bis 1918, Diss. Köln 1976, Tabelle 6; Tägliche Arbeitszeit in Deutschland 1800 bis 1914.

⁴ G. Herre: Vom Arbeiterbildungs- und Sportverein zur Stiftung. Ein Abriss zur Geschichte der Kultur- und Sportorganisation der deutschen Arbeiterbewegung. Viernheim 1980, S. 15 f.

**Beispiel für Vergleichsarbeit mit Statistiken,
Quelle: Sozialgeschichtliche Statistiken, Geschichtsbücher,
Quellensammlungen,...**

November 1909.

Oktober	30	Herbstaufschlag 8. 7. 20. (1/2 Zopf)	4 20
"	"	Berufung bei Gander	42 76
"	31	Milch an Hornvill	26 25
"	31	Ein Gefäss geriecht	8 00
"	"	1 Weizen	50
"	"	Milchprüfung	15 50
November	4	Leute Meyer - Wackerstein	5 00
"	5	Speisepfeifen, Reparatur	60
"	6	Rührl (25) Tabak (20)	55
"	7	Herbstaufschlag	30
"	8	Worte	30
"	8	Speisung auf Ellersfeld	40
"	8	Gefäß für ein Licht	1 20
"	10	Heinrich für III. Wirtschaft	5 50
"	10	1 Pfife (70%) 1 Paar Gefäß für Maeter (1.90)	26 43
"	14	Heinrichsarbeit in Herbstaufschlag	2 00
"	14	Wasser, Gefäß	60
"	14	1 Gefäß für Gefäß	4 25
"	20	Tabak (35) Rührl für Rührl (20)	55
für übertragen			1 21 16

Beispiel für Vergleich von Lohn, Kaufkraft, Lebensstandard, ...
 Quelle: Sozialgeschichtliche Statistiken, familiengeschichtliche Sammlungen, ...

Beispiel 4: Die eigene Wohnsituation als Ausgangspunkt

Thema der Arbeit: Wohnen junger Mädchen von 1913 bis heute (4. Preis)

Autoren: Schulerinnen der Klasse F 3 der Staatlichen Gewerbe- und Hauswirtschaftsschule in Hamburg

Eine 20köpfige Mädchenklasse entschied sich, die Wohnsituation von Mädchen ihrer eigenen Altersstufe (15–19 Jahre) zum Gegenstand ihres Wettbewerbsbeitrages zu machen. Vier Gruppen untersuchten arbeitsteilig die Zeit um 1918, von 1918–1933, von 1933–1945 und die Gegenwart. Aus Büchern und Fotos, v. a. aber auf der Grundlage zahlreicher Interviews, entsteht ein anschauliches Bild der jeweiligen Wohnbedingungen, der Lebensgewohnheiten und Freizeiträume junger Mädchen. Die Darstellung wird ergänzt durch einen Grundriß eines besonders typischen Mädchenzimmers. Im Ergebnis wird deutlich, daß die materiellen Bedingungen des Wohnens und die Entfaltungsmöglichkeiten für die Bedürfnisse des einzelnen sich verbessert haben, daß aber gleichzeitig viele Probleme des Zusammenlebens unstritten und ungelöst sind.

Wohnen junger Mädchen um 1918

Die Frage: wie haben junge Mädchen um 1918 in Deutschland gewohnt und gelebt? ergab viele verschiedene Ergebnisse. Dies ist auf die unterschiedlichen sozialen Schichten zurückzuführen . . .

Vier unserer Befragten möchten wir nun hier vorstellen. Zwei von ihnen sind 1899, eine 1896 und eine 1891 geboren. Bei ihren Eltern gewohnt und ein eigenes Zimmer hatten drei. Nur eine hatte eine eigene Wohnung. Diejenigen, die ihre Mütter von den Eltern oder anderen Angehörigen hatten, durften ihren eigenen Geschmack in der Gestaltung ihres Zimmers oder ihrer Wohnung nicht zum Ausdruck bringen. Die meisten haben während ihrer Freizeit gearbeitet, geholfen. Andere dagegen haben sich mit Musik, Tieren oder Bastarbeiten beschäftigt. Freizeit hatten sie, wenn überhaupt, ca. 4 Stunden täglich.

Während der Zeit, die wir untersuchen, gingen die Befragten alle auf verschiedene Schulen (Volks- und Realschule oder Gymnasium), nur eine war schon berufstätig. Drei von ihnen haben ihre Schulausbildung abgeschlossen. Die Schulaufgaben wurden vorwiegend im Wohnzimmer gemacht, nur eine beklagte sich über zuwenig Platz. Im Bereich persönliche Freiheit sind die Ergebnisse geteilt. Zwei von unseren vier Befragten waren sehr eingeschränkt. Sie durften nicht rauchen, keinen Besuch haben und keine Musik hören. Dem beiden anderen ging es in dieser Hinsicht besser. Sie

durften Musik hören, Freunde einladen, aber nicht rauchen. Jungen- oder Männerbesuch wurde in drei Fällen verboten. Bei einer Befragten kam es auf den Eindruck an, den der Junge machte.

Ihre Wäsche sauberhalten und aufräumen mußten drei. Diese hatten auch nur einen Platz im gemeinsamen Schrank. Nur eine bekam ihre Wäsche gemacht und hatte ihren persönlichen Platz für eigene Sachen.

Nur eine der Befragten hatte zu der Zeit kaum noch Kontakt zu ihren Eltern. Gemeinsame Abende wurden trotzdem bei allen verbracht. Die Mehrheit hat sich früher wohlgefühlt, und zwei wollten auch nichts anders gemacht haben. Drei waren fest der Meinung, daß die Mädchen es heute besser haben als früher.

Zum letzten Bereich: Fragen zur Person der Befragten, gab es folgende Ergebnisse. Die meisten hatten viele Geschwister. Drei haben noch denselben Beruf wie damals. Die Berufe der Eltern stammen aus den unteren Schichten. Häufig hatten die Eltern Hauptschulabschluß und Realschulabschluß. Die Berufe der Befragten stehen alle etwas über den Berufen der Eltern.

Grob geteilt kann man nur sagen, daß die Mädchen früher auch in vielen verschiedenen Schichten gelebt haben und doch nicht soviel Freiheit hatten, wie wir heute . . .

Aus unserem Bericht geht hervor, daß die meisten Befragten mit Geschwistern zusammen ein Zimmer bewohnten oder sogar ein eigenes Zimmer hatten. Das heißt aber nicht, daß wirklich die meisten jungen Mädchen so gelebt haben. Die, die wir befragt haben, stammen alle aus mehr oder weniger wohlhabenden Familien, die sich eine große Wohnung oder ein eigenes Haus leisten konnten.

Es gab aber auch Familien, bei denen alle Personen in einem Raum schliefen und die Küche evtl. noch mit anderen Familien teilten. Tüchter solcher Familien mußten natürlich sofort nach dem Hauptschulabschluß arbeiten gehen und hatten auch nicht soviel Freizeit wie andere. Das waren meist Arbeiterfamilien. Den Arbeitslosen ging es noch schlechter. Sie hatten oft nur einen Raum für mehrere Familien, in dem sie schliefen, oder sie vermieteten ihre Betten tagsüber an Nacharbeitern. In diesen Familien mußten die Kinder, sobald sie alt genug waren, mitarbeiten, damit die Familie nicht hungern mußte. Verständlich, daß da keine Zeit für Feste, Hobbys, Tanztee oder Herrenbesuch blieb . . .

Wohnen junger Mädchen heute

Wie wir feststellten, gibt es für junge Mädchen heute vier Wohnformen:

- das Wohnen zu Hause bei der elterlichen Familie
- das Wohnen in einer Wohngemeinschaft

Beispiel für eigene Interviews zu sozialgeschichtlichen Phänomenen,

Dokumentation zur Geschichte der Essener Gewerkschaften 30. April - 20. Mai 1981

Die Dokumentation gliedert sich in vier Abschnitte:

- I. Essen im Wandel der Zeit
- II. Gesichter der Arbeit
- III. Arbeiter und ihr Zuhause
- IV. 130 Jahre Arbeiterorganisation in Essen
130 Jahre gewerkschaftliche Aktivitäten

I. Essen im Wandel der Zeit

Fotos aus rund acht Jahrzehnten bezeugen das Wachsen der Stadt. Wirtschaftlicher Aufschwung, Kriegszerstörungen und Wiederaufbau veränderten immer wieder das Antlitz der Ruhrmetropole. Organisierte Arbeiter, Angestellte und Beamte aus Gruben, Fabriken, Betrieben und Büros legten mit ihrem Fleiß den Grundstein für das Essen von heute. Längst Vergangenes wird wieder lebendig, Bilder der Gegenwart machen die Entwicklung deutlich.



II. Gesichter der Arbeit

Nicht nur das Gesicht der Stadt, auch das Gesicht der Arbeit veränderten sich: Der Bergmann, einst Symbol Essens, ist weitgehend aus dem Arbeitsleben der Stadt verschwunden. Technischer Fortschritt, gepaart mit gewerkschaftlichem Engagement, haben auch den Charakter des Arbeitsplatzes und mit ihm den Menschen beeinflusst.



III. Arbeiter und ihr Zuhause

Leben, Wohnen, Freizeit gestern und heute, dokumentiert mit nur wenigen Fotos, legen Zeugnis dafür ab, daß mit der organisierten Arbeiterbewegung auch in Essen Erfahrungsbereiche außerhalb der Arbeit mehr Raum einnehmen konnten.



Beispiel für Arbeit mit bereits vorhandenen Materialsammlungen, Quellen: Stadtgeschichtliche, betriebsgeschichtliche Dokumentationen, Ausstellungen, Prospektmaterialien, Ausstellungskataloge,...

304 500