

**Fakultät für Kulturwissenschaften der  
Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)**

**Aneignungsprozesse und Kompetenzerwerb in der  
Kulturerbevermittlung**

**Eine wirkungsorientierte Studie zum emotionalen Lernen in  
der Sekundarstufe**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von

Dorothee Schmidt-Breitung, M.A.

Frankfurt (Oder), 2017

Erstgutachter:

Prof. Dr. Paul Zalewski  
Europa-Universität-Viadrina  
Professur für Denkmalkunde  
Masterstudiengang „Schutz Europäischer Kulturgüter“

Zweitgutachterin:

Prof. Dr. Andrea Richter  
Universität Augsburg  
Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik

## **Danksagung**

Für die Betreuung meiner Dissertation möchte ich an erster Stelle meinen beiden Gutachtern Prof. Dr.-Ing. P. Paul Zalewski von der Europa-Universität Viadrina und Frau Prof. Andrea Richter, von der Universität Augsburg danken. Sie haben mich beide fachlich eng begleitet und in jeder Hinsicht bei der vorliegenden Arbeit unterstützt.

Des Weiteren danke ich besonders herzlich Frau Dr. Susanne Braun von der Deutschen Stiftung Denkmalschutz. Sie ermöglichte es mir das Schulprogramm *denkmal aktiv* der Deutschen Stiftung Denkmalschutz auszuwerten und begleitete mich während der gesamten Promotionszeit zu inhaltlichen Fragestellungen. In diesem Zusammenhang möchte ich mich auch ganz herzlich bei den befragten Schüler/innen und ihren betreuenden Lehrer/innen bedanken.

Ganz besonders herzlich danke ich meinen Eltern, die mich während der gesamten Arbeit immer wieder motiviert haben und zudem ihr Ferienhaus als Rückzugsmöglichkeit bereitgestellt haben.

Außerordentlicher Dank gilt meinem Mann Christoph, meinen Söhnen Anton und Gergor für ihre Geduld, das Verständnis und den ermöglichten Freiraum von den familiären und beruflichen Pflichten.

## Inhaltsverzeichnis

<b>I. Einleitung</b>	<b>9</b>
1 Aufbau der Arbeit	9
1.1 Begründung und Zielsetzung	9
1.2 Problemdarstellung	13
1.3 Überblick über das methodische Vorgehen	16
1.4 Wissenschaftliche Fragestellung	18
1.5 Abfolge und Darstellung	18
<b>II. Theoretischer Teil</b>	<b>20</b>
2 Kognition und Emotion beim Lernen	20
2.1 Lernen und Lerntheorien	20
2.2. Kognition, kognitive Prozesse und kognitives Lernen	23
2.3 Emotionen, emotionale Prozesse und emotionales Lernen	25
2.4 Stand der Literatur zu den Anfängen kognitiven Lernens	32
2.4.1 Thorndike (1898) – Operante Konditionierung	32
2.4.2 Pawlow (1904) – Klassische Konditionierung	34
2.4.3 Köhler (1917) – Lernen durch Einsicht	36
2.4.4 Bandura (1963) – Lernen am Modell	37
2.4.5 Piaget (1932) – Arten der moralischen Entwicklung	38
2.4.6 Kohlberg (1958) – Stufen der moralischen Entwicklung	40
2.4.7 Gilligan (1982) – Kritik an Kohlbergs kognitiver Entwicklungstheorie	42
2.5 Stand der Literatur zum emotionalen Lernen	44
2.5.1 Heller (1981) – Involviertsein als Merkmal von Lernen	44
2.5.2 Goleman (1996) – Emotionen als Voraussetzung für Lernen	47
2.5.3 Steden (2006) – Emotionen in Bewertungs- und Entscheidungsprozessen	50
2.5.4 Gieseke (2007) – Steuernde Wirkung von Emotionen beim Lernen	52
2.5.5 Goller (2009) – Entscheidungsmodell als individuelles Zufriedenheitsmodell	56
2.6 Neue Ansätze für Lernprozesse	57
2.6.1 Verstand und Gefühl in der philosophischen Diskussion der Aufklärung/Moderne	57
2.6.2 Verstand und Gefühl in der philosophischen Diskussion der Postmoderne	61
2.6.4 Bedeutung der Emotionsforschung in der Pädagogik des 21. Jahrhunderts	63
2.7 Neue Ansätze aus der Hirnforschung	66
2.7.1 Beteiligung von Emotionen an kognitiven Prozessen	66
2.7.2 Bedeutung von Emotionen für Wahrnehmungsprozesse	68
2.7.3 Bedeutung von Emotionen für Problemlöseprozesse	69

2.7.4	Bedeutung emotional anregender Lerninhalte	72
<b>3</b>	<b>Kompetenzentwicklung beim Lernen im Unterricht</b>	<b>75</b>
3.1	Begriffsklärung von Kompetenzen	75
3.1.1	Kompetenzmodell	75
3.1.2	Sach- und Fachkompetenz	77
3.1.3	Methodische Kompetenz	77
3.1.4	Soziale Kompetenz	78
3.1.5	Personale Kompetenz	80
3.1.6	Emotionale Kompetenz	81
3.2	Stand der Literaturdiskussion zum Kompetenzbegriff	82
3.2.1	Mertens (1974) – Schlüsselqualifikationen für lebenslanges Lernen	82
3.2.2	Lang (2000) – Kompetenzen im schulischen Kontext	83
3.2.3	Kanning (2003) – Klassifikationsschema sozialer Kompetenzen	85
3.2.4	Peters und Winzer (2003) Emotionale Kompetenz	86
3.2.5	Laireiter und Lager (2006) Kompetenz aus entwicklungspsychologischer Sicht	87
3.2.6	Bauer (2006) Kompetenz aus neurologischer Perspektive	87
3.2.7	Erpenbeck und Heyse (2007) Kompetenz als grenzenlose Metapher	89
3.3	Kompetenzerwerb in der Lebenswelt Jugendlicher und Erwachsener	91
3.3.1	Theoretische Positionen zur Sachkompetenz im denkmal aktiv-Unterricht	91
3.3.2	Theoretische Positionen zur methodischen Kompetenz im denkmal aktiv-Unterricht	95
3.3.3	Theoretische Positionen zur sozialen Kompetenz im denkmal aktiv-Unterricht	98
3.3.4	Theoretische Positionen zur personalen Kompetenz im denkmal aktiv-Unterricht	101
3.3.5	Theoretische Positionen zur emotionalen Kompetenz im denkmal aktiv-Unterricht	104
<b>III</b>	<b>Empirischer Teil</b>	<b>109</b>
<b>4</b>	<b>Forschungsmethodisches Vorgehen</b>	<b>109</b>
4.1	Qualitative Methoden der Sozialforschung	109
4.1.1	Konzeptualisierung der Untersuchung	109
4.1.2	Kennzeichen qualitativer Verfahren	111
4.2	Beschreibung der qualitativen Erhebung	114
4.2.1	Methode der Interviewstudie	114
4.2.2	Auswahl und Festlegung des Samplings	115
4.3	Verfahren qualitativer Analyse	119
4.3.1	Problemzentriertes Interview	119
4.3.2	Interviewsituation und Datenerhebung	122
4.4	Auswertung des Materials	125
4.4.1	Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	125

4.4.2	Betrachtung der Gütekriterien	128
4.5	Beschreibung des Pretests	131
5	Interpretation der Adressatenbefragung	136
5.1	Untersuchungssetting des Projektes denkmal aktiv	136
5.1.1	Probanden	138
5.1.2	Herkunft der Probanden nach Bundesländern	139
5.1.3	Sozialstatus und Herkunft der Eltern	140
5.1.4	Berufswünsche der Probanden	142
5.1.5	Nutzung der denkmal aktiv-Arbeitsblätter	143
5.2	Lernen nach Pestalozzi „Kopf, Herz und Hand“ im denkmal aktiv-Unterricht zum Erwerb fachlicher Kompetenzen	144
5.2.1	Lernen mit allen Sinnen	144
5.2.2	Beschreibung konkreter Aufträge	147
5.2.3	Neu erworbene Kompetenzen	148
5.3	Selbstständiges, komplexes Arbeiten im denkmal aktiv-Unterricht zum Erwerb methodischer Kompetenzen	151
5.3.1	Komplexes Handeln	151
5.3.2	Selbstständiges Arbeiten	154
5.3.3	Konkretes Arbeiten	156
5.4	Interaktion und Kommunikation im denkmal aktiv-Unterricht zum Erwerb sozialer Kompetenzen	157
5.4.1	Kommunikationsfähigkeit	157
5.4.2	Selbst erprobte Verfahren und Methoden	158
5.4.3	Erfahrungen mit Mitschülern	161
5.4.4	Erfahrungen mit Lehrern und fachlichen Partnern	162
5.5	Selbsttätigkeit, -steuerung, -organisation und -reflexion im denkmal aktiv-Unterricht zum Erwerb personaler Kompetenzen	164
5.5.1	Selbststeuerung	164
5.5.2	Intrinsische Motivation	165
5.5.3	Selbstorganisation	165
5.5.4	Entscheidungen treffen	167
5.5.5	Erwerb neuer Fähigkeiten	169
5.5.6	Selbstreflexion	170
5.5.7	Selbst angewandte Verfahren und Methoden	171
5.6	Involviertsein in denkmal aktiv und individuelle Bedeutsamkeit der Projekte zum Erwerb emotionaler Kompetenzen	173
5.6.1	Individuelle Bedeutsamkeit des Projekts	173
5.6.2	Involviertsein in das Projekt	174

5.6.3	Beliebte Arbeiten im denkmal aktiv-Unterricht	175
5.6.4	Gefühle im denkmal aktiv-Unterricht	177
5.6.5	Gefühle im schulischen Unterricht	178
5.6.6	Positive Lernsituationen	179
5.6.7	Negative Stimmungslage	180
5.6.8	Emotionale Betroffenheit	182
5.6.9	Selbsterkenntnis und Selbstreflexion	183
5.7	Nachhaltigkeit des denkmal aktiv-Unterrichts	184
5.7.1	Bedeutung für das Berufsleben	184
5.7.2	Wahrgenommene Verhaltensänderungen	186
5.7.3	Veränderter Blick, geschärfte Wahrnehmung	188
5.7.4	Wissens- und Persönlichkeitszuwachs	189
5.8	Visionen zur Gestaltung künftigen Denkmalunterrichts	190
5.8.1	Trennung vom schulischen Unterricht	190
5.8.2	Bedeutung von Denkmalpflege	191
5.8.3	Prognose wichtiger Lernziele	192
5.8.4	Individuelle Bedeutsamkeit von Denkmälern	194
5.8.5	Überlieferung kultureller Sehenswürdigkeiten durch emotionale Betroffenheit	195
5.8.6	Empfindungen und emotionale Intelligenz	196
5.8.7	Lernorte für Integration	198
6	Interpretation der Expertenbefragung	201
6.1	Untersuchungssetting der Experten	201
6.1.1	Methodische Vorüberlegungen	201
6.1.2	Fragen an die Lehrer und fachlichen Partner	202
6.1.3	Experten nach Bundesländern und Projekten	203
6.2	Ergebnisse von denkmal aktiv aus Sicht der Experten	204
6.2.1	Bedeutung des Regionalbezugs bei der Objektfindung	204
6.2.2	Präferierte Ziele der denkmal aktiv-Projekte	206
6.2.3	Expertenmeinungen zum Kompetenzerwerb der Schüler	213
6.2.4	Expertenmeinungen zum emotionsgesteuerten Lernen	219
6.2.5	Lernergebnisse und Nachhaltigkeit aus Expertensicht	223
6.2.6	Expertenmeinungen zum Lernen in realer versus digitaler Welt	226
6.3	Fazit der Expertenbefragung	229
7	Implementierungsmöglichkeiten von Lehrplaninhalten in den <i>denkmal aktiv</i> -Unterricht	230
7.1	Überblick über die neuen Rahmenlehrpläne Berlin/Brandenburg	230
7.2	Implementierungsmöglichkeiten für die Denkmalvermittlung	232

7.3	Teil A – Bildung und Erziehung	233
7.4	Teil B – fächerübergreifende Kompetenzentwicklung	234
7.5	Teil C – Fächerkanon	238
<b>IV</b>	<b>Ergebnisse der Untersuchung</b>	<b>242</b>
8	Theoriebausteine des <i>denkmal aktiv</i> -Unterrichts	242
8.1	Theoriebausteine zur Regionalität des denkmal aktiv-Unterrichts	243
8.1.1	Theoriebaustein: Regionalbezug	243
8.1.2	Theoriebaustein: Objektauswahl	244
8.1.3	Theoriebaustein: Fachliche Partner	245
8.1.4	Theoriebaustein: Projektziele	246
8.2	Theoriebausteine zum Anderen Lernen im denkmal aktiv-Unterricht	247
8.2.1	Theoriebaustein: Involviertsein	247
8.2.2	Theoriebaustein: Identifikation	248
8.2.3	Theoriebaustein: Wahrnehmungsveränderung	249
8.2.4	Theoriebaustein: Gemeinschaftserleben	250
8.2.5	Theoriebaustein Emotionale Berührung	252
8.2.6	Theoriebaustein: Emotionales Lernen	253
8.3	Theoriebausteine zu neu erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten	254
8.3.1	Theoriebaustein: Neu erworbene fachliche Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten	255
8.3.2	Theoriebaustein: Neu erworbene methodische Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten	256
8.3.3	Theoriebaustein: Neu erworbene soziale Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten	257
8.3.4	Theoriebaustein: Neu erworbene personale Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten	258
8.4	Theoriebausteine zum Kompetenzerwerb im denkmal aktiv-Unterricht	259
8.4.1	Theoriebaustein: Sach- und Fachkompetenz	259
8.4.2	Theoriebaustein: Methodenkompetenz	260
8.4.3	Theoriebaustein: Soziale Kompetenz	261
8.4.4	Theoriebaustein: Personale Kompetenz	262
8.4.5	Theoriebaustein: Emotionale Kompetenz	263
8.5	Theoriebausteine zur Nachhaltigkeit von denkmal aktiv-Unterricht	264
8.5.1	Theoriebaustein: Lernort für Integration	264
8.5.2	Theoriebaustein: Denkmalerbe und Wertevermittlung	265
8.5.3	Theoriebaustein: Digitale und reale Welt im denkmal aktiv-Unterricht	267
8.5.4	Theoriebaustein: Verbesserungspotentiale für die Schule	268
8.5.5	Theoriebaustein: Nutzen für berufliche Perspektive	270
8.5.6	Theoriebaustein: Sinnstiftende Wirkung	271
8.5.7	Theoriebaustein: Ergebnisse und Erfolge	272

<b>9</b>	<b><i>Resümee und Perspektiven</i></b>	<b>274</b>
9.1.	Weiterführende Forschungsanliegen	276
<b>10</b>	<b><i>Résumé</i></b>	<b>277</b>
11	Literaturverzeichnis	280

# I. Einleitung

## 1 Aufbau der Arbeit

### **1.1 Begründung und Zielsetzung**

Bei der vorgelegten Dissertation handelt es sich um eine empirische Studie, die den derzeitigen *denkmal aktiv*-Unterricht des seit zehn Jahren in mehreren Bundesländern Deutschlands etablierten Schulprogramms der Deutschen Stiftung Denkmalschutz „*denkmal aktiv – Kulturerbe macht Schule*“ untersucht.

*„Die Deutsche Stiftung Denkmalschutz ergänzt mit ihrem Schulprogramm „denkmal aktiv – Kulturerbe macht Schule“ den Auftrag der kulturellen Bewusstseinsbildung und das Ziel, den Gedanken des Denkmalschutzes in weite Kreise der Bevölkerung zu tragen und für ein bürgerschaftliches Engagement für den Erhalt von Kulturdenkmälern zu werben“ (Braun 2014, S. 49).*

Diese Initiative wurde im Jahr 2002 unter der Schirmherrschaft der Deutschen UNESCO-Kommission ins Leben gerufen und initiiert Angebote wie Jugendbauhütten, ein freiwilliges Jahr in der Denkmalpflege sowie unterschiedlichste Wettbewerbe. Die Deutsche Stiftung Denkmalschutz fördert bundesweit schulische Projekte zu den Themen Kulturerbe und Denkmalschutz. Im Zentrum von *denkmal aktiv* steht hierbei die Erkundung und Erforschung des kulturellen Erbes im direkten Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler<sup>1</sup>. Konzipiert ist der Unterricht für die Sekundarstufen I und II sowie für Einrichtungen der Lehreraus- und -fortbildung und bietet Raum für alters- und schulformgerechte Projekte zur kulturellen Bewusstseinsbildung von Kindern und Jugendlichen. Darüber hinaus bildet *Denkmal aktiv – Kulturerbe macht Schule* auch den Rahmen für schuljahresübergreifende Projekte zum baukulturellen Erbe und zu dessen Erhalt. Ergänzt wird die unterrichtliche (fachliche) Auseinandersetzung durch eine praktische Beschäftigung und eine persönliche Begegnung mit den jeweiligen denkmalgeschützten Objekten bzw. dem immateriellen Kulturerbe. Das Ineinandergreifen vom Lernen im Klassenraum und dem Lernen am Denkmal unterstützt *denkmal aktiv* durch die Zusammenarbeit mit

---

<sup>1</sup> Im der nachfolgenden Arbeit wird weitgehend auf das Gendern verzichtet.

außerschulischen Partnern, die die Schüler/innen bei der Projektarbeit fachlich begleiten und Einblicke in ihre Berufs- und Arbeitswelt geben (vgl. Braun 2014, S. 49). Interessierte Schulen können sich mit einer frei gewählten Projektidee bei der Stiftung bewerben und werden mit rund 2000 Euro und einer fachlich koordinierenden Begleitung unterstützt.

*„Nur wenn es uns gelingt, auch junge Menschen für das gebaute Erbe und ihr historisch gewachsenes Umfeld zu begeistern, werden die Denkmale eine Zukunft haben“ (Braun 2014, S. 49).*

Die hier vorgelegte Forschungsarbeit zum *denkmal aktiv*-Unterricht reiht sich ein in den Kontext des 2018 stattfindenden Europäischen Kulturerbejahres, das vom Europäischen Parlament am 8.9.2015 gemeinsam mit der Europäischen Kommission initiiert wurde. Beide europäischen Vertreter plädieren für ein weitreichendes Kulturerbekonzept, um angemessene Mittel bereitstellen zu können, damit auch die nachfolgenden Generationen sich für die Werte und den Schutz des europäischen Kulturerbes einsetzen. In diesem Sinne werden besonders Bildungsmaßnahmen in diesem Bereich unterstützt. (vgl. Sharing Heritage 2015, S. 3).

*„Das Europäische Kulturerbejahr baut darauf auf, dass unser gemeinsames kulturelles Erbe immer beides ist: lokal und europäisch. Es betont diese Dimension und nutzt sie als Antwort auf aktuelle Herausforderungen; zudem knüpft das Jahr an neuere Chancen für die Erhaltung und Entwicklung des kulturellen Erbes an, unterstreicht auch die Notwendigkeit dessen: Denn unser Kulturerbe ist ein essenzieller, einzigartiger, unwiederbringlicher und mit vielen weiteren Bereichen eng verknüpfter Bestandteil von Europas sozialem, ökonomischem und gesellschaftlichem Potenzial und daher Basis unserer gemeinsamen Entwicklung in Europa“ (Sharing Heritage 2015, S. 4).*

Zu den angestrebten Effekten des Europäischen Kulturerbejahres gehört die integrative und nachhaltige Nutzung des europäischen Kulturerbes und dessen Vertiefung und Aktivierung für den sozialen und regionalen Zusammenhalt. Explizit wird auf die Etablierung von Bildungsformaten verwiesen, anhand derer Europas reiche Kulturgeschichte vermittelt werden sowie die Werte Vielfalt, Toleranz und interkultureller Dialog im Zentrum stehen sollen (vgl. Sharing Heritage 2015, S. 6).

Dabei soll die Breite der Gesellschaft angesprochen werden, insbesondere aber auch die jüngere Generation als „Erben des Erbes“, um eine aktive Teilhabe und eine Identifikation mit dem gemeinsam genutzten kulturellen Erbe zu erreichen. Das Erkennen und Wahrnehmen der kultureller Vielfalt von Europa sowie von nichteuropäischen Verknüpfungen, die Nutzung neuer digitaler Möglichkeiten soll durch Bildungsarbeit im gemeinsamen Dialog verbessert werden. Durch kulturelle Orientierungen, Erkennen des kulturellen Eigenwerts und interkulturellen Dialog will man beitragen, die eigene kulturelle Identität und die kulturelle Identität anderer

Menschen akzeptieren zu lernen (vgl. Sharing Heritage 2015, S. 7). Als Mittler dafür sind gegenseitiger Austausch, Fördermaßnahmen im Bildungsbereich und Events vorgesehen. Im Kontext des Europäischen Kulturerbejahres steht auch das in Deutschland etablierte Bildungsangebot *denkmal aktiv – Kulturerbe macht Schule*, das Potentiale in sich trägt, die europäisch gewürdigt und offensichtlich auch politisch auf europäischer Ebene eingeordnet werden sollen.

Kulturerbevermittlung, Denkmalpflege und Kulturpädagogik stehen im Zentrum des *denkmal aktiv*-Unterrichts. Auf theoretischer Ebene liegt erst eine ausgewiesene und umfassende Studie von Richter (2009) zur Kulturpädagogik und zur Denkmalpflege vor. Darüber hinaus erschienen in den letzten Jahren zunehmend Publikationen und Zeitschriftenbeiträge zu unterschiedlichen Aspekten einer Denkmalpädagogik (Reinwand-Weiss 2013; Harwart 2013; Braun/Schorn 2013; Keuchel 2014) sowie Broschüren über verschiedene Projekte.<sup>2</sup> In ihrer umfassenden Studie benennt Richter (2009) im Ausblick (S. 545) Forschungsdesiderate wie den „Aufbau von Haltungen und Einstellungen“, „den Wert von Denkmalunterricht für den Wissenserwerb“, „die Erweiterung der Handlungsfähigkeit“, „die Sensibilisierung der Wahrnehmungsfähigkeit“ und die „Verbesserung der Sozialkompetenz von Schülern“. So liegt es nahe, diese Desiderate aufzufüllen und die verschiedenen Formen des Unterrichtes, die sich mit Denkmälern beschäftigt, näher zu untersuchen. Die hier vorgelegte Dissertation stellt sich der Aufforderung von Richter (2009, S. 545) und entwickelt Theoriebausteine, auf deren Grundlage weiterführenden Fragestellungen präzisiert werden können.

Unter dem Aspekt der Erweiterung der Handlungsfähigkeit untersucht die Arbeit neu erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie den Kompetenzerwerb im *denkmal aktiv*-Unterricht. Zwei weitere Forschungsdesiderate, auf die Richter (2009, S. 545) hinweist, sind der „Aufbau von Haltungen und Einstellungen“ sowie die „Sensibilisierung der Wahrnehmungsfähigkeit“, die beide im Schwerpunkt „Anderes Lernen im *denkmal aktiv*-Unterricht“ in der hier vorgelegten Studie untersucht werden. Aufgrund ihrer Ortsgebundenheit sind Denkmale heimat- und regionalgebunden. Da der *denkmal aktiv*-Unterricht einen Beitrag leisten soll,

---

<sup>2</sup> Beispielsweise Positionen und Diskurse zur Vermittlung des UNESCO- Welterbes 2010; Erlebnis Denkmal 2012; Vermittlung von Kulturlandschaft an Kinder und Jugendliche 2011; Projekte Berliner Schulen zum Thema Denkmalpflege 2011; Baukultur und Denkmalpflege vermitteln. Beispiele, Methoden, Strategien 2013; Alte Stadt – Jugendfrei?! Historische Stadtkerne im Land Brandenburg 2013; Denkmal ganz anders 2014; Denkmaltrifft Schule – Schule trifft Denkmal 2014; Richter 2014; 2015; Braun 2015.

um das Heimatverständnis der Schüler zu festigen und zu verbessern, wird wissenschaftlich ausgewertet, auf welche Weise die Erforschung von Denkmälern zur Regionalität beiträgt. Das Ziel der Dissertation besteht darin, folgende fünf Schwerpunkte zu untersuchen:

1. Regionalität<sup>3</sup>,
2. Anderes Lernen,
3. Neu erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten,
4. Kompetenzerwerb,
5. Nachhaltigkeit.

Im Vorfeld hat sich gezeigt, dass sich das Lernen im *denkmal aktiv*-Unterricht vom Lernen in der Institution Schule unterscheidet, was das Forschungsinteresse geweckt hat. Das andere Lernen am Denkmal und die Verankerung der Denkmale in der Region bilden die Basis für einen *denkmal aktiv*-Unterricht, der dem Erwerb von Wissen förderlich sein kann. Aus diesem Grund leisten diese neu zu erforschenden Kategorien einen Beitrag, um den „Wert von Denkmalunterricht für den Wissenserwerb“, den Richter (2009, S. 545) einfordert, zu erhellen.

Die empirische Ermittlung von Daten erfolgt mittels qualitativer Sozialforschung. Das Ziel der vorgelegten Arbeit besteht darin, die Perspektive der Adressaten zu untersuchen und die Schüler als unmittelbar betroffene Zielgruppe selbst zu Wort kommen zu lassen. Dabei soll die Arbeit an den *denkmal aktiv*-Projekten aus der Sicht der Schüler erfragt, analysiert und ausgewertet werden. Die Ergebnisse sind in Form von Theoriebausteinen zunächst für den *denkmal aktiv*-Unterricht und einen künftigen Unterricht zur Kulturerbevermittlung zu erarbeiten.

In einem zweiten empirischen Bearbeitungsgang wird diese Studie mittels einer Expertenbefragung erweitert und ergänzt. Aus dieser sind Resultate zu didaktischen Arrangements bzw. didaktisch-methodische Vorüberlegungen zur Gestaltung des *denkmal aktiv*-Unterrichts zu erwarten. Die Expertenbefragung korrespondiert mit den Themenschwerpunkten der Adressatenbefragung.

Das Lernen im *denkmal aktiv*-Unterricht erfolgt überwiegend „praktisch-anschaulich“ und unterscheidet sich teilweise vom tradierten „verbal-abstrakten“ Lernen im schulischen Kontext. Es verlangt den Schülern nicht nur kognitive, sondern insbesondere haptische, emotionale und

---

<sup>3</sup> Regionalität gilt als Überbegriff für das Verwurzelte sein in der Heimat. Dieser Begriff soll den Begriff Heimatverbundenheit ersetzen.

sensomotorische Fähigkeiten ab. So liegt es nahe, dem Wie und Warum des „Anderen Lernens“ im *denkmal aktiv*-Unterricht auf die Spur zu kommen.

Im theoretischen Teil der Dissertation werden Kognition und Emotion begrifflich ausgelegt sowie Grenzen und Überschneidungen in den wissenschaftlichen Diskussionen beschrieben, der Einfluss von Emotionen auf das Lernen referierend entwickelt und Kompetenzdiskussionen aus unterschiedlichen Perspektiven erläutert. Die Kompetenzdiskussionen beziehen sich dabei auf fachliche-, methodische-, soziale-, personale und emotionale Kompetenzen. Diese theoretischen Vorüberlegungen bilden die Grundlage für die Entwicklung, Auswertung, Diskussion und Interpretation der Ergebnisse aus den Leitfrageninterviews mit den Adressaten. Mit der Gesamtuntersuchung soll herausgefunden werden, inwiefern der *denkmal aktiv*-Unterricht eignet ist, neue Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie neue Kompetenzen zu vermitteln. Darüber hinaus wird in der Forschungsarbeit erhellt, worin das „andere Lernen“ im *denkmal aktiv*-Unterricht besteht, welche nachhaltigen Wirkungen der *denkmal aktiv*-Unterricht hat und wie sich durch die Arbeit an regionalen Objekten die Heimatverbundenheit der Adressaten entwickeln kann. Letztlich werden als Ergebnis der Dissertation neue empirisch ermittelte Theoriebausteine zu den einzelnen Untersuchungsschwerpunkten des *denkmal aktiv*-Unterrichts vorgestellt. Im Resultat wird eine hypothesengenerierende bzw. theorienentwickelnde Bestandsaufnahme des derzeitigen *denkmal aktiv*-Unterrichts vorgelegt, die einen Beitrag leisten kann, das künftige Konstrukt einer Wissenschaftsdisziplin, die sich mit Kulturerbevermittlung beschäftigt, abzubilden.

## **1.2 Problemdarstellung**

Bei der Bearbeitung des Themas *denkmal aktiv*-Unterricht wird deutlich, dass dieses Unterrichtsangebot in einem wissenschaftlich bisher kaum erforschten Bereich angesiedelt ist. Für das Unterrichtsfach gibt es weder einen Wissenschaftsbereich, der sich mit „Kulturerbevermittlung“ auf universitärer Ebene befasst, noch gibt es auf der Ebene der Institution Schule, wo das Unterrichtsfach *denkmal aktiv* anzusiedeln wäre, eine administrativ verantwortliche Instanz dafür. Problematisch ist, dass bisher nicht das Kultusministerium der jeweiligen Bundesländer zuständig ist. Beim *denkmal aktiv*-Unterricht handelt sich um ein Unterrichtsgeschehen mit Schülern unterschiedlicher Klassenstufen, das sich der Kulturerbevermittlung und der Denkmalpflege verpflichtet fühlt. Ein zweifaches Desiderat ist zu konstatieren: Es gibt keine

Wissenschaftsdisziplin und kein Ministerium, die für Kulturerbevermittlung im schulischen Bereich Verantwortung tragen.

Was liegt also näher, als eine Wissenschaft, eine Denkmalpädagogik oder eine „Pädagogik für Kulturerbevermittlung“ zu kreieren? Bereits in den 1980er Jahren wird erstmals in der Fachliteratur (siehe Deutsche Kunst und Denkmalpflege 1980) der Begriff „Denkmalpädagogik“ mit Bezug zu den Kulturwissenschaften verwendet. Problematisch ist aber, dass der Begriff Denkmalpädagogik nicht definiert und daher beliebig ist, weil es keine genuine Forschung auf diesem Gebiet gibt. Bisher finden lediglich Abgrenzungsversuche zu verwandten Wissenschaftsbereichen wie Kirchen-, Museums- bzw. Umweltpädagogik statt. So hat der Begriff Denkmalpädagogik durch seine Unbestimmtheit keinen Stellenwert als eigene Wissenschaftsdisziplin.

Richter (2009) legt bisher als einzige Wissenschaftlerin eine umfangreiche Publikation vor, die sich des Themas „Denkmalunterricht“ annimmt und dies aus unterschiedlichen Perspektiven bearbeitet. Ihr Bestreben geht dahin, die Grundlagen einer künftigen „Denkmalpädagogik“ vorzubereiten, und sie fordert dazu auf, weitere Forschungsaktivitäten zu initiieren, um eine neue Wissenschaftsdisziplin zu etablieren. In der Vielschichtigkeit des Denkmals verbergen sich schulische Einsatzmöglichkeiten, wie ein historischer, soziologischer, architektonischer, naturwissenschaftlicher oder künstlerischer Zugang. In diesem Sinne bietet sich der *denkmal aktiv*-Unterricht an, um auf jüngste Tendenzen der Lehrplanentwicklung<sup>4</sup> zu reagieren, die sich von der tradierten Wissensvermittlung abkehren und verstärkt auf fachliche, methodische, soziale, personale und emotionale Kompetenzen fokussieren. Innerhalb des *denkmal aktiv*-Unterrichts können fächerübergreifende Themen erörtert werden.

Die Beschäftigung mit der Thematik von Seiten der Denkmalpflege hat gerade erst begonnen. Seit einigen Jahren ist verstärkt der Versuch staatlicher und ehrenamtlicher Denkmalpflegestellen zu beobachten, neben ihren tradierten Aufgaben – Konservierung und Restaurierung – Einfluss auf pädagogische Einrichtungen zu nehmen. Aufgaben der Erhaltung des kulturellen Erbes und der Vermittlung von Denkmalpflege müssen an die junge Generation übertragen werden,

---

<sup>4</sup> Rahmenlehrpläne von Berlin / Brandenburg aus dem Jahr 2016

wie es die Initiatoren des Europäischen Kulturerbejahres vorschlagen, um die Aktualität von Geschichte zu bewahren.

In diese Herausforderungen reiht sich die vorliegende Dissertation ein, indem sie neue Erkenntnisse in Form von Theoriebausteinen liefern will. Bisher nehmen der *denkmal aktiv*-Unterricht bzw. die Denkmalvermittlung in der Praxis einen eher untergeordneten Stellenwert in der deutschen Schullandschaft ein. Wenn Kulturerbevermittlung und Denkmalpflege in der Zivilgesellschaft etabliert werden wollen, müssen genuine empirische Forschungsvorhaben durchgeführt und Denkmalexperten einbezogen werden. Die Heranführung der Kinder und Jugendlichen an kulturhistorische und denkmalpflegerische Aufgaben hat hinsichtlich der Wissensvermittlung von deutscher Geschichte gesellschaftliche Brisanz.

Problematisch ist auch, wie mit den Themen „Kulturerbevermittlung und Denkmalpflege“ in den Lehrerfortbildungen umgegangen wird und dass selbst ausgewiesene Fortbildungsprogramme diese Thematik kaum berücksichtigen. So sind Lehrerfortbildungen ein Instrumentarium für die Etablierung und wissenschaftliche Fundierung von denkmalpädagogischen Aktivitäten innerhalb der deutschen Schullandschaft. Diese Tendenz muss gestärkt und politisch gefördert werden. Diesbezüglich gibt es Lehrplanausarbeitungen, die allerdings noch nicht in der Schulpraxis implementiert sind und lediglich Ansätze darstellen. Eine umfassende Arbeit, die sich mit der Evaluation denkmalpädagogischer Aktivitäten beschäftigt, ist der Autorin bisher nicht bekannt.

Erst durch wissenschaftliches, politisches und öffentliches Interesse können bleibende Wertschätzung, Wissen und Erfahrung im Umgang mit künstlerisch-historischen Überlieferungen erwachsen.

Diffizil für eine Gesellschaft ist auch die Gefahr des Traditionsverlustes. So kann die Vermittlung von Kulturerbe und Denkmalpflege dem Verlust von Tradition entgegenwirken und eine wichtige Stütze der Identitätsfindung sein. Sie kann die Grundlage von Kulturerwerb und auch eigener schöpferischer Aktivität werden. Das staunende Lernen kann eine soziale und personale Stabilisierung jedes Einzelnen erreichen und sich in der Perspektive positiv auf den Umgang der Menschen mit ihrem kulturellen Erbe auswirken.

### 1.3 Überblick über das methodische Vorgehen

Die Arbeit besteht aus einem theoretischen und einem empirischen Teil. Der Theorieteil liefert insbesondere aus der philosophischen und der erziehungswissenschaftlichen Disziplin die theoretischen Positionen und ordnet die wissenschaftlichen Fragestellungen ein. Aus der Literaturdiskussion wurden die Leitfragen für die Interviewführung entwickelt. Ein Desiderat besteht darin, dass es speziell zum *denkmal aktiv*-Unterricht kaum theoretische Positionen zum Lernen und zum Kompetenzerwerb gibt. Daher sind Hypothesen aus der Empirie zu ermitteln, die theoretisch zurückgebunden und interpretiert werden.

Der empirische Teil besteht in einer qualitativen Interviewstudie mit Schülern vorwiegend der Sekundarstufe II und vereinzelt der Sekundarstufe I an unterschiedlichen Schulen in unterschiedlichen Bundesländern Deutschlands. Die Untersuchung zur Heimatverbundenheit, zu den neu erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, zum Kompetenzerwerb, zum anderen Lernen und zur Nachhaltigkeit im *denkmal aktiv*-Unterricht geht von einer absichtsvollen, bewussten Stichprobenziehung aus. Es interessieren typische Fälle (Lamnek 2005, S. 384). In Bezug auf die Vorgehensweise der Stichprobenziehung handelt es sich hier um die *fixe Form*, weil die Kriterien für die Fallauswahl bereits zu Untersuchungsbeginn auf der Grundlage von Vorwissen über den Untersuchungsgegenstand festgelegt waren. Hinsichtlich der Zusammensetzung zwischen *homogenen* und *heterogenen* Stichproben bilden die Schüler im *denkmal aktiv*-Unterricht eine eher heterogene Gruppierung; sie gehören unterschiedlichen Altersgruppen, unterschiedlichen Klassenstufen und unterschiedlichen Schulformen aus verschiedenen Bundesländern an. Da aber alle Probanden ausschließlich zum Thema *denkmal aktiv*-Unterricht befragt werden, genügt eine Stichprobe von 28 Personen, um mit Mayring (2003) das Material so zu verdichten, dass Hypothesen generiert werden können.

Die Erfassung der Schülerperspektive erfolgt mittels problemzentrierten Interviews, um das leiblich-körperliche, das emotional-sensumotorische und ästhetisch-haptische Lernen und den Kompetenzerwerb der Schüler im *denkmal aktiv*-Unterricht näher auszuleuchten. Bei den Experten<sup>5</sup> wird nach deren Unterrichtsintentionen<sup>5</sup> gefragt, ihren Beobachtungen, ihrer Wahrnehmung hinsichtlich Verhaltensänderungen der Schüler sowie nach ihrer Einschätzung der

---

<sup>5</sup> Damit sind sowohl Lehrer, als auch fachliche Partner gemeint

Ergebnisse. Das Experteninterview erfolgt nach einem Leitfaden (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 107 ff.), der sich an den Ergebnissen aus der Schülerbefragung orientiert.

Es wird weiterhin eine Expertenbefragung durchgeführt mit fachlichen Partnern und Lehrkräften, die die *denkmal aktiv*-Projekte leiten. Auch hier handelt es sich um eine heterogene Stichprobe von 14 Probanden. Das Ziel der qualitativen Erhebung besteht darin, die aus der Fachliteratur entwickelten Positionen zum Kompetenzerwerb, zu neu erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, zum anderen Lernen einschließlich der dabei auftretenden Emotionen und zur Nachhaltigkeit des *denkmal aktiv*-Unterrichts empirisch zu überprüfen.

*„Im Allgemeinen gilt für eine wissenschaftliche Erhebung die Kombination von relativ unstrukturierten Beobachtungen [Unterrichtsbeobachtungen] mit einer hohen Validität und strukturierten Befragungsverfahren [leitfadengestützte Interviews] mit einer hohen Reliabilität als vorteilhaft für die Erfassung von komplexen psychosozialen Phänomenen“ (Cropley 2005, S. 29).*

Da die Deutungsmuster der Schüler/Adressaten und fachlichen Partner/Experten im Vordergrund stehen, die bestimmten Aspekten in ihrem Leben – wie beispielsweise dem Lernen im *denkmal aktiv*-Unterricht – eine Bedeutung zuschreiben, ist die Methode des qualitativen Interviews eine geeignete Form der Datenerfassung, da „gerade im qualitativen Interview der Befragte die Möglichkeit hat, seine Wirklichkeitsdefinition dem Forscher mitzuteilen“ (Lamnek 2005, S. 348). Ziel der Interviewmethode ist die Erfassung, Ordnung und Interpretation von Aussagen und der darin enthaltenen Deutungsmuster. Sie ist nicht darauf ausgelegt, beobachtbare Fakten zu erheben.

## 1.4 *Wissenschaftliche Fragestellung*

1. Durch welche Aspekte ist die Regionalität des *denkmal aktiv*-Unterrichts gekennzeichnet?
2. Was kennzeichnet das Lernen im *denkmal aktiv*-Unterricht und was ist *anders* am Lernen als in der Institution Schule?
3. Welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben die Schüler im *denkmal aktiv*-Unterricht?
4. Welche Kompetenzen erwerben die Schüler im *denkmal aktiv*-Unterricht?
5. Worin äußert sich die Nachhaltigkeit des *denkmal aktiv*-Unterrichts?

## 1.5 *Abfolge und Darstellung*

Die Arbeit ist in fünf Hauptkapitel untergliedert:

2. Einleitung,
3. Theorieteil,
4. Empirischer Teil,
5. Zusammenfassung,
6. Anlagen.

Der Einleitungsteil beschreibt Ziel und Zweck der Arbeit, die Problemstellung, nennt das forschungsmethodische Vorgehen und die wissenschaftliche Fragestellung.

Der Theorieteil gliedert sich in zwei wissenschaftliche Themenkomplexe:

2. Kognition und Emotion beim Lernen,
3. Kompetenzentwicklung beim Lernen.

Diese beiden Schwerpunkte werden aus erziehungswissenschaftlicher, philosophischer und neurowissenschaftlicher Perspektive betrachtet und der Versuch unternommen, sie für das Lernen im *denkmal aktiv*-Unterricht zu transformieren. Im ersten Abschnitt wird anhand des aktuellen Forschungsstandes untersucht, wie Kognition und Emotion das Lernen beeinflussen. Es wird die Bedeutung von emotional anregenden Lerninhalten für den Zugang zu Bildungsinhalten erläutert. Neben der Darlegung der Emotionen zur Steuerung von Entscheidungen und Bewertung, wird herausgearbeitet, wie wesentlich Emotionen für die Selbsterkenntnis und Selbstorganisation eines Menschen sind.

Der zweite Abschnitt beschreibt einzelne Kompetenzarten. Dabei geht es neben der allgemeinen Begriffsklärung auch um die Ausdifferenzierung für den *denkmal aktiv*-Unterricht. Die Sach- und Fachkompetenz, Methodenkompetenz, soziale Kompetenz, personale Kompetenz und emotionale Kompetenz werden begrifflich erläutert und in ihrem Anwendungsbereich definiert. Es wird der aktuelle Stand der Literaturdiskussion abgebildet.

Der empirische Teil enthält vier Untersuchungsschwerpunkte.

4. Forschungsmethodisches Vorgehen,
5. Interpretation der Adressatenbefragung,
6. Interpretation der Expertenbefragung,
7. Implementierungsmöglichkeiten in die Praxis.

Das forschungsmethodische Kapitel referiert die Anlage der empirischen Untersuchung, die Konzeptualisierung, den Pretest, die Interviewinhalte, Transkription, Analysekriterien und die Auswertung nach Mayring (2002). In der Adressatenbefragung werden die Schüler als Adressaten und unmittelbare Beteiligte an den *denkmal aktiv*-Projekten befragt und deren Sicht erhoben, ausgewertet und die Ergebnisse in Form von Hypothesen dargestellt. In der Expertenbefragung äußern die fachlichen Partner/Lehrer ihre Sicht. Die Auswertung der Ergebnisse erfolgt in gleicher Weise wie die Auswertung der Adressatenbefragung.

Im Abschnitt Implementierungsmöglichkeiten geht es um die Analyse der ab 2017 in Kraft tretenden Rahmenlehrpläne für die Bundesländer Berlin und Brandenburg, die als exemplarische Exkurse dargestellt sind. Der Rahmenlehrplan wird ergänzt durch Hinweise auf die praktische Erprobung. Er enthält weiterhin Vorschläge zu einzelnen vorgegebenen Modulen, wo Inhalte des *denkmal aktiv*-Unterrichts an Fächer des Lehrplanes angedockt werden können.

In der Zusammenfassung werden neue Theoriebausteine zum *denkmal aktiv*-Unterricht vorgelegt. In den Anlagen sind enthalten:

- |          |  |
|----------|--|
| Anlage 1 | Erläuterung der Kategoriengewinnung          |
| Anlage 2 | Exemplarische Inhaltsanalyse nach Mayring    |
| Anlage 3 | Auszüge aus den Rahmenlehrplänen             |
| Anlage 4 | Umsetzung der Rahmenlehrpläne in die Praxis. |

## II. Theoretischer Teil

### 2 Kognition und Emotion beim Lernen

#### 2.1 *Lernen und Lerntheorien*

**Lernen** ist ein Prozess, der auf Erfahrung beruht.

*„Erfahrung bedeutet in diesem Zusammenhang, Informationen aufnehmen und diese zu transformieren und zu bewerten sowie Reaktionen zeigen, welche die Umwelt beeinflussen können. Lernen besteht also darin, dass diese Reaktionen durch Erfahrungen, die im Gedächtnis abgespeichert sind, beeinflusst werden. Gelerntes Verhalten umfasst nicht Veränderungen auf der Grundlage physischer Reifungsprozesse, Entwicklungen des Gehirns im Zuge von Altersprozessen, Erkrankungen oder Gehirnschädigungen. Einige überdauernde Veränderungen erfordern eine Kombination aus Erfahrung und reifungsbedingter Bereitschaft“ (Zimbardo/Gerrig 2015, S. 200).*

Lernen kann man nicht sehen und Veränderungen im Gehirn nicht beobachten. Vielmehr zeigt sich Lernen in einer *Leistung*. Aber auch nicht alles Gelernte spiegelt sich in einer Leistung wider. Allgemeine Haltungen, wie *Wertschätzung* oder *Verständnis*, zeigen sich nicht unmittelbar in messbarem Verhalten, sondern im Verhaltenspotential. Zwischen *Lernen* und *Leistung* besteht ein Unterschied hinsichtlich dessen, was gelernt wurde, und jenem, was im beobachtbaren Verhalten zum Ausdruck kommt (vgl. Zimbardo/Gerrig 2015, S. 200 f.).

*„Um als gelernt zu gelten, muss eine Veränderung des Verhaltens oder des Verhaltenspotentials über verschiedene Gelegenheiten hinweg relativ nachhaltig und konstant auftreten“ (Zimbardo/Gerrig 2015, S. 201).*

Um verständlich zu machen, wie Lernen vonstattengeht, schildern Zimbardo/Gerrig (2015, S. 201) zwei der grundlegendsten Formen des Lernens: die *Habituation* (Gewöhnung) und die *Sensibilisierung*. Beim Ansehen eines Bildes, das eine angenehme Szene abbildet, könnte die emotionale Reaktion beim Betrachter recht stark ausfallen. Beim wiederholten Ansehen wird sich die emotionale Reaktion im Laufe der Zeit abschwächen (Leventhal et. al. 2007; zit. n. Zimbardo/Gerrig 2015, S. 201). Die Verhaltensreaktion wird nachlassen, wenn der Stimulus öfter wiederholt wird. Diesen Vorgang nennt man *Habituation*. Habituation trägt dazu bei, die Aufmerksamkeit auf neuartige Ereignisse zu konzentrieren und auf bekannte Stimuli nicht mehr zu reagieren. An diesem Beispiel ist eine Verhaltensänderung dahingehend erkennbar, dass die emotionale Reaktion schwächer ausfällt, die auf der Erfahrung der Bekanntheit eines Bildes

basiert. Die Verhaltensänderung ist nachhaltig, weil die emotionale Erregung nicht wieder auf ihr ursprüngliches Niveau zurückkehrt. Allerdings ist es unwahrscheinlich, dass diese Emotionsabflachung Bestand hat, denn wenn das Bild nach längerer Zeit wieder angesehen wird, ruft es die alten Emotionen erneut wach (vgl. Zimbardo/Gerrig 2015, S. 201).

Beim wiederholten Auftreten von *Sensibilisierungen* verstärkt sich die Reaktion auf einen Stimulus mehr, als dass sie abklingt. Wenn beispielsweise eine Person mehrere Male einem schmerzhaften Stimulus ausgesetzt ist, würde bei gleichbleibender Intensität der letzte Stimulus von dieser Person als schmerzhafter empfunden werden als der erste (Wolf 2011; zit. n. Zimbardo/Gerrig 2015, S. 201). Weil eine Erfahrung einen sinnvollen Wandel der Verhaltensreaktion herbeiführt, gehört Sensibilisierung zu den Kriterien, die einen Lernprozess charakterisieren. In der Regel tendiert der menschliche Organismus zur Sensibilisierung, wenn ein Stimulus intensiv oder irritierend ist (vgl. Zimbardo/Gerrig 2015, S. 201).

## **Lerntheorien**

*Behavioristische Lerntheorien* nehmen an, dass Menschen durch Erlernen von Reiz-Reaktions-Mustern ihr Verhalten regulieren. „Lernen nach dem Prinzip des klassischen Konditionierens beruht auf der Kontiguität [zeitlichen Koppelung] von unbedingtem und neutralem Reiz“ (Zimbardo/Gerrig 2015, S. 203). Positive Verstärker führen zu einer Verfestigung angeeigneten Verhaltens; ein Ausbleiben von Bestätigungen hat oft negative Konsequenzen. Die behavioristischen Lerntheorien haben einen eingeschränkten Erklärungswert und begrenzte praktische Relevanz.

*Kognitivistische Lerntheorien* nehmen an, dass Lernen „den gesamten Zusammenhang einer Verhaltensreihe erfassen (muss)“ (Heinze 1986, S. 353). „Wenn *Denken* als *Ordnen des Tuns* angesehen wird, kann *Lernen* als *Aneignung problemlösungsorientierten Wissens* angesehen und *Handeln* als *planende, durchführende und kontrollierende Schrittfolge* eines Gesamtprozess verstanden werden“ (Aebli 1980; zit. n. Baumgärtel 1986, S. 470).

*Kognitivistische Lerntheorien* stellen das einsichtsvolle und schlussfolgernde Lernen in ihren Fokus. Sie erklären komplexere Lernprozesse. Lernen ist Aneignung von Neuem (Assimilation) und Anwendung, Restrukturierung und Weiterentwicklung vorhandener kognitiver Strukturen (Akkommodation). Lern- und Handlungsprozesse werden nicht allein durch das Verhältnis von

Reiz und Reaktion erklärt, sondern durch Selbstreflexion, selektive Wahrnehmung, kognitive Strategien, Ideen und Wünsche (vgl. Baumgärtel 1986, S. 470).

*Konstruktivistische Lerntheorien* sehen die kognitiven Systeme in sich geschlossen, selbstorganisiert und selbstreferentiell. Lernen wird als Prozess der Rekonstruktion innerhalb solcher autarker Systeme verstanden, in dem Informationen nicht von außen nach innen gelangen können (vgl. Luhmann 1996, S. 60).

*„Selbstreferentielle Systeme sind auf der Ebene dieser selbstreferentiellen Organisationen ‚geschlossene Systeme‘, denn sie lassen in ihrer Selbstbestimmung keine anderen Formen des Prozessierens zu“* (Luhmann 1996, S. 60).

Lehren hingegen kann keine Wissensbestände erzeugen oder Kompetenzen entwickeln, sondern lediglich Restrukturierungs- oder Aneignungsprozesse beim Lernenden anregen und ermöglichen (Arnold 1996, zit. n. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, S. 74).

*„Auch der Zuhörer eines Vortrages bildet das Gehörte nicht – wie ein Tonbandgerät ab, sondern der Vortrag löst eigene Gedanken, Assoziationen, Emotionen aus, aber auch Überlegungen, die mit dem Vortrag nur lose gekoppelt sind“* (Siebert 2001, S. 195).

Die *konstruktivistischen Lerntheorien* können als „Trendwende in der Psychologie des Lernens“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, S. 74) bezeichnet werden. Lernen wird nicht mehr als individuelle Informationsaneignung und Verhaltensänderung angesehen. Lernen ist in biologische Gegebenheiten, soziokulturelle Partizipation, emotionale und motivationale Vorgänge eingebunden. Im Rahmen einer mehrperspektivischen Betrachtung stellt sich Lernen als *Konstruktion von Wissen* dar:

*„Lernen meint vielmehr, aufbauend auf biologischer Bereitschaft, individuellen Erfahrungen und vorhandenen Wissensstrukturen Wissen und Kompetenzen zu entwickeln, die in realen Situationen nützlich und nutzbar sind. Neue Informationen werden mit Vorwissen verknüpft, vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen interpretiert und damit ‚Netzwerke‘ konstruiert, die in konkreten Situationen zum Handeln befähigen“* (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, S. 74).

*Subjektwissenschaftliche Lerntheorien* gehen auf Holzkamp (1993) zurück und individualisieren den konstruktivistischen Ansatz von Lernen. Lernen wird unter Ausklammerung der objektive Bezüge (Anforderungen, Reize), als subjektorientiert gesehen. Holzkamp (1993; zit. n. Ludwig 2001, S. 32) schreibt den *Lernprojekten* der Lernenden eine konstitutive Relevanz zu. „Ohne ‚entsprechende Gründe‘ des Lernsubjektes selbst geschieht kein intentionales Lernen“ (Holzkamp 1996, S. 21; zit. n. Ludwig 2001, S. 32). Es wird zwischen einem *defensiven Lernen*

(Vermeidung von Nachteilen) und einem *expansiven Lernen*, die jeweils unterschiedlichen *thematischen Lernbegründungen* folgen (ebd. 2001, S. 35), unterschieden.

*Ich kann mit meinen Handlungen zwar im Widerspruch zu meinen objektiven Lebensinteressen stehen, nicht aber im Widerspruch zu meinen Lebensinteressen, wie ich sie als meine Situation erfahre“* (Holzkamp 1995, S. 839; zit. n. Ludwig 2001, S. 34 f.).

## **2.2. Kognition, kognitive Prozesse und kognitives Lernen**

### **Kognition**

*Kognition* ist „ein allgemeiner Begriff für alle Formen des Wissens und Denkens. Die Untersuchung der Kognition ist die Erforschung des geistigen Lebens. Zur Kognition gehören Inhalte und Prozesse. Die *Inhalte* der Kognition beziehen sich darauf, was man weiß – Begriffe, Aussagen, Fakten, Regeln und Gedächtnisinhalte“ (Zimbardo/Gerrig 2015, S. 286).

*„Unter Kognition versteht man jene Vorgänge, durch die ein Organismus Kenntnis durch seine Umwelt erlangt. Im menschlichen Bereich sind dies besonders Wahrnehmung, Vorstellung, Denken, Urteilen, Sprache. Durch Kognitionen wird Wissen gewonnen“* (Edelmann 1995, S. 8; zit. n. Rinck/Becker 2011, S. 120).

### **Kognitive Prozesse**

Kognitive Prozesse sind Prozesse, die zwischen *Reiz und Reaktion* vermitteln. Der Umweltreiz wird anhand von Gedächtnisinhalten klassifiziert, interpretiert und als dazugehörige Handlung gesteuert. Menschen reagieren bei objektiv gleichen Umweltreizen abhängig von ihrer Interpretation unterschiedlich. Sie konstruieren ihre eigene Realität. Diese Auslegung von Kognition als *vermittelnder, interpretierender Prozess* zwischen *Reiz und Reaktion* ist eine Antwort auf den Behaviorismus, der Reiz-Reaktions-Verknüpfungen ohne mentale Prozesse und Repräsentationen als angemessen zur Erklärung von Verhalten betrachtet (vgl. Zimbardo/Gerrig 2015, S. 286).

*„Kognitive Prozesse beziehen sich darauf, wie man die geistigen Inhalte manipuliert – so dass man die Welt um sich herum interpretieren kann und kreative Lösungen findet, um die Anforderungen des Lebens zu bewältigen“* (Zimbardo/Gerrig 2015, S. 286).

Aus Sicht der *kognitiven Psychologie* bezieht sich Kognition auf die psychischen Leistungen der Aufmerksamkeit, der Wahrnehmung, des Gedächtnisses, der Sprache, des Denkens und des Problemlösens sowie der Motorik (Spada 1990; zit. n. Heller 2012, S. 35 f.). Kognition ist hier Informationsverarbeitung und bezieht sich auf „Prozesse, durch die der sensorische Input transformiert, reduziert, weiter verarbeitet, gespeichert, wieder hervorgeholt und benutzt wird“

(Neisser 1967, S. 21; zit. n. Heller 2012, S. 35 f.). Von Neisser (1967) wird die „Kognitive Wende“ als wissenschaftliche Revolution bezeichnet, weil sich sowohl die Theorie als auch die wissenschaftlichen Methoden verändert haben.

*„Unter Kognition werden alle auf dem sensorischen Input operierenden Verarbeitungsprozesse erfasst. Die im Behaviorismus negierten Begriffe, wie Empfindungen, Wahrnehmungen, Vorstellungen, Erinnern, Behalten, Problemlösen und Denken, beziehen sich auf hypothetische Aspekte der Kognition. Durch diese Perspektive werden alle psychischen Phänomene zu kognitiven Phänomenen erklärt“ (Heller 2012, S. 36).*

In der *Kognitionswissenschaft* ist von kognitiven Prozessen die Rede, wenn die Übertragung von Gedanken, Meinungen, Einstellungen, Wünschen und Absichten – algorithmisch angemessen – gegliedert worden ist. Die Art und Weise, ob ein PC oder ein menschliches Gehirn diese Leistung erbringt, spielt in dem Ansatz keine Rolle. Die Erklärung der kognitiven Prozesse erfolgt unabhängig von der Implementation (Pylyshyn 1980; zit. n. Gerrig/Zimbardo 2015, S. 287). Dieser Kognitionsbegriff fand Eingang in die Disziplin der künstlichen Intelligenz und brachte computersimulierte Modelle zu *höheren* geistigen Prozessen hervor, wie Denken, Problemlösen und Wissensrepräsentation (vgl. Gerrig/Zimbardo 2015, S. 287).

*Neurokognition* befasst sich mit der Erforschung von Informationsverarbeitungsprozessen und neurobiologischen Systemen, die kognitiven, emotionalen und verhaltenssteuernden Prozessen zugrunde liegen. Der Fokus dieses interdisziplinären Forschungsfeldes (Gazzaniga 2009; zit. n. Goschke/Dreisbach 2011, S. 130) lag zunächst auf kognitiven Leistungen wie Wahrnehmung, Gedächtnis oder Sprache. In den letzten Jahren werden zunehmend emotionale Prozesse und deren neuronale Grundlagen erforscht (Davidson 2000; Le Doux 1996; Rolls 2005; Roth 2001; zit. n. Goschke/Dreisbach 2011, S. 130).

## **Kognitives Lernen**

Kognitives Lernen wird als *Lernen durch Einsicht* charakterisiert. Laut Köhler (1917) gibt es sechs Phasen des Lernens durch Einsicht. Zunächst taucht ein Problem auf, das eine Spannung (Motivation) zwischen Ist und Soll (Ziel) erzeugt, womit das Suchen nach einer Lösung begründet ist. Weiterhin werden bewährte Handlungsstrategien ausprobiert. Danach erfolgt die Erfassung und kognitive Umstrukturierung des Problems. Versuch und Irrtum werden gedanklich vorweggenommen. Konditionierung findet nicht statt, was den Vorteil hat, dass durch die ideelle Vorwegnahme Risiken vermieden werden können. Es folgt die Einsicht und die Lösung, auch dadurch, dass sich einzelne Elemente zu einem sinnvollen Ganzen (zu einer Gestalt)

zusammenfügen. Als fünfter Schritt ist die Anwendung genannt, die sich als Handlungsprozess entäußert. Die gefundene Lösung wird eingeübt und ist übertragbar auf ähnliche Problemlösensituationen (vgl. Steiner 2001; zit. n. Lenzner/Schnotz 2009, S. 265).

*„Alle diese Probleme werden mit Hilfe von einfachen oder komplexen Regeln gelöst. Regeln sind das Material des Denkens“* (Gagne 1969, S. 129; zit. n. Skowronek 1972, S. 77).

### **2.3 Emotionen, emotionale Prozesse und emotionales Lernen**

#### **Emotionen**

Umgangssprachlich werden die Begriffe *Emotion* und *Affekt* synonym verwendet. Beides sind personenbezogene Geisteskonstrukte. *Emotion* – das uns Bewegende – wird eher in der Psychologie, und *Affekt* – als aggressive und intensive Gemütsbewegung – wird eher in der Psychoanalyse benutzt (vgl. Ferrari 2011, S. 163).

*Ein „Affekt ist eine unbewusste, körperliche, automatische Reaktion auf Stimulation, die als Gefühl oder Emotion bewusst werden kann“. „Die bewusste Wahrnehmung eines affektiven Ereignisses als subjektive Erfahrung ist als Gefühl zu benennen. Emotionen dagegen sind komplexe Zustände, in denen verschiedene Gefühlszustände mit Erfahrungen verknüpft werden“* (Le Doux 2003, S. 65; zit. n. Ferrari 2011, S. 163).

*Affekte* und *Emotionen* sind Impulse, die unser Denken und Handeln beeinflussen. *Impulse* wiederum sind kurze Einzelaktionen. Länger wirkende Impulszustände sind *Stimmungen*. *Empfindungen* sind bewusste, nicht weiter unteilbare Elemente der Sinneswahrnehmung (vgl. Ferrari 2011, S. 163).

*Stimmungen* „sind weniger intensiv und können oft mehrere Tage lang anhalten. Zwischen ihnen und den auslösenden Ereignissen besteht oft eine schwächere Beziehung. Man kann guter oder schlechter Stimmung sein, ohne genau zu wissen warum“ (Zimbardo/Gerrig 2015, S. 459).

*Emotionen* als spezifische und komplexe Reaktionen auf besondere Ereignisse sind kurzlebig und intensiv (Zimbardo/Gerrig 2015, S. 458).

*Emotionen* sind universell. „Bei Kindern auf der ganzen Welt gibt es mehr oder weniger das gleiche Muster an unmittelbaren, ungelernten affektiven (emotionalen) Reaktionen“ (Zimbardo/Gerrig 2015, S. 460).

*Gefühle und Emotionen* verwenden Brauer/Lücke (2013) synonym und verstehen sie nicht als reine körperliche Reaktionen auf von außen kommende Reize und nicht als kulturelles

Konstrukt. Bis heute hat keine Wissenschaftsdisziplin einen Konsens gefunden, worin sich Emotionen, Gefühle und Affekte unterscheiden, weil sie fluide in Erscheinung treten (vgl. Brauer/Lücke 2013, S. 18).

*Emotionen* sind „intentional auf etwas gerichtet“. Sie entstehen in Beziehungen zu realen/imaginieren Objekten, sind „Markierungen“, die der, die oder das Andere im Körper des Wahrnehmenden hinterlassen (vgl. Ahmed 2004; zit. n. Frevert/Schmidt 2011, S. 25).

Durch neue Wahrnehmungen und Kontakte unterliegen Emotionen ständigen Wandlungen (vgl. Frevert/Schmidt 2011, S. 25).

*Emotionen* gehen den Gefühlen voraus. „Emotionen treten auf der Bühne des Körpers auf, die Gefühle auf der Bühne des Geistes“ (Damasio 2011, S. 39 f.; zit. n. Ferrari 2011, S. 164).

Der *menschliche Körper* ist Medium und Akteur von Emotionen. Emotion wird als eine Form von Praktik des „wissenden Körpers“ angesehen. „Der *wissende Körper* umfasst als physisches Artefakt den individuellen Körper, als kulturelles Symbol den sozialen Körper und als Symbol für Macht und Kontrolle den politischen Körper. *Körper* ist biologisches und kulturelles Produkt. Die in den Leib eingeschriebenen Wahrnehmungen, Verhaltensweisen, Haltungen, Denkgewohnheiten und Neigungen werden verkörperlicht und generieren Emotionen“ (Scheer 2012; Scheper-Hughes/Lock 1987; zit. n. Frevert/Schmidt 2011, S. 25).

*Gefühle* „konstituieren soziale Praktiken, stiften Beziehungen“. [...] „Emotionen sind an soziale Kontexte gebunden und unterliegen Veränderungen. Sie haben Geschichte und machen Geschichte, sie formen Bewusstsein, Wahrnehmung und Erinnerung und sind damit eine zentrale Kategorie des historischen Lernens, der historischen Sinnbildung“ (Frevert 2009, S. 186 f.).

Vaas (2000) konstatiert: „Es gibt weder eine einheitliche Theorie noch eine interdisziplinär akzeptierte Definition von Emotionen“ (Vaas 2000, S. 386).

### **Emotionstaxonomie**

Schmidt-Atzert (1987) bringt vielfältig geäußerte Emotionen in eine systematische Ordnung. Sein Ziel ist die Erstellung einer Taxonomie, einer Einteilung von Emotionswörtern in Kategorien. Grundlage des Ordnungsversuches ist die Ähnlichkeit von Emotionswörtern, die „über die Austauschbarkeit der gesprochenen Sprache“ (Schmidt-Atzert 1987, S. 144; zit. n. Bandelt/Scholz/Wetzel 1991, S. 352) ermittelt wurden.

„Besitzt man ein Maß der Ähnlichkeit aller Elemente eines Wortfeldes untereinander, so sollte es möglich sein, dieses Wortfeld zu strukturieren“ (Schmidt-Atzert/Ströhm 1983, S. 127; zit. n. Bandelt/Scholz/Wetzel 1991, S. 352).

Schmidt-Atzert (1983) verwendet 56 Emotionswörter, die aus einer Liste von 100 Wörtern entnommen sind und aus der einschlägigen Literatur bis 1982 entstammen. Diese Liste wurde in einem Experiment auf 60 Bezeichnungen reduziert, von denen die am Experiment beteiligten Probanden glaubten, dass es sich um Emotionswörter handelte (Schmidt-Atzert/Ströhm 1983, S. 129; zit. n. Bandelt/Scholz/Wetzel 1991, S. 351). Unter Emotionen verstanden die Probanden ihnen bekannte Zustände wie Angst, Freude, Scham, Ekel usw. (Schmidt-Atzert 1987, S. 142; zit. n. Bandelt/Scholz/Wetzel 1991, S. 351). Grundlage für die Definition von Emotionen ist die von Laien vorgenommenen Begriffsbezeichnungen, die auf subjektiven Komponenten aufbauen (Mandl/Euler 1983; zit. n. Bandelt/Scholz/Wetzel 1991, S. 351). Dabei ist „allein die erlebte, also wahrgenommene Befindlichkeit [...] Gegenstand der Definition“ (Schmidt-Atzert 1981, S. 29; zit. n. Bandelt/Scholz/Wetzel 1991, S. 351).

<b>Clusteranalyse von Emotionsbegriffen nach Schmidt-Atzert/Ströhm 1983</b>				
<i>Emotion</i>	<i>Ausprägung hoch</i>	<i>Ausprägung mittel</i>	<i>Ausprägung gemäßig</i>	<i>Ausprägung schwach</i>
<b>Abneigung</b>	Verachtung	Ekel	Widerwille	
<b>Ärger</b>	Aggressivität	Groll	Wut	Hass, Trotz, Eifersucht
<b>Neid</b>	Misstrauen	Schadenfreude		
<b>Frustration</b>	Verstimmtheit			
<b>Langeweile</b>	Leere	Unlust		
<b>Angst</b>	Entsetzen	Panik	Schreck	Verzweiflung
<b>Erregung</b>	Leidenschaft	Spannung	Ungeduld	
<b>Unruhe</b>	Heimweh	Sehnsucht	Kummer	
<b>Traurigkeit</b>	Sorge	Reue	Schuld	
<b>Scham</b>	Verlegenheit	Begeisterung	Lust	
<b>Freude</b>	Glück	Zufriedenheit	Erleichterung	
<b>Stolz</b>	Triumphgefühl	Dankbarkeit	Verehrung	Wohllollen
<b>Zuneigung</b>	Zutrauen	Mitgefühl	Rührung	
<b>Überraschung</b>	Erstaunen	Verwunderung		

## Emotionale Prozesse

*Stimmungen* (eher lang anhaltend) „haben starken Einfluss auf die Verarbeitung von Emotionen“ (Zimbardo/Gerrig 2015, S. 468). Clore/Huntsinger (2007) und Forgas (2008) fanden heraus, dass schlecht gelaunte Menschen dazu neigen, Informationen detaillierter und mühsamer zu verarbeiten als Menschen, die gut gelaunt sind. Diese unterschiedlichen Verarbeitungsstile wiederum haben großen Einfluss auf das Beurteilen und das Entscheiden. Ein Experiment (Forgas/East 2008; zit. n. Zimbardo/Gerrig 2015, S. 468) brachte zutage, dass Menschen in negativer Stimmung weniger leichtgläubig sind. Die Stimmung eines Menschen wirkt sich darauf aus, wie eine Information in seinem Gedächtnis abgespeichert wird. So schärfen negative Stimmungen die Aufmerksamkeit, während positive den Fokus weiten und irrelevante Informationen kaum ausblenden. Wenn sich Menschen in positiver oder neutraler Stimmung befinden, haben sie ein besseres implizites Gedächtnis für irrelevante Informationen. Sind sie positiv oder neutral gestimmt, fällt es schwer, sich nur auf kritische Informationen zu konzentrieren. Um die Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Aspekt (Punkt) zu lenken, ist eine leicht gedrückte Stimmung hilfreich. Da positive Stimmungen für einen breiteren und flexibleren Verarbeitungsstil sorgen, sind Menschen in positiver Stimmung kreativer beim Denken und Problemlösen als Menschen in neutraler Stimmung (Bass et. al. 2008; zit. n. Zimbardo/Gerrig 2015, S. 468 f.). Fazit: Wer kreativ sein will, sollte sich in eine positive Stimmung versetzen.

*Erregung* (eher akut) sorgt dafür, dass Menschen mehr mentale Ressourcen auf vorrangige Stimuli richten (Mather/Sutherland 2011; zit. n. Zimbardo/Gerrig 2015, S. 469). Die Erinnerung an vorrangige Stimuli ist intensiver, während schwächere Stimuli schlechter erinnert werden, was erklärt, warum beispielsweise das Vorhandensein einer Waffe (Waffenfokus) das Erinnern an andere Details beeinträchtigt. Wenn nun beispielsweise ein Kind eine Waffe trägt, könnte diese Tatsache ein *vorrangiger* oder ein *erregender* Stimulus sein oder beides. Festzustellen bleibt, dass immer dann, wenn ein Mensch auf eine Situation emotional stark reagiert, die Wahrnehmung dieser Situation und die Erinnerung daran stark voneinander abweichen, verglichen mit dem Fall, dass die Erregung schwächer wäre (vgl. Zimbardo/Gerrig 2015, S. 469).

*Emotionsregulation* ist ein Prozess, mittels dessen Menschen die Intensität und Dauer ihrer erlebten Emotionen regulieren können (Gyurak et. al. 2011; zit. n. Zimbardo/Gerrig 2015, S. 469). Wenn beispielsweise jemand beim Betrachten eines Horrorfilmes Angst bekommt, kann er/sie sich in Erinnerung rufen, dass es sich nur um einen Film handelt. Das ist eine Strategie mit zwei

Effekten. Erstens distanziert man sich von der Handlung, und zweitens bewertet man die Quelle neu, von der die Erregung herrührt. Sowohl *Ablenkung* als auch *Neubewertung* sind erfolgreiche Strategien zur Emotionsregulation (McGræe et. al. 2010; zit. n. Zimbardo/Gerrig 2015, S. 469).

*Subjektives Wohlbefinden* ist Forschungsgegenstand der sogenannten positiven Psychologie. Diese befasst sich mit der Erforschung von Faktoren wie Glück, Geborgenheit, Verzeihen, Solidarität und Vertrauen (Kesebier/Diener 2008; Tay/Diener 2011; zit. n. Zimbardo/Gerrig 2015, S. 470). Das Ziel dieser Forschung ist es, Menschen mit Wissen und Fähigkeiten auszustatten, die sich für ein erfülltes Leben als hilfreich erweisen. Kurz gefasst geht es darum, ein Vorgehen zu erarbeiten, das Menschen dauerhaft glücklicher leben lässt (Seligmann et. al. 2005, S. 410; zit. n. Zimbardo/Gerrig 2015, S. 470). Einen großen Einfluss auf das subjektive Wohlbefinden von Menschen haben die Gene (Weiss et. al. 2008; zit. n. Zimbardo/Gerrig 2015, S. 470). Hinzu kommt, dass Persönlichkeitseigenschaften hochgradig vererbbar sind. Menschen mit einem hohen Grad an emotionaler Stabilität und sozialem Engagement sagen über sich selber, dass sie sich wohlfühlen. Wichtig für das Wohlbefinden ist eine Balance aus positiven und negativen Erfahrungen (vgl. Zimbardo/Gerrig 2015, S. 470).

## **Emotionstheorien**

**William James / Carl Lange** *Theorie der Körperreaktionen* besagt, dass Emotionen vom körperlichen Feedback herrühren. Man fühlt erst, nachdem der Körper reagiert. „Wir sind traurig, weil wir weinen, wütend, weil wir zuschlagen, wir haben Angst, weil wir zittern“ (James 1890/1950, S. 450; zit. n. Zimbardo/Gerrig 2015, S. 464). Die Wahrnehmung eines Stimulus verursacht dieser Theorie zufolge eigene Erregungen und Körperreaktionen, die spezielle Emotionen hervorrufen (Zimbardo/Gerrig 2015, S. 465).

Die **Cannon-Bard-Theorie der zentralen neuronalen Prozesse** (nach Walter Cannon/Philip Bard) besagt, dass Reaktionen des autonomen Nervensystems zu langsam sind, um als Quelle für – in Sekundenbruchteilen – auftretende Emotionen in Frage zu kommen. Emotionen setzen voraus, dass das Gehirn zwischen der Stimulation durch den Input und der Reaktion (als Output) vermittelt. Signale aus dem Thalamus werden an den Cortex geleitet, um ein Gefühl hervorzurufen und die emotionale Expressivität zu erwirken. Ein Emotionen erregender Stimulus hat zwei gleichzeitige Effekte, die sowohl eine körperliche Erregung über das sympathische Nervensystem als auch das subjektive Erleben von Emotionen über den Cortex verursachen.

*Erregung und das Erleben von Emotionen* geht von der Unabhängigkeit körperlicher und psychischer Reaktionen aus (Zimbardo/Gerrig 2015, S. 465 f.).

**Stanley Schachters** *Zwei-Faktoren-Theorie der Emotionen* geht davon aus, dass das Erleben von Emotionen ein gemeinsamer Effekt von physiologischer Erregung und kognitiver Bewertung ist, weil beides für das Auftreten einer Emotion notwendig ist. Jegliche Erregung wird für allgemein und undifferenziert gehalten. Erregung ist der erste Schritt in der Emotionskette. Man schätzt seine körperliche Erregung ein, um herauszufinden, was man gerade fühlt, welche emotionale Bezeichnung am besten passt und was die geeignete Reaktion in der entsprechenden Situation bedeutet, in der sie erfahren wird (vgl. Zimbardo/Gerrig 2015, S. 466).

**Richard Lazarus'** *Emotionstheorie der kognitiven Bewertung* konstatiert, dass „emotionales Erleben nicht ausschließlich hinsichtlich dessen verstanden werden kann, was sich im Individuum oder im Gehirn ereignet, sondern aus der fortwährenden Auseinandersetzung mit der Umwelt, die bewertet wird, erwächst“ (Lazarus 1984, S. 24; zit. n. Zimbardo/Gerrig 2015, S. 466). Oft geht die Bewertung unbewusst vonstatten. Wenn vergangene emotionale Erfahrungen mit bestimmten Situationen verbunden werden, muss man nicht explizit in der Umwelt nach eine Interpretation der Erregung suchen (vgl. ebd. 2015, S. 466).

**Robert Zajoncs** Kritik an der *Emotionstheorie der kognitiven Bewertung* widerlegt, dass emotionale Reaktionen aus einem kognitiven Bewertungsprozess stammen, da seine Probanden positive Emotionen ohne bewusstes Erkennen ihrer Gründe empfanden. Die kognitive Bewertung ist ein wichtiger Prozess emotionaler Erfahrungen, sie ist jedoch nicht die einzige Möglichkeit der Bewertung (Itzard 1993; zit. n. Zimbardo/Gerrig 2015, S. 467). Unter bestimmten Umständen achtet man bei dem Versuch zu interpretieren – warum man sich fühlt, wie man sich fühlt – (unbewusst) auf die Umwelt. Unter anderen Bedingungen stehen die emotionalen Erfahrungen unter der Kontrolle angeborener, aus der Evolution resultierender Verbindungen. Die physiologische Reaktion darauf bedarf keiner Interpretation (vgl. Zimbardo/Gerrig 2015, S. 467 f.).

## Emotionales Lernen

Laut der neueren Hirnforschung sind Art und Tiefe der Einspeicherung, die Leichtigkeit des Erinnerns und die Vergessensresistenz wesentlich vom emotionalen Begleitzustand bestimmt (Roth 1998, S. 210; zit. n. Schüßler 2004, S. 155). Lerninhalte werden emotional bzw. somatisch „markiert“ und erhalten eine größere persönliche Bedeutung für die Lernenden (Damásio 2000, S. 56; zit. n. Schüßler 2004, S. 155). Ein tiefes emotionales Erleben in einer Unterrichtseinheit (dazu gehören auch körperliche oder gruppenspezifische Erfahrungen) fördert das Erinnern an Inhalte, Methoden und Lernerfahrungen, weil diese emotionalen Anker eben auch *Markierungen* sind. Allerdings dürfen Irritationserfahrungen, Gefühle der Verunsicherung und der Destabilisierung vom Lernenden nicht als identitätsbedrohend gewertet werden, weil sie dann das Lernen behindern und Lernangebote abgewehrt werden. Ein Abwehrverhalten nimmt mit der Dauer eingelebter Deutungs- und Emotionsmuster zu (vgl. Schüßler 2004, S. 155).

Die „Enkodierung emotionaler Episoden“ (Abele-Brehm et. al. 2000, S. 316; zit. n. Schüßler 2004, S. 155) unterstützt die Reflexion erlebter Situationen, die Neubewertung von Gefühlen und die Möglichkeit zum veränderten Handeln. Bei „neutralen Episoden“ ist das weniger der Fall. Menschen im Erwachsenenalter verändern ihre Persönlichkeitsmerkmale kaum, „es sei denn, er [ein Mensch] hat starke positive oder negative Emotionen“, [...] denn „das bewusste Ich ist nicht in der Lage, über Einsicht oder Wissensentschluss seine emotionalen Verhaltensstrukturen zu ändern; dies kann nur über emotional ‚bewegende‘ Interaktionen geschehen“ (Roth 2001, S. 452 f.; zit. n. Schüßler 2004, S. 1535).

## 2.4 *Stand der Literatur zu den Anfängen kognitiven Lernens*

### 2.4.1 *Thorndike (1898) – Operante Konditionierung*

Die *operante Konditionierung* nach Edward Lee Thorndike gehört laut Skowronek (1972, S. 18) zu den klassischen Lerntheorien. Am Ende des 19. Jahrhunderts und zu Beginn des 20. Jahrhunderts rückt das *Verhalten* von Mensch und Tier in den Blickpunkt des wissenschaftlichen Interesses. Als wissenschaftliches Konzept entwickelt sich der Behaviorismus, der das Verhalten von Mensch und Tier mittels naturwissenschaftlicher Methoden, also beobachtbarer und überprüfbarer Daten, zu erklären versucht. Weder Gefühl noch Selbstbeobachtung spielen in diesem Konzept eine Rolle. Thorndike liefert die Vorarbeiten für den Behaviorismus, den am Anfang des 19. Jahrhunderts John B. Watson begründet und der in den 1950-er Jahren von Frederic Skinner radikalisiert und damit zugleich popularisiert wird.

Thorndike selbst beobachtet um das Jahr 1900 das tierische Verhalten in einem sogenannten Vexierkasten. Es handelt sich dabei um einen Käfig mit einer Tür, die sich durch Betätigung bestimmter Mechanismen öffnen lässt. In seinen experimentellen Tierversuchen beobachtet Thorndike Lernvorgänge bei Tieren, die er eingesperrt hat. Ziel seines Experimentes ist es, dass eine hungrige Katze durch eine bestimmte Bewegung (Knopf drücken, an Schnur ziehen, Plattform betreten) herausfindet, wie sich die Tür öffnen lässt, damit sie in Freiheit gelangen kann. Ansporn bot dem Tier eine Portion Futter, die vor der Tür stand. Thorndike beobachtet, dass die Katze zunächst kratzt, beißt und herumspringt, ohne dass sich die Tür öffnen lässt. Er beschreibt weiter, dass die Katze den Zusammenhang zwischen ihren Aktionen und dem Türöffnungsmechanismus zwar nicht „versteht“, dass sie jedoch effektiver agiert, weil nutzloses Kratzen und Beißen sie nicht zum Erfolg geführt hat. Sehr viel Zeit vergeht, ehe die Katze den Öffnungsmechanismus zufällig betätigt. Bei erneuten Versuchen reduziert sich der Zeitaufwand bis zur Türöffnung. Thorndike ist sich dessen bewusst, dass das, was er als Lernvorgang betrachtet, bei der Katze eine Ökonomisierung ihres Verhaltens darstellt. Das Training wird so lange fortgesetzt, bis die Katze unmittelbar nach dem Einsperren in den Vexierkasten den Öffnungsmechanismus betätigt. Diesen Vorgang bezeichnet Thorndike als „Lernen durch Versuch und Irrtum mit zufälligem Erfolg“ (Thorndike 1898, S. 105; zit. n. Skowronek 1972, S. 19).

In weiteren Versuchen fand Thorndike heraus, dass *Einsicht* nicht zum Verhaltensrepertoire seiner Tiere zählte, wenn es um komplexere Anforderungen ging, die es zu erfüllen galt.

Beispielsweise hatte die Beobachtung der Befreiungsversuche von anderen Versuchstieren keinerlei Wirkung auf die jeweils eigenen Lernvorgänge. Auch die Hilfe des Versuchsleiters beim Niederdrücken des Öffnungsmechanismus optimierte das Lernen der Versuchstiere nicht. Aus dieser Beobachtung heraus formulierte Thorndike im Jahr 1913 das *Gesetz der Wirkung*. Dieses besagt:

„Wenn zwischen einer Situation und einer Reaktion eine modifizierbare Verknüpfung stattgefunden hat die von einem befriedigenden Allgemeinzustand begleitet wird, so wird die Stärke dieser Verknüpfung erhöht. Wenn die Verknüpfung von einem unbefriedigenden Allgemeinzustand gefolgt ist, nimmt die Stärke der Verknüpfung ab. Der verstärkende Effekt der Befriedigung (oder der schwächende Effekt der Nichtbefriedigung) auf eine Verbindung variiert mit der Enge der Verknüpfung zwischen dem Endzustand und der Verknüpfung. Diese Enge der Assoziation zwischen dem befriedigenden (oder nichtbefriedigenden) Allgemeinzustand und der in Frage stehenden (Reiz-Reaktions-)Verbindung kann das Resultat der zeitlichen Nähe zwischen Reaktion und Endzustand oder das Resultat der auf die Situation gerichteten Aufmerksamkeit sein“ (Thorndike 1913 in Foppa 1957, S. 330 f.; zit. n. Skowronek 1972, S. 20 f.).

Thorndike beobachtet, dass für Individuen befriedigende Zustände wünschenswert waren und unbefriedigende Zustände nach Veränderung suchten. Interessant ist seine Folgerung, dass sich an der Stärke der Verknüpfung die Wahrscheinlichkeit messen lässt, mit der eine Reaktion in einer gleichen (befriedigenden) Situation wiederkehrt. „Thorndike glaubte, dass Reaktionen, denen eine Belohnung unmittelbar folgt, *Befriedigung* erbrachten. Als Resultat dessen würden sie verstärkt oder *eingepägt*, nicht belohnte Reaktionen hingegen würden geschwächt oder *gelöscht*“ (Zimbardo 1995, S. 240).

Ein weiteres grundlegendes Gesetz von Thorndike ist das *Gesetz der Übung*, das in seiner Formulierung aus dem Jahr 1911 wie folgt lautet:

„Unter gleichen Bedingungen wird jede Reaktion auf eine Situation umso stärker mit dieser Situation verknüpft sein, je häufiger sie mit ihr in Verbindung gebracht wurde und je intensiver und anhaltender diese Verbindungen sind“ (Thorndike 1911 in Postmann 1963, S. 338; zit. n. Skowronek 1972, S. 21).

Thorndike war der Überzeugung, dass seine aus Tierexperimenten gewonnenen Ergebnisse auch für das menschliche Lernen gelten würden. Daher widmete er sich in den Folgejahren den menschlichen Lernvorgängen, wobei er einige seiner früheren Erkenntnisse relativieren musste. Sein *Gesetz der Übung* bleibt zwar erhalten, jedoch ist die reine Wiederholung von Assoziationen weniger bedeutsam als eine *Belohnung* für die selektive Stärkung von Reiz-Reaktions-Verbindungen. Auch sein *Gesetz der Wirkung* musste er modifizieren. Die ursprünglich symmetrische Auslegung von Belohnung als stärkende Wirkung und Bestrafung als schwächende Wirkung verlagerte sich hin zu einem *Gesetz der Belohnung*, weil Strafe in weit geringerem Maße

Verbindungen schwächt, als Belohnung sie – in weit höherem Maße – festigt und fördert. Die Wirkungen von Strafe waren kaum kalkulierbar, und daher blieb Thorndikes Postulat bestehen, dass in der Lenkung des Verhaltens Belohnung wirksamer sei als Strafe (vgl. Skowronek 1972, S. 21 f).

Trotz aller Revisionen bleibt Thorndikes Grundmodell des Lernvorgangs im Sinne einer Etablierung und Stärkung von Reiz-Reaktions-Verbindungen bestehen, die nach seiner Meinung das *Gesamt des individuellen Verhaltens* ausmachen. *Reize* sind Vorgänge in Sinnesorganen sowie Merkmale einer Lernsituation. Unter *Reaktion* versteht Thorndike eine Vielzahl von Phänomenen, von Muskelbewegungen bis zu integrierten Handlungsabläufen (vgl. Postmann 1962, S. 350; zit. n. Skowronek 1972, S. 22). Thorndikes Grundmodell kann jedoch nicht erklären, so seine Kritiker, auf welche Weise sich Reiz-Reaktions-Verbindungen bei unterschiedlicher Komplexität in allgemeineren Strukturen zusammenschließen.

#### 2.4.2 *Pawlow (1904) – Klassische Konditionierung*

Nahezu zeitgleich führt der russische Psychologe Iwan Pawlow Tierversuche durch, mittels derer er die Anpassungsfähigkeit eines Organismus untersuchen will. Eher zufällig entdeckt er den Mechanismus des *klassischen Konditionierens*, als er eine Art *Erwartungsverhalten* bei seinen Versuchstieren beobachtet. Beim Füttern seiner Versuchshunde stellte er fest, dass deren Speichelabsonderung nicht erst bei der Nahrungsaufnahme erfolgt, sondern bereits zuvor. Dies war offenbar die Reaktion auf die Vorbereitung der Fütterung. Pawlow interessierte sich für den genauen Zeitpunkt der Entstehung eines solchen Erwartungsverhaltens, weil seine Hunde beispielsweise schon beim Geruch des Futters Speichel produzierten und selbst dann schon, wenn sie nur die Schritte des Versuchsleiters hörten. Skowronek (1972, S. 23) verweist auf die Speichelsekretion als angeborene reflektorische Antwort auf den Reiz einer fremden Substanz in der Mundhöhle und bezeichnet diesen Vorgang als *ungelerntes Verhalten*.

Pawlows Experimenten liegt eine Schema zugrunde, in dem einem ungelernten Reiz (unbedingter Reiz in der Terminologie Pawlows) ein ursprünglich neutraler Reiz vorausgeschickt worden war. Allgemein bekannt ist der Versuchsaufbau dieses Reiz-Reaktions-Schemas der Speichelsekretion. Ein Summen ertönt (neutraler Reiz), und nach einiger Dauer dieses Summens wird dem Hund eine Futterportion verabreicht. Die Abfolge Summen–Futter (neutraler Reiz–unbedingter Reiz) wurde immer wieder durchgeführt mit dem Ergebnis, dass sich der

Speichelfluss verschob und schon am Beginn des Summtons einsetzte. Somit ist aus dem ursprünglich neutralen Reiz ein sogenannter *bedingter Reiz* geworden. Indem der Hund bereits auf den Summton reagiert, hat er eine Reiz-Reaktions-Verbindung erworben, die in der Wissenschaft als *bedingte Reaktion* bzw. *bedingter Reflex* bezeichnet wird. *Bedingt* ist diese Reaktion nicht nur in dem Sinne, dass ihre Entstehung von der Kombination eines neutralen Reizes mit einem unbedingten Reiz abhängig ist, sondern auch insoweit, als das wiederholte Fernbleiben des unbedingten Reizes (kein Futter nach dem Summton) zu einer Schwächung bis hin zur Auslöschung der bedingten Reaktion führt. Für die Sicherung der neuen Reiz-Reaktions-Verbindung nimmt hier der unbedingte Reiz (Futter) eine vergleichbare Stellung ein wie die Belohnung oder der befriedigende Allgemeinzustand bei Thorndike (vgl. Skowronek 1972, S. 23).

Wie man sieht, verlässt sich Pawlow auf Reaktionen, die in einem angeborenen Reflex an unbedingte auslösende Reize gebunden sind. Das Lernen seiner Versuchstiere ergibt sich aus der *Substitution* eines unbedingten Reizes durch einen bedingten Reiz, so dass die besagte Reaktion sowohl vom bedingten als auch vom unbedingten Reiz in Gang gesetzt wird (vgl. Skowronek 1972, S. 23).

Die Lernparadigmen von Thorndike und Pawlow sind unterschiedlich. Thorndike geht nicht wie Pawlow von einer spezifischen reflexmäßigen Koppelung von Reiz und Reaktion aus. Er setzt auf Belohnung und den befriedigenden Allgemeinzustand, der bestärkt wird. Pawlow verknüpft *neue Reize* mit *alten Reaktionen*, während Thorndike *neue Reaktionen* *alten Motiven* (Zwangslage, Hunger) zuordnet. Bei Thorndike ist das zu lernende Öffnen des Versuchskäfigs instrumental für die Befriedigung der in der Situation mobilisierten Motive. Daher nennt man Thorndikes Modell *instrumentelles Lernen*, während man im Fall des klassischen Bedingens das Pawlow'sche Modell als *Signallernen* bezeichnet (Gagne 1969; zit. n. Skowronek 1972, S. 24).

Folgt man Thorndike und Pawlow, so zeigt sich ein Bild vom Lernen als simple und oft mechanisch erscheinende Form der Verhaltensänderung. Offensichtlich gibt es in der Bandbreite des menschlichen und tierischen Verhaltens komplexere und vernünftiger Beispiele als beim Lernen durch „Versuch und Irrtum“. Die Praxis zeigt, dass nicht jede Reiz-Reaktions-Verbindung erst einmal fehlerhaft oder zufällig auftreten muss, ehe sie durch den Erfolg rückwirkend zur richtigen Aktion gemacht wird. Der Prozess des allmählichen Aussiebens einer erfolgreichen Lösung kann abgekürzt werden, so dass der erste Versuch bereits von Erfolg gekrönt sein kann. Skowronek (1972, S. 28) verweist auf dieses Problem der Komplexität, auf das es noch keine

Antwort gibt, wenn sich eine Lerntheorie auf Thorndike und Pawlow stützt, nämlich Lernen nur als Verknüpfung von Reiz und Reaktion zu betrachten.

### 2.4.3 Köhler (1917) – Lernen durch Einsicht

Die Untersuchungen von Wolfgang Köhler (1917) begründen die kognitiven Lerntheorien und greifen zurück auf die Reiz-Reaktions-Theorien. Köhler gehört ebenso wie Kurt Koffka und Max Wertheimer zu den Gestaltpsychologen, die von der Prämisse ausgehen, dass die menschliche Wahrnehmung als Ganzes gesehen werden muss und nicht in ihren Einzelteilen.

*„Gestalt ist mehr als die Summe der Einzelteile. Grundlegend für die Gestalttheorie ist die Annahme, dass der Wahrnehmungsprozess durch Zerlegung in immer kleinere Teilprozesse nicht vollständig verstanden werden kann. Zu den Wahrnehmungsgesetzen der Gestalttherapie gehören das Gesetz der Nähe, das Gesetz der Ähnlichkeit, das Gesetz des gemeinsamen Schicksals, die darlegen, nach welchen Eigenschaften wahrgenommene Reizelemente gruppiert werden“ (Zimbardo 1995, S. 216).*

Köhler (1917) führte Experimente mit Menschenaffen durch, um deren Intelligenz zu testen. Er untersucht nicht mehr die Reize und die Verstärker des Lernens, sondern die inneren Repräsentanten (die Umwelt) in den Handlungsplänen. Der Versuchsaufbau steht im Gegensatz zu den Experimenten Thorndikes, wo die Versuchstiere keinen Zusammenhang zwischen ihrem Verhalten und ihrer Befreiung aus dem Vexierkasten erkennen konnten. Beispielsweise hängt in Köhlers Experimenten eine Banane so hoch an der Decke, dass die Schimpansen sie nur mit Hilfe einer Kiste erlangen können. Die Kiste allerdings steht entfernt vom Ziel in einer anderen Ecke des Raumes. Die Schimpansen bewegen sich ruhelos im Raum und springen umher, um an die Banane zu gelangen. Auch ruckeln sie an der Kiste, ehe einer der Schimpansen plötzlich zielgerichtet, wie nach einem Plan, die Kiste unter das Ziel schiebt und die Banane erreicht (Köhler 1925; zit. n. Zimbardo 1995, S. 299).

Köhler (1917) folgert aus diesen Beobachtungen, dass die Schimpansen *einsichtiges Verhalten* zeigten, ähnlich wie Menschen. Und zwar scheinen für die plötzlichen Einsichten *Raumgestalten* entstanden zu sein, die sich im Spannungsfeld zwischen Ziel (Banane) und verfügbaren Mitteln (Kiste) ausgebildet haben. Von den Gestaltpsychologen werden nicht die Ergebnisse der Reiz-Reaktions-Theorien von Thorndike bestritten, allerdings dessen Interpretation, dass Lernen eine Verknüpfung von Reiz und Reaktion sei. Die Begründung lautet: dass nur dann einzelne Verhaltensweisen durch Erfolg verstärkt werden, wenn sie Teil eines zielgerichteten Gesamtverhaltens sind und diese Funktion vom Lernenden erkannt wird (vgl. Skowronek 1991, S. 187).

Auch an der gestaltpsychologischen Theorie des Lernens durch Einsicht gibt es Kritik in der Weise, dass jegliche *Erfahrungen* nicht berücksichtigt werden. Sowohl Menschen als auch Tiere lösen Probleme auf der Grundlage ihrer Erfahrungen. Skowronek (1991, S. 187) resümiert über die Repräsentativität des Lernens durch Einsicht, dass Schüler die Beziehung zwischen Druck und Temperatur oder eine syntaktische Regel ihrer Muttersprache durchaus aufgrund von Einsicht entdecken, dass jedoch allein Einsicht nicht genügt, um das Lesen oder den englischen Grundwortschatz zu erlernen.

#### 2.4.4 Bandura (1963) – Lernen am Modell

*Lernen am Modell* gilt als dritte Form des Behaviorismus, da es zeitlich nach der operanten (Thorndike) und der klassischen (Pawlow) Konditionierung entdeckt wurde und den Übergang zu kognitiven Theorien und eine Abkehr vom naturwissenschaftlich positivistischen Verständnis von Psychologie darstellt. Albert Bandura entwickelte die sogenannte sozial-kognitive Lerntheorie, die im deutschsprachigen Raum am weitesten verbreitet ist. Er konnte in einer Vielzahl von Studien nachweisen, dass Personen ihr Verhalten auf der Grundlage von Beobachtungsprozessen anpassen. Bereits sehr früh kritisierte Bandura die Annahmen des Behaviorismus als Mythos und bezeichnet *Konditionierung* als einen Terminus, nicht aber als eine Erklärung (vgl. Bandura 1976, S. 206; zit. n. Faulstich-Wieland 2000, S. 87 f.).

„Selbst wenn Erfahrungen wiederholt paarweise auftreten, lernen Menschen erst, wenn sie erkennen, dass die Ereignisse miteinander korrelieren“ (ebd. 1976, S. 206; zit. n. Faulstich-Wieland 2000, S. 88).

Im Jahr 1963 legt er eine umfassende *Theorie des Beobachtungslernens* vor, die das gesamte menschliche Verhalten einschließlich des Moralverhaltens erklären soll.

„Das Lernen am Modell hat sich als ein sehr wirksames Mittel zur Schaffung abstrakten oder regelgeleiteten Verhaltens erwiesen. Auf der Grundlage von Regeln, die sie durch Beobachtung gewonnen haben, lernen die Menschen unter anderem Urteilsfähigkeit, Sprachstile, Begriffssysteme, Strategien zur Informationsverarbeitung, kognitive Operationen und Verhaltensstandards“ (Bandura 1979, S. 50; zit. n. Schmitt 1991, S. 175).

Bandura (1979) unterscheidet in seiner Theorie vier Teilprozesse, die das *Beobachtungslernen* steuern. Das sind zunächst *Aufmerksamkeitsprozesse*, die einerseits vom Aufforderungscharakter des Modells, andererseits von der Aufnahmebereitschaft des nachahmenden Subjekts abhängig sind. An zweiter Stelle nennt er die *Behaltensprozesse*, die vom Grad der Symbolisierungsfähigkeit des heranwachsenden Menschen abhängen. An dritter Stelle stehen die *motorischen Reproduktionsprozesse*, d. h. die unterschiedlichen Fähigkeiten, etwas selbstkontrolliert

in Handlung umzusetzen. Letztlich sind die *Motivationsprozesse* von größter Bedeutung, die durch äußere Bekräftigung (Belohnung), stellvertretende Bekräftigung (am Modell beobachtete Belohnung) und Selbstbekräftigung in Gang gesetzt werden (vgl. Bandura 1979, S. 32; zit. n. Schmitt 1991, S. 176). Bandura fasst seine Theorie als Negativaussage folgendermaßen zusammen:

„Jedes Mal also, wenn ein Beobachter das Verhalten seines Modells nicht nachbildet, lässt sich die Tatsache auf eine der folgenden Bedingungen zurückführen: Er hat die entsprechende Tätigkeit nicht beobachtet [...] Er hat nicht behalten, was er gelernt hat [...] Er verfügt nicht über die physischen Fähigkeiten, die Reaktionen auszuführen oder er empfindet die Reize nicht als hinreichend“ (Bandura 1979, S. 38; zit. n. Schmitt 1991, S. 176).

Auch an Banduras Lerntheorie, der *social learning theory*, gibt es Kritik, weil sich *sozial* nicht auf die Zielsetzung des Lernens, sondern auf die Art und Weise, wie gelernt wird, bezieht und es von der *Beziehung* zum anderen (zum Modell) abhängt, wie gelernt wird. Schmitt (1991, S. 176) konstatiert, dass in Banduras Lerntheorie nicht Kognitivität, sondern *Emotionalität* im Zentrum steht, weil die *emotionale Beziehung zum Modell* die Kognitivität als Fähigkeit zur symbolischen Vorwegnahme von Verhaltenskonsequenzen einschließt. Festzuhalten bleibt, dass Banduras Lerntheorie im Kern eine Bekräftigungstheorie darstellt, die mit Hilfe des Imitationskonzeptes eine große Bandbreite der moralischen Entwicklung klären kann. Es erfolgt nun eine Annäherung an ein Theoriegebäude, dem in der Psychologie die Bezeichnung „Moralische Entwicklung“ zugebilligt wird und das von Piaget und Kohlberg entwickelt als *kognitivistische Stufenlehre* in die Literatur eingegangen ist (vgl. Schmitt 1991, S. 176).

#### 2.4.5 Piaget (1932) – Arten der moralischen Entwicklung

Jean Piagets Werk „Das moralische Urteil beim Kinde“ (1973) hat bis heute nicht an Aktualität verloren. Maßstab für die moralische Entwicklung eines Menschen ist seine kognitive Entwicklung, postuliert Piaget, der sich später nie mehr der moralischen Entwicklung, sondern nur den kognitiven und strukturellen Aspekten des menschlichen Verhaltens gewidmet hat. Das kindliche Murmelspiel, das Piaget in allen Einzelheiten und über alle Altersstufen hinweg beobachtete, lieferte ihm die Erkenntnis, wie Spielregeln in einer Gruppe durchgesetzt werden. Das Murmelspiel ist einfach erklärt. Jeder Spieler ist bestrebt, den anderen Mitspielern so viele Murmeln wie möglich abzunehmen, indem er mit einer größeren Wurfmurmeln auf die kleineren Murmeln schießt und diese aus dem Spielfeld her austreibt. Unabhängig von Absprachen der Kinder, die sich altersmäßig differenzieren, fand Piaget ein *Grundgesetz des Murmelspiels*, das

stufenweise sogar die Entwicklung der Gesellschaft erklärt. Auf Grund seiner Beobachtungen gelingt es Piaget, ein kindliches Regelbewusstsein abzuleiten, das sich in drei Bewusstseinszustände unterteilen lässt: ein *prämorales Bewusstsein*, indem die Regel rein motorisch bzw. noch nicht als verpflichtend aufgenommen wird (Schmitt 1991, S. 177). Beispielsweise verstehen 6 bis 8-Jährige das Grundschema des Murrelspiels nicht, weil sie noch nicht begreifen, dass es eigentlich darum geht, dem Mitspieler seine Murreln abzunehmen und nicht nur eine Murrel aus dem Feld herauszuschießen.

Als zweite Art des moralischen Bewusstseins nennt Piaget die *heteronome Moral*, einen Bewusstseinszustand, in dem das Kind jede Regel für heilig und unantastbar betrachtet und man dieser unbedingt in jedem Fall gehorchen muss. Es zählt die materielle Erfüllung dieser Regel und nicht die Absicht. Piaget bezeichnet diese Stufe auch als *moralischen Realismus*, weil der von Erwachsenen auf das Kind ausgeübte Zwang verantwortlich für das Entstehen dieser ersten Stufe des moralischen Bewusstseins ist (Piaget 1973, S. 121 ff.; zit. n. Schmitt 1991, S. 177). Beispielsweise hat Piaget Jungen zwischen dem 8. und dem 12. Lebensjahr befragt, wer nach ihrer Meinung wohl die Spielregeln festgelegt haben mag, worauf er prompt als Antwort bekam, dass es sich um eine unantastbare, höhere Instanz (Vater, Großpapa, Ortsvorsteher, Gott) von außen handelt.

Als dritte Art des moralischen Bewusstseins nennt Piaget die *autonome Moral*, einen Bewusstseinszustand, in dem das Kind die Regel als gegenseitige Übereinkunft betrachtet. Entscheidend ist auf dieser Stufe die Gleichbehandlung aller Beteiligten. Da die Absicht wichtiger als die materielle Erfüllung ist, sind Ausnahmen erlaubt, die die Lage des Einzelnen berücksichtigen. Beispielsweise werden ab dem 12. Lebensjahr die Spielregeln als frei und durch individuelle Absprachen untereinander begriffen. Beim Vorschlag einer neuen Regel wird von allen Mitspielern deren Richtigkeit, Korrektheit und Eignung für einen gerechten Spielablauf geprüft. Von Piaget befragt, was denn Richtigkeit der Regel bedeute, antworten die Jungen, dass man so spielen muss, dass jeder zu seinem Recht kommt. Weil diese autonome Regel nach Meinung Piagets aus der „gegenseitigen Achtung und Solidarität der Kinder untereinander“ entsteht, spricht er auch von „Moral der Zusammenarbeit“ (Piaget 1973, S. 223 f.; zit. n. Schmitt 1991, S. 177). Als Fazit bleibt festzustellen, dass die Jungen sehr bewusst das *Prinzip der Gegenseitigkeit* ohne Beeinflussung durch Obrigkeiten zur Norm ihres Verhaltens gemacht haben.

#### 2.4.6 Kohlberg (1958) – Stufen der moralischen Entwicklung

Lawrence Kohlbergs kognitive Entwicklungstheorie des moralischen Urteils ist eine Weiterentwicklung von Jean Piagets Theorie der Moralentwicklung und baut konzeptionell auf dem Modell der kognitiven Entwicklung auf. Im Grunde hat er nichts anderes getan, als Piagets Arten der Moral auszudifferenzieren und auf Kinder, Jugendliche und Erwachsene anzuwenden. (Kohlberg 1974, S. 60; zit. n. Schmitt 1991, S. 177). Auch Kohlberg gelangt über Befragung von Probanden zu seinen Ergebnissen der Moralentwicklung. Die Geschichte von Heinz, einem treusorgenden Ehemann, der seiner sterbenskranken Ehefrau ein unverkäufliches, unbezahlbares Medikament aus der Apotheke stehlen will, dient als Vorlage für die Explorationen. Kohlberg gibt an, sich nicht für die Inhalte der Antworten zu interessieren, sondern für die Struktur der moralischen Urteile. Er analysiert die Argumente für die jeweilige Entscheidung, wobei es keine „gute“ und keine „schlechte“ Moral gibt (vgl. Schmitt 1991, S. 177).

Auf Stufe 1 beziehen sich die Probanden auf Erwartungen von Autoritäten und Obrigkeiten. Als Maßstab für richtiges Handeln wird hier Bestrafung genannt. Auf Stufe 2 urteilen die Probanden nach dem Maßstab ihrer eigenen Interessen und Präferenzen. Typisch für Stufe 3 ist die Orientierung an zwischenmenschlichen und tragfähigen Beziehungen. Die Orientierung an eigenen Interessen und Vorlieben kann auf Stufe 3 als *egoistisch* bezeichnet werden. Auf Stufe 4 rekurrieren die Probanden auf Einhaltung von Gesetzmäßigkeiten, die zur Lösung zwischenmenschlicher Konflikte beitragen sollen. Auf Stufe 5 werden allgemeingültige Rechte der Menschen (Menschenrechte) und der Gesellschaft (Legitimität sozialer Systeme) ins Feld geführt. Stufe 6 beinhaltet universell gültige, abstrakte moralische Prinzipien, wie Immanuel Kants kategorischen Imperativ und moralische Verfahren, die die Verbindlichkeit von Menschenrechten begründen (vgl. Kohlberg 1974, S. 66; zit. n. Becker 2011, S. 22).

Analog zu Piagets *moralischem Realismus* steht Kohlbergs *präkonventionelle Orientierung*

Stufe 1: Strafe und Gehorsam

Stufe 2: instrumenteller Egoismus („Wie du mir, so ich dir“).

Analog zu Piagets *autonomer Moral* steht Kohlbergs *postkonventionelle Orientierung*

Stufe 5: sozialer Vertrag

### Stufe 6: universelle ethische Prinzipien

Kohlbergs Verdienst liegt in der Präzisierung des Zwischenstadiums, das Piaget als eine Art Vorstadium der *Moral der Zusammenarbeit* (Gegenseitigkeit ohne Billigkeitsgründe) betrachtet. Genau dieses Zwischenstadium, das Kohlberg *konventionelle Orientierung* nennt, untersucht er empirisch und theoretisch explizit. Er unterteilt es in

### Stufe 3: interpersonelle Beziehungen

### Stufe 4: Autorität und Ordnung.

Kohlberg (1977, S. 227; zit. n. Schmitt 1991, S. 178) schreibt dieser sechsteiligen Stufenfolge zu, dass sich die Stufen nur strukturell und nicht inhaltlich unterscheiden und dass sie eine unveränderliche Reihenfolge bilden, die unumkehrbar ist und für alle Kulturen gleichermaßen zutrifft. Auch ist die jeweils vorausgehende Stufe in der darauffolgenden integriert, und jedes Individuum bevorzugt die höchste, ihm zugängliche Stufe. Schmitt (1991, S. 178) bezeichnet diese Behauptungen als schwerwiegend, wobei sich jede einzelne Stufe anhand des empirischen und theoretischen Materials widerlegen lässt.

Auch das oft zitierte Kohlberg'sche „Heinz-Dilemma“, das sich weder in westeuropäischen Ländern noch in anderen Kulturen anwenden lässt, steht in der Kritik. Wie das Auswertungshandbuch von Kohlberg zeigt, haben sich inhaltliche Bewertungen gar nicht vermeiden lassen (Schmitt 1979, S. 386; zit. n. Schmitt 1991, S. 178). Weitere Kritikpunkte sind, dass es bei etwa der Hälfte der Probanden keine Entwicklung gab, denn sie verharrten auf der bei der ersten Sitzung erreichten Stufe. Einige regredierten sogar auf eine niedrigere Stufe oder übersprangen eine Stufe. Nur ein Viertel aller Beteiligten zeigte die erwartete Entwicklung des moralischen Urteils (vgl. Holstein 1976, S. 58; zit. n. Schmitt 1991, S. 178).

Die massenhafte Kritik an seinem Stufenschema, besonders am Problem *Regression* und *Überspringen mehrerer Stufen*, veranlasste Kohlberg 1973 selbst zu einer Revision seiner Theorie, indem er eine Stufe 4½ einschob. Es handelt sich um eine Mischung aus Stufe 2 und Stufe 5, eine Art *instrumentellen Egoismus auf abstrakterem Niveau*, den er als *ethischen Skeptizismus* oder *Relativismus* beschreibt. Der Zusammenhang zwischen Stufe 2 und Stufe 4½, das Aufsteigen vom Nützlichkeitsaspekt („Wie du mir, so ich dir“) hin zu einer abstrakten, komplexeren, differenzierten Form des Nützlichkeitsdenkens wird von Schmitt (1991, S. 179) als Hinweis gewertet, dass im Stufenschema von Kohlberg verschiedene Entwicklungsstufen vermischt

sind. Interessant ist an der Kritik, dass alle männlichen Probanden von Stufe 1 oder 2 auf Stufe 4, fast alle weiblichen Probanden aber von Stufe 3 auf Stufe 5 sprangen. Es handelt sich bei den empirischen Ergebnissen demnach um geschlechtstypische, inhaltlich aus der amerikanischen Männer- und Frauenrolle begründete Sprünge, aufgrund derer sich unterschiedliche Wertvorstellungen ableiten lassen, die sich in Entwicklungssequenzen entäußern (vgl. Schmitt 1991, S. 179).

#### 2.4.7 Gilligan (1982) – Kritik an Kohlbergs kognitiver Entwicklungstheorie

Carol Gilligan ist Lawrence Kohlbergs Schülerin und seine langjährige Mitarbeiterin. Sie wird 1982 durch „Die andere Stimme“ als seine größte Kritikerin bekannt. Gilligan behauptet, dass Frauen und Männer unterschiedliche moralische Strukturen besitzen. Der Vorwurf, dass Kohlberg und weitere anerkannte Psychologen (Freud, Piaget) ihre Theorien auf einem männlichen Idealbild begründen, findet international große Beachtung. Aus Gilligans Kritik an Kohlberg erwuchs ihr Konzept der Ethik und Verantwortung, das aus der Fürsorglichkeit entspringt. Im Gegensatz dazu beruht Kohlbergs Stufenmodell der moralischen Entwicklung auf kognitiver Grundlage und orientiert sich an Prinzipien des Rechts und der Gesetze.

Carol Gilligan erkennt neben der männlichen Gerechtigkeitsmoral (*voice of justice*) auch die feminine Fürsorgemoral (*voice of care*) an, die sich an der Qualität von Beziehungen orientiert und Emotionen und soziales Engagement in den Fokus der Betrachtungen rückt (vgl. Gilligan 1996, S. 124).

*„Das Moralurteil der Frauen entwickelte sich von der anfänglichen Sorge um die Selbsterhaltung zu dem Wunsch, Gutes zu tun, und schließlich zu einem reflektierten Verständnis von Zuwendung und gegenseitiger Rücksichtnahme als dem tragfähigsten Grundprinzip für die Lösung menschlicher Beziehungsprobleme“ (Gilligan 1996, S. 131).*

Gilligan (1996, S. 29), die eine weibliche Denklogik initiiert, nennt *Empathie + Bindung* für Frauen und *Individuation* für Männer charakteristisch. Frauen definieren sich durch interpersonelle Beziehungen, wozu Geborgenheit gehört, und beurteilen sich selbst nach ihrer Fähigkeit zur Anteilnahme. Männer erreichen Sicherheit und Selbstwertgefühl durch Abgrenzung und Hervorhebung des eigenen Ichs.

*„Nachdem wir jahrhundertlang auf die Aussagen der Männer und die Entwicklungstheorien gehört haben, die auf ihren Erfahrungen basieren, haben wir in jüngerer Zeit angefangen, nicht nur die Stummheit der Frauen zu bemerken, sondern auch die Schwierigkeit zu verstehen, was sie sagen, wenn sie sprechen. Doch in der anderen*

*Stimme der Frauen liegt die Wahrheit einer Ethik der Anteilnahme, die Verknüpfung zwischen Beziehung und Verantwortung und die Ursprünge der Aggression im Scheitern von Bindungen“ (Gilligan 1996, S. 212).*

Kohlbergs Sechs-Stufen-Modell basiert empirisch auf einer Untersuchung von 84 Jungen, deren Entwicklung er über einen Zeitraum von 20 Jahren verfolgte (vgl. Gilligan 1996, S. 29). Die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit veranschaulicht nicht nur in eklatanter Weise, welches Schema in der Literatur über die Bewertung der Geschlechterunterschiede wiederholt wird, sondern darüber hinaus, warum Natur und Bedeutung der weiblichen Entwicklung so lange Zeit ins Dunkel gehüllt waren.

*„Die Kritik, die Freud am Gerechtigkeitssinn der Frauen übt, wenn er ihn durch ihre Verweigerung blinder Unparteilichkeit als kompromittiert betrachtet, taucht nicht nur im Werk Piagets, sondern auch in dem Kohlbergs wieder auf“ (ebd. 1996, S. 28).*

Immerhin widmet Piaget (1932) in seinen Darstellungen zur moralischen Urteilsfähigkeit des Kindes den Mädchen vier kurze Anmerkungen in einer Fußnote, während Jungen überhaupt nicht vorkommen, weil *das Kind* automatisch *ein Knabe* ist. In den Forschungen, von denen Kohlberg seine Theorie ableitet, kommen Frauen von vornherein nicht vor (Gilligan 1996, S. 28 f.). Obwohl Kohlberg für sein Schema Universalität beansprucht, erreichen die Gruppen, die in seiner ursprünglichen Stichprobe nicht enthalten sind, selten höheren Stadien (Edward 1975; Hohlstein 1976; Simpson 1974; zit. n. Gilligan 1996, S. 29). Unter denjenigen, die gemessen an Kohlbergs Skala in ihrer moralischen Entwicklung defizitär zu sein scheinen, stehen vor allem Frauen heraus, deren Urteil dem dritten Stadium seines sechsstufigen Modells zu entsprechen scheinen. In diesem Stadium wird die Moral in zwischenmenschlichen Begriffen definiert, *„und Gutsein wird mit Helfen und Anderen-eine-Freude-Machen gleichgesetzt“* (Gilligan 1996, S. 29). Die Konzeption des Guten bestimmt nach Auffassung von Kohlberg und Kramer (1969) insofern das Leben erwachsener Frauen, als sich dieses im eigenen Heim abspielt. Sowohl für Kohlberg als auch für Kramer hat das zur Folge, dass Frauen nur dann, wenn sie die traditionelle Arena männlicher Aktivität betreten, die Unzulänglichkeit dieser moralischen Perspektive erkennen und wie Männer zu höheren Stufen fortschreiten werden, in denen Beziehungen Regeln untergeordnet werden (viertes Stadium) und Regeln universellen Prinzipien der Gerechtigkeit (fünftes und sechstes Stadium) (Gilligan 1996, S. 29).

Kurz: Hier liegt das Paradox nach Gilligan (1996, S. 29), „denn genau die Charakterzüge, die traditionell die ‚Güte‘ der Frauen ausmachen, ihre Fürsorge für andere und ihre Einfühlsamkeit in deren Bedürfnisse, sind dieselben, die sie als defizitär in ihrer moralischen Entwicklung

ausweisen. In dieser Version der moralischen Entwicklung wird der Begriff der Reife vom Stadium des Lebens der Männer abgeleitet und zeugt von der Wichtigkeit der Individuation in ihrer Entwicklung.“

*„Piaget (1970), der den verbreiteten Eindruck in Frage stellt, dass eine Entwicklungstheorie wie eine Pyramide von ihrem Fundament in der Kindheit aus aufgebaut werde, weist darauf hin, dass eine Konzeption der Entwicklung stattdessen am Scheitelpunkt ihrer Reife ansetzen sollte, an dem Punkt, zu dem hin der Fortschritt verfolgt wird. Eine Änderung der Definition von Reife ändert somit nicht bloß die Beschreibung des höchsten Stadiums, sondern fasst das Verständnis der Entwicklung in neue Begriffe und ergibt schließlich eine völlig andere Bedeutung“ (Gilligan 1996, S. 29).*

Die Konzeption der Moral, bei der es um *care* (Fürsorge, Pflege, Zuwendung) geht, so Gilligan (1996, S. 30), stellt das *Gefühl der Verantwortung und der Beziehungen* in den Mittelpunkt, während die Konzeption der Moral als Fairness die moralische Entwicklung vom *Verständnis von Rechten und Spielregeln* abhängig gemacht hat.

Festzustellen bleibt, dass Carol Gilligan das Stufenschema von Lawrence Kohlberg revolutioniert, indem sie „mit der männlichen Entwicklungspsychologie abrechnet. Sie hat unglaubliche Versäumnisse und Fehler der psychologischen Forschung aufgedeckt und am Beispiel realer moralischer Konfliktsituationen demonstriert, dass Frauen keine Mängelwesen sind – besonders nicht in Sachen Moral“ (siehe Psychologie heute; zit. n. Gilligan 1996, Klappentext).

## **2.5 Stand der Literatur zum emotionalen Lernen**

### **2.5.1 Heller (1981) – Involviertsein als Merkmal von Lernen**

Das emotionale Lernen beginnt in den ersten Lebensmonaten und setzt sich in der gesamten Kindheit fort. Bereits beim Säugen lernt ein Baby im positivsten Fall, dass es auf Menschen vertrauen kann, die seine Bedürfnisse erkennen und ihm helfen werden. Es lernt auch, dass es sich durchsetzen kann, um Hilfe zu erhalten. Im negativsten Fall wird dem Baby keine Aufmerksamkeit zuteil. Es erfährt, dass sich im Grunde keiner etwas aus ihm macht, dass auf Menschen kein Verlass ist und dass seinem Bemühen, Trost zu finden, nicht entsprochen wird. Vernachlässigung und Unaufmerksamkeit gefährden das Kindeswohl gravierend. Die Grundlektionen, die schon Kleinstkinder erfahren, sind *Geborgenheit*, auf die sie sich verlassen können, *Durchsetzungsfähigkeit* gegenüber anderen und das *Sich-verlassen-Können* auf andere Personen. Als Quintessenz ist zu sagen, dass ein Kind entweder ein *Urvertrauen* besitzt oder zeitlebens Misstrauen empfinden wird (Goleman 1996, S. 246). Gieseke (2007, S. 116) nennt diese

Grundbedingungen für die Entwicklung *Urvertrauen* und *Bindungsfähigkeit*, auf deren Grundlage sich Emotionen und damit Weltsicht und Aktivität weiter ausdifferenzieren. Lernen ist demzufolge eine von *Beziehung* und *Bindung* abhängige Dimension. Die Beziehungsfähigkeit stellt nach Holodynski (1999, S. 44) die Brücke für die emotionale Steuerung dar.

Um etwas zu lernen, muss man „*involviert sein*“, weil das der Schlüssel ist, um Gefühle zu erklären. *Involviertsein* treibt einen Prozess der Wahrnehmung an, beeinflusst das Gedächtnis und kann Problemlösungen herbeiführen (Giseke 2007, S.201)<sup>6</sup> Mit der Gleichung: „Ich fühle = ich bin in etwas involviert“ (Heller 1981, S. 19 ff.) verweist Heller auf den Aspekt der persönlichen Bezogenheit. Das *Involviertsein* kann sich auf andere Menschen, Gefühle, Vorgänge, Situationen, auf das Selbst, ein Problem, eine Idee usw. richten. Auch das Lernen setzt *Involviertsein* als wesentliches Moment voraus. Aus diesem Grund sollte auch die Schulreife eines Kindes auf den Elementen „Selbstvertrauen, Neugier, Intentionalität, Selbstbeherrschung, Verbundenheit, Kommunikationsfähigkeit und Kooperationsbereitschaft“ (Goleman 1996, S. 245) beruhen. Alle diese Elemente sind auf Objekte bezogen, um sie im Lernen, im Spiel und bei der Arbeit zu erwerben. Diese Kompetenzen aber sind gleichermaßen objektunabhängig und transformierbar, wenn man sie beherrscht. Es ist demzufolge tatsächlich nicht das Faktenwissen, sondern die emotionale Intelligenz, die den Schulerfolg ausmacht.

Für den *denkmal aktiv*-Unterricht bedeutet *Involviertsein* die „Animation des Eroberungsdrangs“ (Schmidt-Breitung 2009, S. 91) sowie die „Neugier und Spurensuche“ (Richter 2009, S. 302). Beim Erstgenannten geht es um die Wahrnehmung eines Denkmals mit allen Sinnen. Aus dieser Wahrnehmung heraus entwickelt sich die Möglichkeit, das Denkmal für sich selbst zu erschließen, es zu erobern und zu begreifen. Dazu gehören der Forschungsdrang und das „Ausspionieren“ bisher verborgener Orte. In diesem Zusammenhang spielt ein emotionaler Zugang für den kognitiven Wissenszuwachs eine wesentliche Rolle. Bei der von Richter (2009, S. 297) benannten „Neugier und Spurensuche“ geht es um die Bewahrung von Lebensspuren als individuelle Erinnerung, als ausschnitthafte Repräsentation der eigenen Biografie und als kulturelle Erinnerung. Manchmal sind Spuren nur noch identifizierbar, weil es Zeitzeugen gibt. So eignet sich *denkmal aktiv*, diese Spuren sichtbar zu machen, Spuren zu hinterlassen oder Schadensspuren zu verhindern. *Involviertsein* heißt in diesem Sinne, eine fotografische Vorher-nachher-

---

<sup>6</sup> Das belegen die empirischen Daten vom *denkmal aktiv*-Unterricht in einer Kategorie *Involviertsein der Schüler in ihre Projekte*.

Dokumentation als Ergebniskontrolle zu erstellen. Gleichzeitig ist sie ein Mittel der Bestandsaufnahme und der Dokumentation des Arbeitsfortschrittes. Die Konzentration auf kleine Unterschiede zwingt zu einer differenzierteren Wahrnehmung und das Beschaffen von „Beweismaterial“, was zur Dokumentation und zur Öffentlichkeitsarbeit genutzt werden kann.

Auch das „Stöbern“ (Richter 2009, S. 297) ist eine Form von *Involviertsein*, weil es sich hierbei – ebenfalls wie beim Sammeln – um ein kindliches Phänomen handelt, das jedoch nicht zielgerichtet stattfindet, sondern ergebnisoffen verläuft. Beim Stöbern handelt es sich um „das inhaltslose Dahinfließen, das keinem Zeitmaß untersteht“ (Langeveld 1960, S. 77; zit. n. Richter 2009, S. 298). Wenn das unbekannte Terrain als „geheime Stelle“ erkannt wird, werden Worte zwischen den untersuchenden Schülern „durch ein Verständnis a priori ganz überflüssig oder die Stimme ändert sich zum Klang der Intimität. Gerade in diesem Erlebnis der Geborgenheit, dem zur Ruhe kommen, sieht Langeveld eine pädagogische Rechtfertigung, denn beim Aufwachen aus dieser Stille erfasse der Schüler mit neuem Blick und neuer Aufmerksamkeit das Leben seiner personalen Welt, die die innerliche und äußerliche Wirklichkeit umfasst, in der dieser Zweispalt aufgehoben ist“ (Langeveld 1960, S. 86; zit. n. Richter 2009, S. 298). In diesem Zusammenhang kann auch die Schule des „*Sehen Lernens*“ erwähnt werden. Die Schüler werden in einem abgeschlossenen Raum sich selbst überlassen und können sich ohne Einflüsse der Außenwelt verschiedenen Arbeitsaufgaben stellen. Dabei könnte es sich beispielsweise um das Auffinden von Ornamentdetails an Wandabfolgen oder das Entdecken von verborgenen Symbolen innerhalb von Wandmalereidarstellungen handeln (Richter 2009, S. 299).

*Involviertsein* bedeutet nicht in jedem Fall eine laute Geschäftigkeit. Auch *Kontemplation* oder *Stille* sind nach Richter (2009, S. 248) persönlichkeitsformende Mittel der sachorientierten Verinnerlichung. Das kindliche Bedürfnis nach Stille beschreibt schon Maria Montessori als „tiefe Sehnsucht [...] nach einer Stille, die Erholung schenkt und Ruhe, die heilt, tröstet, behütet und der Seele zur Heimat wird“ (Bauer 1995, S. 43; zit. n. Richter 2009, S. 249). Die „Schule des Schweigens“, die schon Peter Petersen einforderte, benötigt ein bestimmtes Milieu, das von Ganzheit, Gelassenheit und Muße gekennzeichnet ist. Es geht um eine „ruhige Aufmerksamkeit“ (Bauer 1995, S. 39; zit. n. Richter 2009, S. 248), weil sie in Schülern eine emotionale Disposition aktiviert, die ihnen die Chance gibt, sich ihres eigenen Innenlebens gewahr zu werden. So ist Richter (2009, S. 250) zuzustimmen, wenn sie resümiert, dass der Denkmalunterricht zum Innehalten im alltäglichen Strom der Ereignisse geeignet ist und damit neue Seh- und Wahrnehmungsmöglichkeiten bietet.

### 2.5.2 Goleman (1996) – Emotionen als Voraussetzung für Lernen

Ein neuerer Vertreter der Emotionsforschung ist Daniel Goleman, der große Popularität mit seinem Buch „Emotionale Intelligenz“ (1996) erlangte. Er spricht von einer getrennten emotionalen Intelligenz und verweist auf die fehlenden emotionalen, emphatischen Fähigkeiten von Kindern im amerikanischen Schulsystem. Er plädiert in seinem Werk für eine höhere gesellschaftliche Bewertung von emotionaler Intelligenz in der Schule und in Arbeitsprozessen, weil daran erfolgreiches Handeln geknüpft ist. Goleman (1996, S. 25) geht davon aus, dass die Menschen in einem ganz realen Sinne über zwei Seelen verfügen, eine *denkende* und eine *fühlende*. Goleman (1996, S. 25) versteht *das Erkennen* unter Seele und meint damit die „Kognitionsweise“.

*„Die Wechselwirkung dieser verschiedenen Weisen des Erkennens macht unser Seelenleben aus. Die eine, die rationale Seele, ist jene Weise, derer wir uns stärker bewusst sind: im Zentrum unserer Wahrnehmung, besonnen, fähig, Dinge abzuwägen und zu reflektieren. Daneben gibt es aber ein anderes System des Erkennens: impulsiv und machtvoll, wenn auch bisweilen unlogisch – die emotionale Seele“ (ebd. 1996, S. 25).*

Die Zweiteilung „emotional/rational“ entspricht der herkömmlichen Unterteilung zwischen „Herz“ und „Kopf“.

*„Im Herzen‘ zu wissen, dass etwas richtig ist, ist eine andere Überzeugung, eine tiefere Art von Gewissheit, als wenn man es mit der rationalen Seele denkt. Die rationale Seele kann eine Gratifikation aufschieben und einen Impuls übergehen, hingegen folgt die emotionale Seele den Launen und Begierden eines Menschen. Die rationale Seele kann langfristige Pläne machen; die emotionale Seele sieht nur den Augenblick“ (Goleman 1996, S. 25).*

Nach Goleman (1996, S. 25) gibt es ein immerwährendes Gefälle von rational bis emotional, was die Seele beeinflusst. Je intensiver ein Gefühl zu Tage tritt, umso vordergründiger wird die emotionale Seele – und umso mehr tritt die rationale Seele in den Hintergrund. Emotion und Ratio ergänzen sich meist harmonisch und arbeiten koordiniert, und die Verflechtung ihrer unterschiedlichen Erkenntnisweisen geleitet den Menschen durch die Welt. Üblicherweise besteht ein Gleichgewicht zwischen emotionaler und rationaler Seele. Bei Operationen der rationalen Seele wird die Emotion einbezogen. Die rationale Seele entwickelt die eingegebenen Emotionen weiter und hält sie auch im Zaum. So sind Gefühle wichtig für das Denken, und Gedanken sind wichtig für das Fühlen. Erst dann, wenn Leidenschaften aufwallen, geraten die Seelen aus dem Gleichgewicht und die emotionale Seele gewinnt Oberhand, während die rationale Seele untergeht (vgl. Goleman 1996, S. 25 f.).

Ein Grundpfeiler emotionaler Intelligenz ist Sokrates' Mahnung „Erkenne dich selbst“, was so viel bedeutet wie sich seiner eigenen Gefühle im Augenblick des Auftauchens bewusst zu werden. So macht es einen Unterschied, ob man in seinem Gefühl befangen ist, oder ob man erkennt, dass man von ihm fortgerissen wird. Goleman (1996, S. 67) sagt, dass auf den ersten Blick unsere Gefühle etwas Offenkundiges zu sein scheinen. Wenn wir aber genauer überlegen, fällt uns ein, dass wir bisweilen gar nicht bemerkt haben, was wir wirklich empfanden, oder dass wir ein bestimmtes Gefühl erst nachträglich wahrnahmen. Die Psychologen verwenden den Begriff *Metakognition* für das Wahrnehmen des Denkprozesses und den Begriff *Metastimmung* für das Wahrnehmen der eigenen Emotionen. Goleman (1996, S. 67) selbst bevorzugt den Begriff „*mindfulness*“, den er mit „*Achtsamkeit*“ übersetzt und der in einer bestimmten Bedeutung die Wahrnehmung der eigenen inneren Zustände bezeichnet.

*„Achtsamkeit bezeichnet ein selbstreflexives Wahrnehmen, dessen Gegenstand, die Erfahrung selbst einschließlich der Emotionen, vom Geist beobachtet und erforscht wird“ (Goleman 1996, S. 67 f.).*

*„Achtsamkeit scheint eine Aktivierung des Neokortex zu erfordern, besonders der Sprachzentren, um die auftretenden Emotionen zu erkennen und zu benennen. Achtsamkeit ist ein Bewusstsein, das sich nicht von Emotionen fortreißen lässt, das auf Wahrgenommenes nicht überreagiert und es nicht noch verstärkt. Achtsamkeit ist eine neutrale Einstellung, die auch in turbulenten Situationen die Selbstreflexion bewahrt. [...]. Im besten Fall ermöglicht Achtsamkeit ein gleichmütiges Wahrnehmen leidenschaftlicher oder stürmischer Gefühle. Mindestens äußert sie sich in einem gewissen Heraustreten aus dem Erleben, einem parallelen Bewusstseinsstrom, der „meta“ ist – also über oder neben dem Hauptstrom schwebt – und das Geschehen wahrnimmt, statt darin eingetaucht und verloren zu sein“ (Goleman 1996, S. 68).*

Goleman (1996, S. 69) beschreibt *achtsame* Menschen als solche, die ihre eigenen Stimmungen wahrnehmen und eine gewisse Kultiviertheit im Umgang mit ihrem Gefühlsleben haben. Sie sind meist autonom. Sie sind sich ihrer Grenzen bewusst. Sie sind seelisch gesund und haben eine positive Lebenseinstellung.

An anderer Stelle berichtet Goleman (1996, S. 72) von einem „Mann ohne Gefühle“. Eine diagnostizierte vollkommene *emotionale Leere* bezeichnete der Harvard-Psychiater Sifneos im Jahr 1972 als „Alexithymie“. Alexithymiker sind, kurz gesagt, außerstande, ihre Gefühle genau zu erkennen, und vor allem sind sie unfähig, diese in Worte zu fassen.

*„Was ihnen völlig fehlt, ist die grundlegende Fähigkeit der emotionalen Intelligenz, die Selbstwahrnehmung – zu wissen, was man empfindet, wenn Emotionen einen aufwählen“ (Goleman 1996, S. 72).*

Alexithymiker haben keine Ahnung davon, was Personen empfinden, die von Emotionen aufgewühlt sind. Wenn eine Person sie tatsächlich dazu bringt, etwas zu empfinden, dann ist das

für sie eine verwirrende und überwältigende Erfahrung, mit der sie nichts anfangen können und die sie um jeden Preis zu vermeiden suchen. Gefühle kommen bei ihnen – wenn überhaupt – als eine riesige verwirrende Qual vor. Alexithymie-Betroffene fühlen sich meist „schrecklich“ und können nicht genau sagen, welcher Art der Schreck ist, den sie empfinden. Die Ursache der vollkommenen emotionalen Leere sieht Sifneos in der unterbrochenen Verbindung zwischen dem limbischen System und dem Neokortex. Diese Aussage passt mit den Erfahrungen zusammen, die über das emotionale Gehirn bereits bekannt sind. Ähnlich wie bei Damásios (2000) Versuchspersonen hat auch Sifneos (1972) Beobachtungen mit gefühlsstumpfen Patienten gemacht, die nicht fähig waren, ihre Gefühle in Worte zu fassen. Hinzu kam, dass sie keine Phantasien mehr hatten. Goleman (1996, S. 74) glaubt, dass die Schaltungen des emotionalen Gehirns zwar mit Gefühlen reagieren, doch der Neokortex diese Gefühle nicht einordnen und ihnen die Nuancen der Sprache hinzufügen kann.

*„Wenn du dem, was du fühltest, Worte geben konntest, war es deines“, sagte Henry Roth in seinem Roman ‚Call It Sleep‘. Aus dem Satz ergibt sich das Dilemma des Alexithymikers: Dass er keine Worte für die Gefühle hat, bedeutet, dass er sie nicht zu seinen eigenen machen kann“ (Goleman 1996, S. 74).*

Folgt man der Argumentation von Goleman (1996), sind *Selbstwahrnehmung* und *Selbsterkenntnis* die Hauptkomponenten von emotionaler Intelligenz. Selbstreflexives Wahrnehmen wiederum setzt *Achtsamkeit* voraus, die bereits Säuglinge und Kleinkinder durch die emotionalen Botschaften ihrer Eltern/Bezugspersonen erlernen können – oder eben nicht. Für Goleman (1996, S. 240) ist die Familie die erste Instanz für das emotionale Lernen, weil „wir hier lernen, wie wir uns selbst empfinden sollen und wie andere auf unsere Empfindungen reagieren, was wir von diesen Empfindungen denken sollen und welche Reaktionen uns offenstehen, wie wir unsere Hoffnungen und Befürchtungen deuten und ausdrücken sollen“ (Goleman 1996, S. 240).

*„Die Art, wie Eltern ihre Kinder behandeln, hat für das Gefühlsleben des Kindes tiefreichende und bleibende Folgen. [...] Allein die Tatsache, emotional intelligente Eltern zu haben, ist für ein Kind ein enormer Vorteil“ (Goleman 1996, S. 240).*

Wenn bereits ein Säugling/Kleinkind von seinen Eltern *beachtet* wird – beim Spiel, beim Essen, beim Bewegen, im gesamten Tagesablauf – und zugleich Aufmerksamkeit, Zustimmung und Ermutigung erhält, dann ist nach Goleman (1996, S. 243) damit zu rechnen, dass dieses Kind die Herausforderungen des Lebens bestehen wird. Obwohl in den ersten Lebensjahren die Bausteine der emotionalen Intelligenz gelegt werden, lassen sich in der Schulzeit diese Fähigkeiten weiter ausbauen. Mitgefühl und Empathie gehören nach Goleman (1996, S. 127) zu den Grundvoraussetzungen, um gut lernen zu können.

*„Die Grundlage der Empathie ist Selbstwahrnehmung: je offener wir für unsere eigenen Emotionen sind, desto besser können wir die Gefühle anderer deuten“ (ebd. 1996, S. 127).<sup>7</sup>*

Wenn ein Kind „selbstsicher“ und „aufgeweckt“ ist, wenn es weiß, „was für ein Verhalten erwartet wird“, wenn es „den Impuls zum schlechten Betragen zügeln“ kann, wenn es „fähig ist, zu warten und Anweisungen zu befolgen“, wenn es die „Hilfe der Lehrer in Anspruch nimmt“, und wenn es fähig ist, „seine Bedürfnisse zu äußern“ und „mit anderen Kindern auszukommen“, dann ist der Schulerfolg vorgezeichnet. Alle diese Fähigkeiten sind Grundlage für das gesamte Lernen (ebd. 1996, S. 244). Auf diese Komponenten, die Goleman (1996) aus dem *National Center for Clinical Infant Programs* zitiert, wird auch die empirische Auswertung in dieser Dissertation eingehen, denn *denkmal aktiv* ist ein erfolgversprechendes Lernprogramm, das die emotionalen Kompetenzen der Schüler nutzt und fördert.

### 2.5.3 Steden (2006) – Emotionen in Bewertungs- und Entscheidungsprozessen

Steden (2006, S. 44) belegt aus philosophischer Perspektive, dass Entscheidungen immer nur unter Beteiligung von Emotion getroffen werden können. Er unterscheidet zwischen freiwilligen und unfreiwilligen Handlungen, in die das geltende Recht und die Moral des Handelns einbezogen sind. Geschickt verknüpft Steden (2006, S. 46) das Hauff'sche Märchen „Das kalte Herz“ mit einem Entscheidungsprozess, der jegliches Gefühl ausschließt. Hier tauscht der Protagonist des Märchens seine Emotionen gegen Ansehen und Geld ein. Damit verliert er seine lieb gewordenen sozialen Beziehungen und wird „gewissenlos“. Im Endeffekt ist er allein und unglücklich mit all seinem Geld und Gold.

Jetzt erfolgt ein Rückgriff auf die neurobiologische Forschung von Damásio (2000; zit. n. Steden 2006, S. 47), der herausgefunden hat, dass eine Person keine Emotionen mehr empfinden kann, wenn die Amygdala geschädigt ist, weil dann souveräne Handlungen in sozialen Beziehungen nicht mehr möglich sind.

*„Wer das Gefühl der Angst nicht hat, kann Warnungen, Risiken oder Gefahren nicht abschätzen und gerät in absurde Situationen. Er wird zum Spielball fremder Entscheidungen. Wer keine Freude empfindet, verliert die Motivation und wird passiv. Ohne Emotionen können wir keine persönlichen Entscheidungen treffen. [...] Ich muss meine*

---

<sup>7</sup> Interessant ist, dass der Schulerfolg weniger vom Faktenwissen oder einer vorzeitigen Lesefähigkeit abhängt [wie in der deutschen PISA-Studie 2007 behauptet], sondern, wie das National Center for Clinical Infant Programs herausfand, von „emotionalen und sozialen Messgrößen abhängt“.

*Neigungen spüren, um einer Person oder einem Ding den Vorzug zu geben“ (Steden 2006, S. 46 f.).*

Steden (2006, S. 47) fasst zusammen: „Gefühle bilden die Grundlage unseres Verhaltens und unseres Wertesystems. Gefühle entstehen nicht parallel zu der verstandesmäßigen Erfassung eines Objekts, wie manche Kognitionspsychologen vermuten, sondern als eine eigene Qualität der Wahrnehmung und als eine eigene Erlebnisform. Sie sind „Wahrnehmungen [...] der Seele“ (Descartes 1996, Artikel 27). Sie haben keine rationale Basis. Niemand kann rational entscheiden, ob er Liebe, Eifersucht oder Mitgefühl empfinden möchte. Er empfindet dies oder nicht“ (Steden 2006, S. 47). Nun bemängelt Steden (2006, S. 48) am Hauff'schen Märchen ebenso wie an Damásios Forschungen, dass die Autoren die Inhalte bzw. die Qualität der Gefühle nicht beachten würden. Dabei kommt es Steden gerade auf die Qualität der Gefühle an. Selbst wenn ein Verhalten noch so vernünftig gemeint sein mag, erschließt es sich erst aus dem Zusammenhang, in dem es steht. „Es ist mein *Wille*, der mich bestimmt.“ Da der Wille aber auch aus einem Gefühl der Unzufriedenheit kommen kann, hat „Wille“ für Steden (2006, S. 48) immer eine doppelte Bedeutung von Neigung *und* Bewertung. Unabhängig davon, ob jemand als „Opfer seiner Verhältnisse“ (Politik, Militär) Entscheidungen treffen muss, er ist es immer selber, der seinen Handlungsspielraum definiert und handelt. Es ist immer seine Entscheidung. Der Protagonist in Hauffs Märchen möchte mehr Geld und Ansehen haben – aber „ohne sein Herz verliert er die Richtung. Er ist gewissenlos geworden“ (Steden 2006, S. 48).

Den Zusammenhang von Neigung *und* Bewertung, den Steden (2006, S. 48) nicht näher erklärt, nimmt Gieseke (2007, S. 230) unter dem Lehr-Lern-Aspekt in den Blick und konstatiert, dass es „letztlich die entwickelten, differenzierten Emotionsschemata sind, die Entscheidungs- und Bewertungsgrundlagen liefern“. So sind Lehr-Lern-Prozesse von inhaltlichen Verarbeitungsprozessen des Tuns und Lassens durchzogen, die sich nach Mees (1991; zit. n. Gieseke 2007, S. 230) auf Personen und Objekte beziehen und die wiederum eine Bewertung von Inhalten und Situationen als emotionale Prozesse darstellen. Auch im schulischen Unterricht wird das Gelernte in bisher Erfahrenes und Gelerntes eingeordnet, und die Interpretations- und Handlungsschemata der einzelnen Schüler werden vor dem Hintergrund dieser Bewertungen erweitert oder in sich bestätigt. Beim Lernen von Erwachsenen verweist allerdings die Deutungsmusterforschung darauf, dass bestimmte Konstruktionen so verfestigt sind, dass von Erwachsenen oft nur noch „Bestätigungslernen“ angestrebt wird. In der Erwachsenenbildung werden auch die Beziehungen zu Personen in der Gruppe, zu den Lehrenden und zum Lernstoff bewertet. Auch die Lernatmosphäre, die selbst ein Ergebnis von Beziehungskonstellationen ist, unterliegt der

Bewertung. Hierzu verweist Gieseke (2007, S. 231) auf die neuere Stimmungsforschung (Abele 1995), die besagt, dass Stimmungen nicht so anhaltend sind, wie unterstellt wird.

*„Letztlich geht es um das Zusammenspiel von Emotionsschemata, die ethisch fundiert auf Erziehung verweisen, und um Entscheidungsfähigkeit, die auf subjektive Verantwortungsfähigkeit orientiert ist und auf die kognitiven Potenziale und die Wissenspluralität zurückgreift“ (Gieseke 2007, S. 231).*

Wenn nun Emotionen Transporteure von Bewertungen und Entscheidungen sind (Gieseke (2007, S. 231), so geschehen sie nach Meinung von Gieseke (2007, S. 231) nur selten in aktuellen Kurzschlussituationen. Sie sind weder unabhängig von kognitiven Überlegungen, noch bleiben sie ohne Rückgriff auf Wissens Ebenen. Erst ihr Zusammenspiel macht das Niveau der erworbenen Bildung und das erlangte Handlungspotenzial aus (ebd. 2007, S. 231).

#### 2.5.4 Gieseke (2007) – Steuernde Wirkung von Emotionen beim Lernen

Emotionen steuern die Vernunft eines sinnvollen Handelns (Gieseke 2007, S. 86). Allerdings wurde ihre steuernde Wirkung erst dadurch erkannt, dass man nach Läsionen bestimmter Gehirnregionen mit einem veränderten Verhalten der betroffenen Personen konfrontiert war. Damásio (2000; zit. n. Gieseke 2007, S. 86 f.) hatte herausgefunden, dass Läsionen des präfrontalen Cortex die Verknüpfungen von Empfindungen/Gefühlen und Denkvorgängen beeinträchtigten. Diese Verknüpfungen sind zuständig für das sinnvolle Entscheiden und Handeln sowie für die soziale und normative Orientierung. Gehen sie verloren bzw. werden sie zerstört, dann ist der Mensch nicht mehr fähig, sinnvoll zu handeln, zu entscheiden und sich sozial angemessen zu verhalten. Damásio (2000) hatte sowohl eine totale Gefühlsarmut als auch einen totalen Aufmerksamkeitsverlust bei seinen Versuchspersonen beobachtet. An diesem Verhalten erkannte er, dass seine Versuchspersonen soziale Beziehungen nicht mehr gestalten konnten. Die hirnerkrankten bzw. hirngestörten Personen waren nicht mehr allein überlebensfähig, da sie aus allen Kontexten herausgefallen waren. Allein ihr Faktenwissen und ihre formalen Denkfähigkeiten konnten den Verlust ihrer Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit nicht kompensieren (Damásio 2000; zit. n. Gieseke 2007, S. 88). Diese empirische Erkenntnis von Damásio (2000) hat dazu geführt, dass dem Arbeitsgedächtnis besondere Aufmerksamkeit zuteilwurde.

Gieseke (2007, S. 86 f.) erläutert, dass an der Überwachung des Arbeitsgedächtnisses der präfrontale Cortex – zum singulären und orbitalen Cortex gehörend – beteiligt ist. Die Amygdala – der Sitz der Emotionen – erhält Reizimpulse und projiziert sie zurück an alle Stadien der kortikalen Verarbeitung, wodurch die Amygdala eine Verbindung zum Langzeit- und zum

Kurzzeitgedächtnis aufrechterhält. Auch wirkt die Amygdala am Arbeitsgedächtnis bei Belohnung und Bestrafung mit. Bei Gefahr beeinflussen die Abwehrzentren der Amygdala die Aufmerksamkeit, die Wahrnehmung und das Gedächtnis.

*„Als Aktivierung löst die Amygdala Erregungen aus, man ist hellwach, die kortikale Erregung und synchrone Aktionspotenziale werden angefeuert. Wenn Reize gegeben werden, schütten die Axonendköpfe ihre Neurotransmitter aus und erregen kortikale Zellen, die dadurch für einlaufende Impulse empfänglich werden. Ohne Aufregung bemerken wir nicht, was los ist, zu starke Erregung macht übernervös, ängstlich und damit unproduktiv. Man kann sich dann auf nichts anderes mehr konzentrieren, man wird in einem emotionalen Zustand festgehalten. Die Amygdala wirkt so wechselseitig mit allen Systemen“ (Gieseke 2007, S. 87).*

Gieseke (2007, S. 200) ist der Meinung, dass Entscheidungen im Alltag anders verlaufen, als es die Kognitionstheorien annehmen. Entscheidungen folgen nicht rationalen Prozessen mit sukzessiv erfolgenden Ausschlüssen von alternativen Handlungsmöglichkeiten, sondern sie liegen auf heuristischem Niveau und nutzen Erfahrungen. So haben Gigerenzer/Todd (1999; zit. n. Gieseke 2007, S. 201) nachgewiesen, dass viele Menschen ihre Entscheidungen „im Bauch“ treffen oder anders ausgedrückt, „intuitiv“. Nach Gieseke (2007, S. 201) sind Entscheidungen Nebenprodukte des Lebens, selbst wenn sie zukunftsweisende Wirkungen haben.

Anhand der neurobiologischen Forschung legt Gieseke (2007, S. 201) eine erweiterte Sicht für die Beschreibung der emotionalen und kognitiven Anteile am Entscheidungsverhalten vor. Sie sagt, dass dann, wenn bestimmte Gehirnzonen durch Läsionen betroffen sind, z. B. das Vorderhirn, zwar noch rationale Abwägungen getroffen werden können, wie Damásio (2000) und Le Doux (2001) nachgewiesen haben, jedoch sei diese erhaltene kognitive Fähigkeit nur „entscheidungsoptimierend“, aber nicht „entscheidungsherbeiführend“. Nach Gieseke (2007, S. 201) erbringen die „Entscheidungskoordination“ und die „Entscheidungsbindung“ den ausschlaggebenden Zuschlag, der auch „den Entschluss“ und „das Handeln“ steuert. Dies geschieht in den Zentren des Gehirns, die für Emotionen zuständig sind. Die Gefühle sind in die komplexeren und hohen Anforderungen des Denkens und Handelns eingeflochten. Nach Meinung der Forscherin bekommen das „intuitive Wissen“, aber auch die „Ausdifferenzierung der Emotionen als Sozialisations- und Erziehungsergebnis“ eine Bedeutung. Nach Giesekes Meinung kann damit auch die Erziehung in der Kindheitsphase neben dem kognitiven Lernen ganz neu begründet werden, da sich in der Kindheit solche Emotionsmuster herausbilden, die sich im Alter nur schwer verändern lassen (vgl. Gieseke 2007, S. 201). Emotionale Schemata werden frühkindlich geprägt und im Lebensverlauf modifiziert. Diese Entwicklung ist davon abhängig, wie

empathisch die Eltern bzw. Bezugspersonen eines Kindes sind und ob sie dem Kind eigene offene Spielräume für die Entwicklung seiner Gefühle gewähren.

*„Individuelle Erlebnisse und ihre Verarbeitung, interindividuelle Eindrücke und Erlebnisse werden über Abstraktion, Generalisierung, Integration und Bedeutungszuschreibung als emotionale Schemata verfügbar gemacht. Diese groben Schemata werden dann durch entsprechende Erlebnisse im weiteren Lebenslauf sozusagen aufgefüllt. Emotionsschemata sind bestimmt durch Ereigniswahrnehmungen, eigene Zustände, kulturelle Gefühlsschablonen, emotionale Wertbindungen, emotionale Gewohnheitsstärken“ (Ulich et. al. 1999; zit. n. Gieseke 2007, S. 59).*

Ein Beispiel ist die Furchtkonditionierung (Le Doux 2001; zit. n. Gieseke 2007, S. 202), die kaum verlernt werden kann (Angst vor Spinnen, Angst vor Gewitter, Angst vor Kellerräumen), und ein Hinweis darauf ist, dass die Sozialisation und die Erziehungskultur zu „verhaltensbestimmenden Emotionen“ führen. Für Gieseke (2007, S. 202) ist interessant, dass „die basalen Emotionsströme in leiblich-körperlicher Einheit weiter eigenständig wirken“. Das heißt, dass man von ausdifferenzierten Emotionsmustern ausgehen kann, die in Erziehungs- und Sozialisationsprozessen entwickelt worden sind. Ebenso wirken basale Emotionen als unabhängige Impulse weiter. Nach dieser Erkenntnis stellen für Gieseke (2007, S. 202) Bildungsprozesse offene Situationen dar. So ist die Herausbildung von emotionalen Schemata ein Ergebnis von Sozialisation und Erziehung – also von Enkulturation (Gieseke 2007, S. 90), dem unmerklichen Hineinwachsen in die jeweils eigene Kultur.

Die Wirksamkeit von Lernprozessen liegt nach Gieseke (2007, S. 231) in der Ausdifferenzierung des individuellen Emotionshaushaltes und der entwickelten intellektuellen sowie ethischen Potenziale der Individuen. In zwischenmenschlichen Lehr- und Lernkonstellationen kann die Lehrperson Vorbild, Moderator, Helfer oder fragender Informator sein. Sie/er stellt Beziehungen her und schafft die zu individuellen Entscheidungen und Bewertungen führende beziehungsstiftende Lernatmosphäre. Ganz gleich, ob solche Beziehungen negativ oder positiv sind, in „Lehr- Lernkontexten werden ethisches, kognitiv-fundiertes Wissen, Meinungen und Interpretationen ausgetauscht, abgewogen und in die Persönlichkeit integriert“ (ebd. 2007, S. 231). Abschließend ist festzustellen, dass das, was Steden (2006, S. 48) offenlässt, Gieseke (2007: 231) mit Ethik und Verantwortungsbewusstsein beantwortet.

Von bildungspolitischem Interesse ist nun, wie die Schüler Bildungsinhalte selbst begreifen, selbst verstehen, selbst erfahren, selbst erspüren und dieses leiblich-ästhetisch und emotional-ästhetisch zum Ausdruck bringen. Bedingung dafür ist es, Räume und Orte vorzuhalten, in denen sich diese Bildungsprozesse in ruhiger Gelassenheit entwickeln können. Der *denkmal aktiv-*

Unterricht nimmt Rücksicht auf die soziale Differenz, schafft Anschlüsse beim Lernen, hat kulturelle Wurzeln in die Region als Heimat, Lebensort, Lebensmitte, ist durch die industrielle Moderne und ökologische Fragestellungen beeinflusst, bearbeitet Interkulturalität, erkennt die ökologische Perspektive der leiblich-emotionalen Steuerungsfunktionen im ästhetischen Prozess und gibt dem Bildungsprozess dafür Raum und Ort zugleich.

Den Aspekt der „leiblich-emotionalen Steuerungsfunktion“ nimmt Richter (2009, S. 241) aus entwicklungspsychologischer Perspektive in den Blick. Sie untersuchte „Leiblichkeit im Denkmalunterricht“, die das Ziel verfolgt, den Kindern die „Wechselwirkung zwischen gegenständlicher Wirklichkeit und deren dinglicher Aneignung“ sowie „sinnlich-ästhetische Realerfahrungen als Lebensweltphänomene und/oder kompensatorisch Inszenierungen“ anzubieten. Die leiblichen Erfahrungen für Lernprozesse sind für Kinder bedeutsam, weil sie durch ihren Leib – leibhaftig – die Eindrücke, Atmosphären und Gestimmtheiten in bestimmten Räumen erfahren. Mittels „leiblicher Kommunikation“ erschließen sich Kinder ihre Umwelt, so auch zu Denkmalen vor Ort. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Fähigkeit, gute Werturteile zu treffen, denn bei der Bewertung von Denkmälern ist der Alterswert der am stärksten gefühlsmäßig ausgerichtete Wert, der die sichtbaren Zerfalls- und Auflösungsprozesse am Denkmal widerspiegelt.

*„Ein Denkmal ist charakterisiert durch Ortsgebundenheit, Stabilität, Langlebigkeit, Würde und Symbolgehalt. In einer sich schnell verändernden Welt hat es überdauernde Gestalt und ist unabhängig vom herrschenden Zeitgeist. Ein Denkmal wird im Kunstwert erfahrbar und der Kunstwert von Originalen zeigt sich im Denkmalunterricht besonders in der Gegenüberstellung zu Nachbildungen, Modellen oder Plagiaten. Aus diesem Grund ist es wichtig, die Urteilsfähigkeit auszubilden, um zwischen den einzelnen Denkmalkategorien unterscheiden zu lernen. „Ästhetisches Lernen gilt als Schlüsselfunktion für kulturelle Bildung“ (Richter 2009, S. 451).*

Der historische Wert eines Denkmals bemisst sich aus der kunstgeschichtlichen und historischen Reflexion. Zwischen historischem Erinnerungswert und Gebrauchswert eines Denkmals für die Gegenwart muss ein funktionaler Ausgleich gefunden werden, denn wenn ein Denkmal erst abgerissen ist, hat es keinen Gebrauchswert mehr. Bleibt es erhalten und wird saniert, ist der Alterswert beschädigt. Nicht zuletzt ist der Kunstwert der „formidable Gegner“ aller anderen, weil eine Gefahr in der Überbetonung der historischen Erinnerungswerte auf Kosten des künstlerischen Selbstwerts des Denkmals geht (vgl. Richter 2009, S. 449 ff.).

### 2.5.5 Goller (2009) – Entscheidungsmodell als individuelles Zufriedenheitsmodell

Der Frage, wie nun Emotionen Entscheidungen beeinflussen, ist auch Goller (2009, S. 46) nachgegangen. Seiner Meinung nach gibt es ein verbreitetes Entscheidungsmodell, nach dem die meisten Menschen vorgehen. Zuerst führen sie sich verschiedene Handlungsalternativen vor Augen, dann wägen sie die Vor- und Nachteile gegenseitig ab, und nach einer gründlichen Kosten-Nutzen-Analyse entscheiden sie sich für die beste Alternative. Der Auffassung, dass Entscheiden *nicht* so einfach ist, pflichtet Goller (2009, S. 46) bei und beruft sich auf die neueste Emotionsforschung. Auch nach seiner Meinung können Menschen ohne Emotionen keine Entscheidung treffen. Nach der Abwägung aller Argumente muss ein Entscheider herausfinden, welche Entscheidung ihn am zufriedensten und am glücklichsten macht, ihm innere Ruhe, Zuversicht und Hoffnung gibt. Er muss bei einer Entscheidung prüfen, welche Alternative ihn mehr beunruhigt als Hoffnungen weckt und welche Alternative am besten zu seinen Wünschen und seinem Selbst passt. So bilden Emotionen die Grundlage unseres Bewertungssystems. Sie helfen uns, vernünftige Entscheidungen zu treffen, die im Einklang mit unserer Lebensgeschichte stehen. Emotionen sind notwendig, um rationale Erkenntnisse in die Tat umzusetzen (vgl. ebd. 2009, S. 46). Im Fortgang seiner Darstellung zieht Goller (2009, S. 46) die Untersuchungsergebnisse von Damásio (2000) heran und beleuchtet die gleichen Ergebnisse, die bereits Gieseke (2007) vorgelegt hat. In seinen Ausführungen kommt er zu dem Resultat, dass Emotionen dazu dienen, „bei Entscheidungen eine günstig erscheinende Vorauswahl an Operationen zu treffen“, die helfen, die „Konsequenzen künftiger Ergebnisse abzuschätzen“. Hinzu kommt, dass Emotionen offenbar gebraucht werden, um eine rationale Erkenntnis auch in die Tat umzusetzen. Danach führt er aus, wie Emotionen das Handeln beeinflussen, und bleibt mit seinem Erklärungsversuch „deklaratorisch-konstitutiv“, was bei der Beantwortung der Frage nicht weiterhilft, womit Gollers (2009) Argumentationsversuch ins Leere läuft.

Die Macht der Emotionen auf Entscheidungsprozesse hat auch das Marketing für sich entdeckt, und Becker (2010, S. 6) sagt aus der Perspektive eines Business Managers, dass Emotionen die Kaufentscheidungen stärker beeinflussen als rationale Argumente. Am Beispiel von Markenprodukten haben Emotionsforscher der Wirtschaftspsychologie (BMW, Mercedes-Benz, Daimler, Nestlé, Coca-Cola) herausgefunden, dass bei bevorzugten Markenartikeln nicht nur positive Emotionen ausgelöst, sondern gleichzeitig negative Emotionen reduziert und zurückgedrängt werden. So machen „Markenprodukte weniger glücklich, aber sie dämpfen negative Gefühle“

(Becker 2010, S. 9). Die wohl interessanteste Erkenntnis ist, dass „Menschen konsumieren, um Unangenehmes zu verdrängen [...] und der klassische Kunde ist nicht der zufriedene, ausgeglichene Mensch, der mit sich selbst im Reinen ist [...] Vielmehr ist das starke Motiv für den Kauf einer Marke der Wunsch, etwas gegen seine schlechte Stimmung zu tun“ (Becker 2010, S. 9). So ist entscheidend für das Marketing, für den Kunden nicht nur etwas zu tun, was ihn freut, sondern ihm zu helfen, „Unzufriedenheit, Langeweile und Depressivität zu überwinden“ (Becker 2010, S. 9).

Man kann sagen, dass Menschen das Bestreben haben, sich gut und ausgeglichen zu fühlen, dass sie vieles dafür tun, um negative Gefühle nicht so stark zu empfinden, weil es ihnen besser geht, wenn sie emotional positiv gestimmt sind. Überträgt man diesen Gedanken auf das Lernen, so heißt das auch für Bildungsprozesse, dass sich Lerner gut fühlen wollen, weil das erstens ihrem Grundbedürfnis als Mensch entspricht und weil zweitens eine positive emotionale Grundstimmung zum Lernerfolg beiträgt.

## **2.6 Neue Ansätze für Lernprozesse**

### *2.6.1 Verstand und Gefühl in der philosophischen Diskussion der Aufklärung/Moderne*

Verstand und Gefühl wurden seit der Aufklärung mit Beginn des 17. Jahrhunderts als Gegensätze begriffen. Ob sich das bis heute tatsächlich geändert hat, bleibt fraglich, denn erst in den 1980-er Jahren wurde die Bedeutung der Emotionsforschung anerkannt (vgl. Gieseke 2007, S. 18). Seit der Aufklärung im 17./18. Jahrhundert wurden Emotionen als Gegenstück zur Vernunft angesehen, denn die Berufung auf die Vernunft galt als universelle Urteilsinstanz. Dieser Dualismus wurzelt in einem christlich-dogmatischen Glauben. Seit jener Zeit ist allgemein gültig, dass der *vernünftige* Mensch seine Triebe *beherrscht* und nach der herrschenden Gesellschaftsauffassung zur Erfüllung der Gemeinschaftsaufgaben beizutragen hat (vgl. Steden 2006, S. 40). Indirekt findet eine Abwertung der Gefühle statt, denn der *vernünftige* Mensch stimmt mit den objektiven Erwartungen der Gesellschaft überein, den Verstand zu gebrauchen und die Gefühle in Schranken zu halten. Diese Vorstellung wurde in der antiken philosophischen Richtung der Stoa entwickelt, die später das Christentum übernommen hat (vgl. Steden 2006, S. 10). Sie besitzt noch heute zum Teil Gültigkeit. Auch Bildung in der Tradition der Aufklärung findet mit dem Kopf statt. Sie erfordert Kognition, also Wissen, Erinnerung, Denken, Reflexionen,

Abstraktion, kritische Urteilsfähigkeit und die Bereitschaft, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen.

Das Leitmotiv der abendländischen Philosophie bildet der „Kampf der Vernunft gegen die Fallstricke der Leidenschaft“ (Solomon 2001, S. 16). Die Ethik von Aristoteles und viel später von Kant, aber auch die antimoralischen „naturalistischen“ oder „empirischen Ansätze“ Humes, Mills und Russells folgen solchen Modellen, nach denen die Vernunft Vorrang hat. Nach Solomon (2001, S. 16) lag diesem Leitmotiv eine stillschweigende Übereinkunft zugrunde, die sich auf eine altertümliche Psychologie der menschlichen „Seelenanlagen“ stützt. Es ist der jahrhundertlang postulierte *Unterschied* zwischen *Verstand* und *Gefühl*. Die bevorzugte Stellung des Verstandes begründet sich darin, dass er angeblich die Region unserer Seele ist, die wir vollständig beherrschen können. Gefühle dagegen gehörten dem animalischen Erbe des Geistes an und stellten insofern ein „minderwertiges“ Potenzial dar, dass es zu überwachen gelte (vgl. Solomon 2001, S. 16).

Steden (2006, S. 40) konstatiert, dass Kants Thesen im Wesentlichen unsere heutige Weltanschauung geprägt haben. Er hat mit seiner Philosophie eine Wende eingeleitet, hin zu einem aufgeklärten, vernunftgeleiteten Denken und Handeln des bürgerlichen Individuums. Kants Thesen hatten darüber hinaus wesentlichen Einfluss auf die Formulierung der Menschenrechte und der Rechtssysteme. Allerdings verleugnet Kants Philosophie jegliche Gefühle (vgl. Steden 2006, S. 40). „Allein das Gesetz in uns Menschen, das durch die *Vernunft* erschlossen wird, darf die Triebfeder des Willens sein“. Nach Kant können Gefühle manchmal auch etwas Richtiges anstreben. [...] „Da sie aber zufällig und schwankend sind, können sie ebenso zum Bösen wie zum Guten neigen und in ihrer Art verworren sein, nicht aber moralisch qualifiziert werden“ (Kaegi 1999, S. 35; zit. n. Steden 2006, S. 40). Eine Vermischung von Gefühl und Vernunft gibt es nicht für Kant, sondern nur ein Entweder-oder. Entweder handelt es sich um ein tugendhaftes oder um ein lasterhaftes Verhalten. Unterschiedliche Nuancen sind für ihn ausgeschlossen (vgl. Steden 2006, S. 40).

Am Beispiel von „Geiz“ und „Genuss“ erläutert Kant, dass der Geizige für ihn ein anderer Mensch sei als der Genusssüchtige, weil beide einer anderen *Grundwahrheit* folgen. Der Geizige will Vermögen besitzen um des Vermögens willen und der Verschwendungssüchtige um des Genusses willen. Beide handeln nach einem qualitativ verschiedenen *Gesetz*. Gemeinsam unterscheiden sie sich wiederum vom Sparsamen. Der Letztgenannte verwendet das, was er hat,

nach Kants Ansicht *sinnvoll*. Kant ist der Meinung, dass alle drei mit ihrem Besitz *vernünftig* umzugehen hätten. Damit grenzt sich Kant von Aristoteles ab. Für Kant besteht die Tugend in der Beherrschung der Affekte. Zur Pflichterfüllung gehört für ihn, dass Affekte im Zaum zu halten seien und daher die Affekte im Allgemeinen verwerflich seien. Im Gegensatz zu Kant argumentiert Aristoteles, „dass der Mittelweg zwischen den Extremen Zuviel oder Zuwenig nicht zur Vermeidung des Affekts, sondern zum *richtigen Affekt* führt. Tugend steht für Aristoteles am rechten Ort und auf die rechte Art Lust und Unlust zu empfinden“ (Kaegi 1999, S. 39; zit. n. Steden 2006, S. 41). Aristoteles plädiert dafür, ein gutes Gefühl zu entwickeln, damit man in kritischen Situationen das Richtige tun kann. Darauf, dass es keine eindeutig guten oder schlechten Gefühle gibt, verweist der Neurobiologe Bauer (2005, S. 32) und macht unterschwellige Stimmungen dafür verantwortlich, die auf nicht bewusst registrierte Wahrnehmungen zurückzuführen sind.

Steden (2006, S. 42) kritisiert Kants Entweder-oder-Prinzip, weil es die Menschen ständig unter Druck setzt, moralisch *denken* zu müssen. Nach Meinung von Steden (2006, S. 42) bleibt dabei offen, wie aus der moralischen Art zu denken der Antrieb zum richtigen Handeln entsteht. Eine Erklärung dafür liefert nach seiner Meinung der griechische Begriff der Areté (Tugend), der ausdrückt, „dass ein Verhalten dann als *tugendhaft* bezeichnet werden kann, wenn es sich als eine *Mitte* zwischen Gefühlen und Handlungen versteht. Kants Tugendbegriff dagegen ist durch einen Verlust eben dieser Mitte gekennzeichnet“. Daraus ergibt sich für Steden (2006, S. 42) eine *Aporie*, eine Ausweglosigkeit. Die löst Kant dadurch, dass er vermutet, „dass die große Überzeugungskraft, die von dem auf Vernunft gründenden moralischen Gesetz ausgeht, *im Gemüt* wirkt“ und auf diese Weise alle ihm entgegenstehenden Neigungen unterdrückt, wodurch „das Gefühl der *Achtung* vor dem Gesetz entsteht“. Das neue, „durch Vernunft gewirkte“ Gefühl tritt an die Stelle der (niederen) Gefühle, die aus dem Begehren kommen (ebd. 2006, S. 42).

„Es handelt sich jedoch nicht um eine neue Triebfeder des Handelns, denn bei Kant bleibt der Verstand der Antrieb des Handelns und nicht das Gefühl. Durch das Gefühl der Achtung tritt nun die Sittlichkeit neben das von Vernunft bestimmte Gesetz“ (Kaegi 1999, S. 40; zit. n. Steden 2006, S. 42).

Obwohl Kant Vernunft und Gefühl/Neigung trennt, war das nicht immer so. Vernunft und Gefühl waren in der Antike – bei Aristoteles – noch zusammengehörig. Nun vermutet Steden (2006, S. 42), dass aus dieser Mischung von Verstand und Gefühl *Handlungsgründe* entstehen können, die bei einer reinen Urteilsbegründung, wie sie Kant noch vorsah, offen bleiben. Die

Differenz beider Ansichten liegt im Auslöser des Handelns, in der Motivation, die Kant nicht im Blick hat, weil er ja Verstand und Gefühl strikt trennt. Genau diese Ansicht bezweifelt Steden, weil der wiederum Emotionen als treibende Kraft akzeptiert. Laut Steden (2006, S. 42) erzeugt ein moralisches Urteil noch nicht die Motivation, moralisch zu handeln, weil die Gründe des Handelns immer mit einer emotionalen Komponente verbunden sind. So glaubt Steden (2006, S. 43), dass Emotionen als Reaktion auf Ereignisse entstehen, die als lustvoll oder unbehaglich bewertet werden. Aber aus dem Gefühl der Lust heraus resultiert für ihn ebenso wenig ein Handeln wie aus einem reinen Urteil, weil beide nur Bestandteile eines Motivationskomplexes sind, der ein Begehren erzeugen kann. Dieses Begehren besteht darin, dem Handeln einen Sinn zu geben. Aus der Sinngebung oder Rationalisierung von Neigungen resultieren „rationale Affekte“. „Die Affekte stellen den Handlungsbezug her, die Vernunft der Rationalität des Handelns“ (Kaegi 2002, S. 17; zit. n. Steden 2006, S. 43). Man kommt nicht umhin, festzustellen, dass Emotionen die Vernunft des sinnvollen Handelns steuern.

Die Wirkung von Emotionen besteht darin, dass der fühlende Mensch sich als selbstbestimmt erfährt. Emotionen sind sozusagen das Konstrukt, das die Selbstbestimmung eines Menschen erst ermöglicht. Das gefühlte Objekt wird als ein Ganzes empfunden, denn „wer den Gefühlen seines ‚Herzens‘ folgt, gilt als ganzer Mensch, der sich mit seinen Intentionen identifiziert“, sagt Steden (2006, S. 16). Das Herz allerdings ist nicht einfach da, sondern wird durch Lernprozesse gebildet. So ist ein Wesenszug eines Gefühls die *Anteilnahme*. Das Gefühl kann aber nicht aus sich selbst heraus Kriterien für Moral oder Recht zur Beurteilung eines Objektes entwickeln, sondern es braucht dazu den Verstand. Steden (2006, S. 16) sagt, „wer ‚richtig‘ *fühlt*, ist auch in der Lage, einzusehen wieso etwas richtig ist und er kann danach handeln. Wer dagegen ‚richtig‘ *denkt*, es aber nicht *fühlt*, ist schwerlich zu einer Handlung zu bewegen, die zahlreiche Alternativen hat. Wer gefühllos ist, schwankt zwischen Handlungsalternativen hin und her. Er hat keine Richtung“ (ebd. 2006, S. 16). Da der Verstand nicht verstehen kann oder will, dass es neben ihm noch eine andere Form der geistigen Wahrnehmung gibt – nämlich das Gefühl –, ist er derjenige, der eine gedankliche Trennung von Gefühl und Verstand vornimmt. Auf diesen Zusammenhang hatte schon Descartes hingewiesen, der Gefühl (Passion) und Denken dem Bereich des Denkens (res cogitans) zuordnete und diesen Bereich der Materie (res extensia) gegenüberstellte. Aus dieser Annahme heraus resultiert die Vorstellung eines Dualismus, eines Gegensatzes von körperlichen und psychischen Prozessen. Diese sind zum Teil auf Descartes zurückzuführen, weil er eine Kausalwirkung zwischen Körperreaktionen und

Gefühlsausdrücken vermutete (Steden 2006, S. 17). Am eindringlichsten kann man diesen Dualismus nachvollziehen, wenn das „Herz“ ja und der „Verstand“ nein sagt. In solchen Situationen ist die Person innerlich zerrissen.

### 2.6.2 *Verstand und Gefühl in der philosophischen Diskussion der Postmoderne*

Von der Postmoderne wird seit Anfang der 1980-er Jahre gesprochen – eine politisch-wissenschaftlich-künstlerische Richtung, die sich gegen bestimmte Institutionen, Methoden, Begriffe und Grundannahmen der Moderne wendet. Es gibt Versuche, das Innovationsstreben der Moderne zu kritisieren, zu überwinden oder aufzulösen. Hinsichtlich neuer Ansätze für die Lernprozesse bringt die Erforschung der *Gefühle* – des *emotional turn*<sup>8</sup> – neue Erkenntnisse. Auffällig ist die Renaissance älterer Bildungsideale wie der Theorien Wilhelm von Humboldts (1767–1835) und neuerer reformpädagogischer Ansätze – denen ein erweiterter Bildungsbegriff zugrunde liegt – und die neben dem *Verstand* auch *Herz* und *Gefühl* ansprechen. Die Verfechter des Paradigmenwechsels sprechen von einer *vernünftigen* Bildung. Zu Humboldts Zeiten ging es darum durch Musik, Literatur und bildende Kunst, das Schöne anzusprechen. Gleichzeitig warnte man auch vor der Gefahr, durch die „Angst vor der Verführbarkeit der empfindsamen Herzen“ (Prinz/Rith-Magni 2012, S. 4). Seit Goleman (1996) ist immer häufiger von *emotionaler Intelligenz* die Rede, und erfahrungsgemäß lernt ein Mensch besser, wenn ihn die Dinge auch emotional ansprechen (vgl. Hoyos 2012; zit. n. Prinz/Rith-Magni 2012, S. 4).

Die Postmoderne ist zunehmend geprägt durch die Umsetzung eines *neurologischen Manifests*. Durch digitalisierende „bildgebende Verfahren“ entstand in Deutschland ein *Wissenschaftshype* – gekrönt durch Institute für Kognitions- und Neurowissenschaften – die nach dem *Ich* suchen: „Unser Ich ist [...] eine Fiktion, ein Traum des Gehirns, von dem wir, die Fiktion, der Traum, nichts wissen können“ (Roth 1994; zit. n. Kross 2012, S. 12). Spitzer (2005) bietet die Lösung, indem er sagt: „Sie *haben* Ihr Gehirn nicht, Sie *sind* Ihr Gehirn“ (Spitzer 2005; zit. n. Kross 2012, S. 12). Metzinger (2009) schreibt den Neurowissenschaften zu, „dass der Inhalt unseres bewussten Erlebens nicht nur ein inneres Konstrukt, sondern auch eine höchst selektive Form der Darstellung von Information ist. [...] Unser Gehirn erzeugt eine Simulation der Welt, die

---

<sup>8</sup> Sprachgebrauch ist aus dem Amerikanischen übernommen, was so viel wie Paradigmenwechsel bedeutet.

so perfekt ist, dass wir sie nicht als ein Bild in unserem eigenen Geist erkennen können“ (Metzinger 2009; zit. n. Kross 2012, S. 12). Laut Fuchs (2008) ist das Gehirn ein *Beziehungsorgan*, „eine Schaltzentrale, die die Lebensvorgänge des Menschen *und* seine bewusste Selbstreflexion koordiniert und in aktives Handeln umsetzt“ (Fuchs 2008; zit. n. Kross 2012, S. 12). Aufgrund seiner „Plastizität“ verändert es sich beim Lernen in seiner physiologischen Struktur. Zum Lernen gehören die Einbeziehung der Umwelt, das Körpergefühl, die Interaktion und die Intersubjektivität (soziale Nahbegegnung und gesellschaftliche Kommunikation). In dem Maße, wie das Gehirn den Leib und das Verhalten steuert, wirken Umwelt und Leibesfunktionen auf die neuronalen Aktivitäten des Gehirns ein (vgl. Kross 2012, S. 12).

*„Das Ich ist kein Gehirn, sondern hat einen Leib mit einem Gehirn. Nimmt man ihren Einwand ernst, ergeben sich für die Geistes- und Kulturwissenschaften auf dem Gebiet der Emotionsforschung neue Chancen, Emotion aus ihrer Umklammerung durch neurowissenschaftliche Messverfahren zu befreien und in die kulturelle und historische Vielfalt ihrer Ausdrucksformen zurückzuholen“* (Kross 2012, S. 12).

Auch deutsche Wissenschaftler konstatieren, dass Untersuchungen des emotionalen Lebens von den Wissenschaften jahrzehntelang vernachlässigt worden sind, was sich seit den 1980-er Jahren änderte. Dieser Zeitraum wird in Deutschland als „Emotionale Wende“ in der Psychologie bezeichnet. Euler/Mandl (1983, S. 1; zit. n. Henckmann 2003, S. 9) stellen zur selben Zeit fest, dass die Zeit der Vernachlässigung der Emotionsforschung „heute einer faszinierenden Zuwendung“ gewichen ist. Der Emotionsforschung geht es nach Henckmann (2003, 9) um die Betrachtung der sozialen Perspektiven. Sie will herausfinden wie unterschiedliche Klassen, Schichten, Kulturen oder ganze Gesellschaften ihre Gefühle zum Ausdruck bringen. Es geht nicht in erster Linie um die Betrachtung persönlicher Emotionen.

Ein positives Resultat der Postmoderne ist die Infragestellung des Rationalen, das sich in Begriffen der Moderne widerspiegelt (vgl. Hoyos 2012, S. 6).

*„In allen Gesellschaften spielen Emotionen eine große Rolle. Liberale Demokratien bilden da keine Ausnahme. Beschreibe man einen Tag oder eine Woche im Leben einer relativ stabilen Demokratie, stieße man auf viele Emotionen – Wut, Angst, Mitgefühl, Abscheu, Neid, Schuldgefühle, Trauer, sowie viele Formen von Liebe. Manche dieser Emotionen haben wenig mit politischen Prinzipien oder der öffentlichen Kultur zu tun, doch bei einigen ist es anders: Sie gelten der Nation, den Zielen der Nation, ihren Institutionen, ihrer Führungselite, ihrer Geografie und den eigenen Mitbürgern, mit denen man sich im gemeinsamen öffentlichen Raum bewegt“* (Nussbaum 2014, S. 11 f.).

So fordert Martha Nussbaum eine „Erziehung zu einem narrativen Vorstellungsvermögen, einer kulturwissenschaftlichen, ästhetischen und allgemein literarischen Bildung, um den kosmopolitischen Verständnishorizont zu erweitern“ (Hoyos 2012, S. 6). Die Erziehung der Vernunft

allein reicht nicht, um Toleranz, Pluralismus, Engagement, Fairness, Respekt vor Differenz, Redlichkeit, Gegenseitigkeit und Solidarität zu fördern. Notwendig ist vor allem eine Erziehung des Herzens. Nach Nussbaum (Hoyos 2012, S. 6) sollten Erzieher eher der moralischen Sensibilität vertrauen und weniger Druck ausüben, mehr der Werteerziehung vertrauen als Strafen anzudrohen und mehr dem Gerechtigkeitsgefühl und der Fairness entsprechen als jahrelange Gefängnisstrafen in der Rechtsprechung zu verhängen, dann würden politische Akteure sehen, dass sich Frieden lohnt, anstatt den Krieg zu erklären, weil Jugendliche per se pazifistisch sind (vgl. Hoyos 2012, S. 6).

Bildungsideale wechseln in der Postmoderne rasant. Bezogen auf den universitären Bildungskanon stellt Nussbaum (Hoyos 2012, S. 83) fest, orientieren sich Studienfächer insbesondere an ökonomischen Interessen und Bemühungen, um Manager und Wirtschaftswissenschaftler auszubilden. Die Geisteswissenschaften, die sich dem Bildungsideal von Wilhelm von Humboldt verpflichtet fühlen – Erziehung in Abgeschiedenheit, Freiheit, Kooperation, höhere Bildung – wurden lange Zeit vernachlässigt (vgl. Hoyos 2012, S. 83).

*„Paragraph 131 erlegt bayerischen Schulen die Aufgabe auf, „nicht nur Wissen und Können [zu] vermitteln, sondern auch Herz und Charakter [zu] bilden“. [...] „Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne.“ Außerdem seien Schüler „in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen“ (Frevert 2012, S. 17).*

Der Streit der Pädagogen – wie Bildungsziele erreicht werden – tobt heute so hitzig wie um 1800. „Manche lehnen sie [die Herzensbildung] als arrogante und naive Zumutung ab, andere bringen ein ‚Schatzbuch der Herzensbildung‘ heraus und übersetzen Letztere in die managementtaugliche Sprache der ‚emotionalen Intelligenz‘. Während viele Politiker dabei an Werteerziehung denken, bieten Schulen Empathietrainings an – die seit Langem konkreteste Umsetzung der alten Idee, dass ‚allgemeine Menschenbildung‘ nicht nur Körper und Geist, sondern auch das Herz und seine Gefühle umfasst“ (Frevert 2012, S. 17).

#### 2.6.4 Bedeutung der Emotionsforschung in der Pädagogik des 21. Jahrhunderts

Die Tragik des Dualismus von Verstand und Gefühl – der seit der Aufklärung festgeschrieben zu sein scheint – liegt darin, dass im christlich-dogmatischen Denken das Studium der Emotionen als Quelle der Erkenntnis eigener Schwäche und Sündhaftigkeit angesehen wurde. Diese Dualität zwischen Verstand und Gefühl wurde im Zuge der Aufklärung mit der Herausbildung

des bürgerlichen Frauenmodells auf die gesellschaftliche Stellung von Mann und Frau übertragen.

Man billigte den Frauen keine oder nur eine begrenzte gleichberechtigte Beteiligung an Bildung zu. Es gab spezielle Mädchenschulen, die dieser Konstruktion entsprachen. Erst der modernen Frauenbewegung seit Mitte des 19. Jahrhunderts haben Frauen ihren Zugang zur allgemeinen Schulbildung, zum Studium, zur Arbeit und zur politischen und gesellschaftlichen Gleichstellung zu verdanken (vgl. Gieseke 2007, S. 19).

Indem man die Emotionen der Frau und den Verstand dem Mann zuschrieb, lässt sich erklären, weshalb sich mehr als 200 Jahre das getrennte Denken über Kognition und Emotionalität manifestiert hat, denn die duale Konstruktion des Geschlechterverhältnisses war maßgeblich dafür verantwortlich, dass die Forschung zur Emotionalität nicht geleistet wurde. Da man Frauen als minderwertig gegenüber dem Mann betrachtete, war das traditionelle Verständnis vieler (Erziehungs-)Wissenschaftler der Moderne darauf ausgerichtet, die Nichtanwesenheit von Emotionalität zu tolerieren und Emotionalität mit Irrationalität gleichzusetzen. Der gebildete Mensch war demzufolge (und ist es immer noch) der verstandesgeleitete Mensch, der seine Gefühle zu beherrschen weiß. Die „heutige Coolness ist eine zur Norm erhobene Maxime des Verhaltens“ (Gieseke 2007, S. 18) geworden. Die moderne Gesellschaft hat die Beruhigung der Gefühle zum Maßstab ihrer Kultiviertheit gemacht. Es lässt sich feststellen, dass die Dualität von Verstand und Gefühl das wissenschaftliche Interesse an der Emotionsforschung lange Zeit verhindert hat und so die Einflussgröße von Emotionen auf rationale Prozesse und ihre Relevanz für die Persönlichkeitsentwicklung ignorierte (vgl. ebd. 2007, S. 18). Dass dem nicht so ist, zeigen die Emotionsforschung und die Neurobiologie, denn sie „schreiben den Emotionen eine weitreichende Wirkung für Kognitionsprozesse zu. Emotionalität wird nicht mehr als untergeordnete Stufe der geistigen Entwicklung betrachtet, sondern greift in ihrer differenzierten Präsenz über sich hinaus. Es gibt eine wechselseitige Abhängigkeit emotionaler und kognitiver Fähigkeiten“ (Gieseke 2007, S. 18).

Unstrittig ist, dass Denken und Lernen in Emotionalität eingebettet sind und ohne Emotionen kein Bildungsprozess denkbar ist. Emotionen ermöglichen Lernprozesse und können diese blockieren. „Was jemand über einen anderen bzw. einen Sachverhalt denkt oder zu wissen glaubt, ist untrennbar mit seinen Gefühlen und Affekten der Person oder Sache gegenüber verbunden“ (Wiater 1993, S. 152; zit. n. Siebert 2009, S. 144). Eine zusätzliche Erklärung für die plötzliche

Attraktivität von Emotionen ergibt sich infolge der technologischen Modernisierung der Gesellschaft. Man könnte auch sagen, dass die Technisierung einen emotionalen Ausgleich erfordert. Folgt man dem Amerikaner Naisbitt (1982, S. 45; zit. n. Siebert 2009, S. 145), dann gerät das gesellschaftliche System aus den Fugen, wenn es keine Balance zwischen „high tech“ und „high touch“ mehr gibt.

## 2.7 *Neue Ansätze aus der Hirnforschung*

### 2.7.1 *Beteiligung von Emotionen an kognitiven Prozessen*

Dass das Denken und das Fühlen untrennbar miteinander verbunden sind, bestätigt die neuere Gehirnforschung (vgl. Ciompi 2003, S. 61), weil das limbische System, in dem die menschlichen Emotionen verankert sind, an allen kognitiven Prozessen des Neokortex beteiligt ist. Emotionen bilden nicht nur den Resonanzboden des Denkens, sie steuern auch sensorische Wahrnehmungen und Denkleistungen. Nach Ciompi (2003, S. 62 f.) beeinflussen Emotionen wie Freude oder Trauer die Erkenntnisprozesse. Das bedeutet, dass Lerninhalte emotional gefärbt sind. Siebert (2010, S. 87) verweist darauf, dass die Gefühlslage – auch unabhängig von dem Inhalt – den Lernprozess beeinflusst. Roth (2001, S. 275) fand heraus, dass „sich der Erinnerungserfolg erhöht oder erniedrigt, je nachdem, ob beim Abruf dieselbe Stimmung vorliegt wie beim Erwerb (mood-congruent-recall)“. Daraus kann geschlossen werden, dass eine positive emotionale Stimmung eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Lernprozesse ist. Neugier, Interesse und die Bereitschaft zur Mitarbeit hängen von einem momentanen Lebensgefühl ab. So sind jegliche Lerninhalte mit Emotionen verknüpft. Es kann das Eintreffen vorhergesagter Verhaltenskonsequenzen mit positiven Emotionen bis hin zu einem Gefühl tiefer Befriedigung einhergehen (vgl. Roth 2001, S. 276).

Nach Bower (1992; zit. n. Hänze 2000, S. 588) wird das Lernen durch die Erfüllung bzw. Nichterfüllung von Erwartungen über unsere Umwelt und anschließende Fehlerkorrektur gesteuert. Aus lerntheoretischer Sicht wäre somit vorhersagbar, dass emotionsauslösende Ereignisse oder Lerninhalte oder solche, die die Aufmerksamkeit auf sich lenken, infolgedessen besser behalten werden würden (vgl. Hänze 2000, S. 588). Es gibt bereits verschiedene empirische Resultate (Bower 1992; Schürer-Necker 1994; zit. n. Hänze 2000, S. 588), die nachweisen, dass Individuen emotional anregendes Lernmaterial besser behalten als neutrales Lernmaterial. Bei emotional anregendem Lernmaterial merken die Schüler sich die zentralen Inhalte gut, während sie ihre Aufmerksamkeit reduzieren bei unmaßgeblichen Inhalten (Christianson/Loftus 1991). Die Annahme, dass Emotionen die Aufmerksamkeit beim Lernen steuern, manifestiert sich beim Stimmungskongruenz-Effekt nach Bower (1981, 1992; zit. n. Hänze 2000, S. 588). Reize, die in ihrem emotionalen Gehalt mit der momentan erlebten Stimmungslage übereinstimmen, werden eher wahrgenommen, bevorzugt bearbeitet und besser behalten (vgl. Hänze 2000, S. 588). Aus diesen genannten Gründen wird sich auch die empirische Analyse der Adressaten, die in

dieser Arbeit vorgelegt wird, mit emotionalen Stimmungslagen und der emotionalen Ergriffenheit der Schüler im *denkmal aktiv*-Unterricht befassen.

Auch an negative und traumatische Ereignisse wird sich oft recht gut erinnert, wobei die Güte der Erinnerung aus der Zusammenschau von zwei weit auseinanderliegenden Erinnerungsberichten indirekt erschlossen werden muss, da die tatsächlichen Geschehnisse meistens nicht bekannt sind (Klauer 2000, S. 315). Auch bei den sogenannten *flashbulb memories* (Blitzlichterinnerungen), bei denen es sich meistens um schockierende Medienberichte handelt, wurde festgestellt, dass nicht nur die Erinnerung an das kritische Ereignis selber gut behalten wurde, sondern auch viele spezifische Details berichtet werden konnten (vgl. Klauer 2000, S. 315). Nun fanden die Forscher Christianson und Safer (1996; zit. n. Klauer 2000, S. 315) heraus, dass es kein besseres oder schlechteres Gedächtnis für Emotionen gibt, sondern dass zentrale Aspekte emotionaler Episoden kurz- und langfristig besser behalten werden als vergleichbare zentrale Aspekte neutraler Episoden (Klauer 2000, S. 315). Man kann auch sagen, dass Ereignisse, die die Seele berühren, längerfristig erinnert werden als Belanglosigkeiten (Klauer 2000, S. 316). Christianson (1992; zit. n. Klauer 2000, S. 317) nimmt an, dass das bessere Behalten von zentralen Aspekten auf eine qualitativ andere Enkodierung emotionaler Episoden zurückzuführen ist. Er geht davon aus, dass sich Personen mit den Ursachen ihrer Emotionen, ihren Gedanken, Reaktionen und Gefühlen stärker beschäftigten, als dies bei belanglosen (neutralen) Episoden der Fall ist. Offensichtlich werden beim elaborierten Entschlüsseln die zentralen Aspekte emotionaler Episoden stärker herausgearbeitet als die nebengelagerten Aspekte (Klauer 2000, S. 317).

Festzuhalten bleibt, dass negative Stimmungen, depressive Verstimmungen und klinische Depressionen die kognitiven Leistungen und das Erinnerungsvermögen beeinträchtigen (Klauer 2000, S. 320). Starke Emotionen erhöhen die Erinnerung zumindest zentraler Aspekte der emotionsauslösenden Episode mehr, als diese abzumildern. Laut Klauer (2000, S. 322) wird affektiv gegensätzliches Material beim Enkodieren in positiver Stimmung besser eingepägt, als wenn Stimmung und affektive Tönung des Materials auseinandergehen. Weiterhin gibt es beim Abruf negativen Materials und negativer Stimmung Kongruenzeffekte. Bei negativer Stimmung kommt es zu Gedächtnisdefiziten. Die Erinnerungslücken sind umso größer, je mehr das Erinnern bzw. das Lernen Anstrengung bedarf (Klauer 2000, S. 322).

Der Einfachheit halber kann man sagen, dass sich in negativer Stimmung wahrgenommene Ereignisse schlechter erinnern lassen als in einer positiven Grundstimmung. Wenn man das schulische Lernen betrachtet, könnte man meinen, dass emotional angereicherte Lerninhalte das spätere Behalten verbessern. Im Gegenteil: Dem ist nicht so, weil dies eine emotionale Übersättigung bedeuten würde. Damásio (1995; zit. n. Hänze 2000: 589) weist darauf hin, dass es wichtiger ist, dass das Lernen selbstbestimmt stattfindet, weil dann der Lernstoff eine größere Selbstrelevanz entfalten kann. Kinder lernen besser, weil das Lernen durch eine größere persönliche Bedeutung emotional oder somatisch „markiert“ ist. Selbstbestimmt erworbenes Wissen wird durch die Anknüpfung an eigenes Handeln und eigene Ziele emotional bedeutsam (vgl. Hänze 2000, S. 589). Genau diese Dimensionen bestimmen das Lernen im *denkmal aktiv*-Unterricht.

### 2.7.2 Bedeutung von Emotionen für Wahrnehmungsprozesse

Im *denkmal aktiv*-Unterricht geht es in erster Linie darum, „das Wahrnehmen als Interpretation von Wirklichkeit mit Hilfe bisher erworbener Erfahrungsstrukturen“ zu erlernen (Richter 2009, S. 203). Die Qualitäten der kindlichen Umgebung beeinflussen irreversibel die Strukturen der kindlichen Wahrnehmung. Diese Tatsache setzt ein anregungsreiches Umweltangebot voraus, weil dann verankert bleibt, was wahrgenommen wurde. Um die Hirnstrukturen der sinnlichen Verarbeitung zu aktivieren, muss ein Kind sinnlich-ästhetische Umwelterfahrungen machen können. Wenn das nicht der Fall ist, werden Hirnstrukturen der sinnlichen Verarbeitung abgebaut. Dabei erfolgt kein Input von neuen Reizen im Gehirn, denn das Gehirn nimmt nur wahr, was im Kontext seiner Gesamtstruktur interpretiert wird. So sind an jeder Wahrnehmung Gedächtnis und Erinnerung beteiligt (vgl. Richter 2009, S. 203).

Die Verflochtenheit von Selbstrelevanz und persönlicher Bedeutung zeigt sich an unterschiedlichen Phänomenen des *denkmal aktiv*-Unterrichts. Am Beispiel des „Sammelns“ lässt sich nachweisen, dass Menschen auf „Fixieren und Festhalten“ (Richter 2009, S. 257) bedacht sind. Selbst kleinere Kinder sammeln Gegenstände, die für sie eine persönliche Bedeutung haben, die sogar eine Zeitlang als *Schatz* gelten. Darin zeigt sich die Selbstrelevanz sehr deutlich, weil ein Kind nur „sammelt“, was es als persönlich bedeutsam einschätzt. Schulkinder sammeln des „Präsentierens und Austauschens“ willen und „um sich selbst zur Welt in Bezug zu setzen“. Ein Teil der Erwachsenen sammelt nach „sachlichen- bzw. Qualitätskriterien“ und der andere nach „emotionalen Gesichtspunkten“ (Richter 2009, S. 257). Grund dieser Sammelleidenschaft ist

u. a. „der Wunsch nach Dauer und Unsterblichkeit, denn wir alle suchen nach etwas, das unendlich ist, und empfinden eine tiefe Befriedigung, wenn wir bestimmte Dinge so wiederfinden, wie wir es gewohnt sind, wie wir sie verlassen haben“ (Riemann 1995, S. 108; zit. n. Richter 2009, S. 258).

Die Nähe zwischen dem menschlichen Phänomen des „Sammelns“ und dem *denkmal aktiv*-Unterricht wird deutlich an den Motiven für das Sammeln: Das sind „Spaß“, „Erinnerung“ und „Tradition“. Wenn man „Spaß“ als Freude und Genuss interpretiert, dann ist dies für den *denkmal aktiv*-Unterricht seit Riegl (1907; zit. n. Richter 2009, S. 259) und bezogen auf die ästhetische Erziehung und das emotionale Lernen (Spitzner 2002, S. 157 ff.; zit. n. Richter 2009, S. 259) auch für die Schule relevant. „Sammeln“ stellt eine ästhetische Praxis für Kinder und Jugendliche dar. Neben dem „Spaßfaktor“ nimmt gerade die Ästhetik der Sammelstücke einen hohen Stellenwert ein (vgl. Duncker et al. 2004, S. 73; zit. n. Richter 2009, S. 259). Die Verbindung zwischen Alltagswissen und Denkmalwissen ergibt sich dann, wenn Denkmalobjekte aus der Lebensumgebung identifiziert und analysiert werden. Ein Transfer entsteht, wenn diffus wahrgenommenes Durcheinander eine Ordnung und Struktur erhält. So stellt das Sammeln von Unterscheidungsmerkmalen beim Durchgliedern eines Bauwerks „mit dem Erkennen von feinen Unterschieden, dem Ausgliedern typischer Kennzeichen auch eine Herausforderung an den analytischen Verstand des Schülers dar“ (Richter 2009, S. 260). Es verbinden sich ästhetisches und rationales Denken und Bildungsrelevanz, was deutlich wird in den methodischen Implikationen. Dazu zählen die unterschiedlichen „Formen des Entdeckens und Untersuchens“, des „Vergleichens und Erkundens“, des „Dokumentierens und Präsentierens“ (Richter 2009, S. 260).

### 2.7.3 Bedeutung von Emotionen für Problemlöseprozesse

Clore/Schwarz/Conway (1994) haben herausgefunden – wie bereits nach Klauer (2000, S. 317) dargestellt – dass Emotionen nicht nur die Lerninhalte steuern, sondern dass sie mit spezifischen Problemlöse- und Lernstilen einhergehen. Die drei Forscher behaupten, dass die Art des Denkens stimmungsabhängig ist, was bedeutet, dass gutgelaunte Personen anstehende Probleme anders lösen als schlechtgelaunte Personen. Gutgelaunte Menschen sind kreativer, gutgläubiger, aber auch oberflächlicher, und sie haben nicht das Bedürfnis, ihr Verhalten und ihre Gedanken übermäßig kontrollieren zu müssen (Klauer 2000, S. 317). Bei schlechtgelaunten Personen hingegen ist das Denken sorgfältiger, langsamer und rigider, weil sie versuchen, ihr Verhalten zu

kontrollieren. Von der Intensität der Emotionen hängt nun die jeweilige Stimmungslage der Person ab. Weiterhin nehmen Clore/Schwarz/Conway (1994; zit. n. Klauer 2000, S. 317) an, dass jede Stimmungslage ihren eigenen Denkstil hat. Beispielsweise signalisiert nach Hänze (2000, S. 590) eine gute Stimmung im Unterricht dem Kind, dass die psychologische Situation in Ordnung ist. So kann es seinen Gedanken und seinem Verhalten freien Lauf lassen, ohne sich selbst besonders kontrollieren zu müssen. Diese Situation ist eine ideale Voraussetzung für die Entfaltung von Kreativität, intuitivem Denken und sogenannten Geistesblitzen. Kreativität kann man nicht erzwingen, aber man kann Situationen im Unterricht schaffen, in denen eine gute Stimmung herrscht und sich bei den Schülern eine positive Gefühlslage einstellt (Hänze 2000, S. 590).

Als eine besonders intensive Form der emotionalen und kognitiven Beteiligung und Ergriffenheit wird das *Flow-Erleben* (Csíkszentmihályi 1992; zit. n. Gieseke 2007, S. 61) angesehen. Hierbei handelt es sich um eine intensive, sich selbst überlassende, freie Denk- und Aktivitätsbewegung. Im *Flow-Prozess* gelingt das Wohlergehen im Prozess selbst. Wie Gieseke (2007, S. 61) feststellt, *geht man auf* in einer Sache oder in einem Thema, überlässt sich neuen Eindrücken und neuem Wissen und schafft so neue neuronale Verknüpfungen. Wenn man neues allgemeines Wissen erwirbt, es verarbeitet und diskutiert, verbindet man das Neue mit dem Alten, ersetzt gleichzeitig auch altes Wissen. Durch den Kompetenz- oder Wissensgewinn kann ein Mensch die Wirklichkeit differenzierter oder sogar neu erkennen. Tunner (1983, S. 166; zit. n. Gieseke 2007, S. 61) weist darauf hin, „dass sich in diesem Prozess die Gefühle in der Auseinandersetzung mit den Gegenständen ständig ändern, weil sich Gefühle für den Gegenstand öffnen. Hingabe schafft Nähe zum Gegenstand.“ Man kann sagen, *Flow* ist ein freudvolles Aktivitätsgefühl, das in der Schule begünstigt wird durch eine klare Aufgabenstellung mit eindeutigen Zielen und einem Feedback.

Ein *Flow-Zustand* (Hänze 2000, S. 591) kann erreicht werden, wenn eine gute Passung zwischen Anforderung und Fähigkeit auf hohem Niveau vorliegt und wenn die Aufgabenbearbeitung nicht unterbrochen wird. Diese Voraussetzung bietet *denkmal aktiv*, denn hier wird nicht im 45-Minuten-Takt gearbeitet. Emotionale Voraussetzungen zum Erleben eines *Flow-Zustandes* sind gute Gefühle, Freude an der Tätigkeit und Glücksempfinden bei der Aufgabenlösung. Eine Studie zur intrinsischen und extrinsischen Motivation von Nakamura (1988; zit. n. Hänze 2000, S. 591) zeigt, „dass Schüler, die beim Lernen in einen Flow geraten, die besseren Lerner sind“. Ein weiteres Ergebnis lautet, dass beim selbstbestimmten Lernen verstärkt *situiertes* und

weniger *totes Wissen* entsteht als beim Lernen, dass auf die Erreichung von außen vorgegebener Ziele gerichtet ist (vgl. Hänze 2000, S. 591).

Nach Hänze (2000, S. 591 f.) erfüllen Emotionen beim Lernen die grundlegende Funktion von Valenz, Stärke und Aktivität, denn sie signalisieren dem Individuum wichtige Umweltaspekte und ihre Bedeutung für den Organismus. Emotionen zeigen an, ob, was, wie gelernt werden sollte. Sie geben dem Lernenden eine Richtung für sein Verhalten vor. Dazu ist es notwendig, dass Menschen ihre Emotionen regulieren können, um sie produktiv zu nutzen. Voraussetzung dafür sind die Selbstinterpretation und der eigene Ausdruck des emotionalen Befindens. Selbstinterpretation meint die Deutung der eigenen Persönlichkeit und des eigenen Verhaltens, wohingegen der Ausdruck emotionalen Befindens eine Mitteilung über das eigene Befinden darstellt. Selbstinterpretation sagt etwas darüber aus, wie sich eine Person selbst gern sieht bzw. welche narrative Identität sie äußert. Das Bekunden des emotionalen Befindens zeigt an, dass eine Person in der Lage ist, ihre Gefühle zu benennen (vgl. Hänze 2000, S. 591 f.). Diese Komponenten betrachten Salovey/Mayer (1990; zit. n. Hänze 2000, S. 591 f.) als Ausdruck der *emotionalen Intelligenz*, der auf Goleman (1996) zurückgeht. So ist emotionale Intelligenz ein wichtiger Garant für den Erfolg im Leben.

*„Wer Erfolg im Leben haben will, muss klug mit seinen Gefühlen umgehen können und das emotionale Alphabet beherrschen“ (Goleman 1996: Klappentext).*

Wenn man *emotionale Intelligenz* als ein Lernziel betrachtet, so geht es nach Hänze (2000, S. 592) um die produktive Nutzung von Emotionen. Die Frage, die sich dabei stellt, ist die, wie gut ein Mensch implizit oder explizit seine Emotionen und das Wissen über seine Emotionen nutzen kann, um zu planen, zu denken, Probleme zu lösen, sich zu motivieren und seine Aufmerksamkeit zu steuern. Für ein effektives Lernen ist die Nutzung von Emotionen bedeutsam, weil ein emotional intelligenter Schüler auch seine Gefühle einsetzt bei der Wahl des Lernziels, der Aufgaben und seines Arbeitsstils. Ein emotional intelligenter Mensch weiß – bewusst oder unbewusst –, dass seine Gefühle ihm signalisieren, welches Verhalten oder welche Tätigkeiten seinem momentanen Gefühlszustand am ehesten entsprechen und so ein effektives Lernen ermöglichen (vgl. Hänze 2000, S. 592).

Salovey/Mayer (1990; zit. n. Hänze 2000, S. 592) gehen davon aus, dass die zur emotionalen Intelligenz gehörenden Fähigkeiten erlernbar und trainierbar sind. Goleman (1996) sieht in der Förderung emotionaler Intelligenz auch im Schulunterricht ein zentrales Erziehungs- und Lernziel. So sind in den letzten 20 Jahren in Amerika Lehrprogramme entwickelt worden, die das

explizite Ziel haben, die emotionale Intelligenz bei Schülern zu fördern. Im Ergebnis wird festgestellt, dass Schüler eine verbesserte emotionale Selbstwahrnehmung aufweisen, sie sind im Umgang mit Emotionen, mit sozialen Beziehungen sowie im Verständnis für die Gefühle anderer sensibilisiert, sie haben ihre Fähigkeit, Emotionen produktiv zu nutzen, verbessert. Diese Faktoren zusammen tragen zum Lernerfolg bei und begünstigen die Schulleistungen positiv (vgl. Goleman 1996, S. 377).

#### 2.7.4 *Bedeutung emotional anregender Lerninhalte*

Im *denkmal aktiv*-Unterricht gibt es „selbstverständlich emotional anregende Lerninhalte“ (Schmidt-Breitung 2009, S. 166). Beispielsweise betrifft das die Werkstattarbeit, wo es um das „Nachmischen von historischen Farben“, „Rekonstruieren von mittelalterlichen Vorlageblättern“, manuelle Fertigkeiten und „plastische Bearbeitung von Ton für ein Backsteinmodell“ oder die „Einarbeitung in die Stuckmarmortechnik“ geht.

*„Im Denkmalunterricht wird nicht allein ästhetische Bildung vermittelt, sondern darüber hinaus auch technisches und historisches Wissen“ (Schmidt-Breitung 2009, S. 27).*

Die Autorin (2009, S. 89) verweist auf die Existenz denkmalpädagogischer „Vermittlungspotentiale“, wozu Bestandserfassung, visuelle Wahrnehmung, erzählende Vermittlung, Animation des Entdeckerdrangs, spielerische Darstellung, technische Erläuterung, Rätsel/Quiz, Anregung der aktiven Beobachtung und Diskussion, Analyse der inhaltlichen Darstellung, haptische Wahrnehmung und Werkstattarbeit zählen (vgl. ebd. 2009, S. 89). Emotional anregend sind bei der „Erfassung des Bestandes“ das „Erkennen von Baunähten, Backsteinverbänden, Fugenausbildungen und Putzen“, „Gewölbefigurationen“, „mittelalterliche Gestaltungsintentionen“, „szenische Wandmalereien“, „farbige Architekturfassungen“, „Inschriften“, „spätmittelalterliche Ritzungen“ etc. (Schmidt-Breitung 2009, S. 89). Die einzelnen Aspekte, wie „erzählerische Vermittlung“, lassen sich hinsichtlich emotional anregender Lerninhalte weiter ausdifferenzieren. So gibt es Geschichten, wie über verschwundene Konsolen, welche im Bauschutt wiederentdeckt wurden. Es gibt Detektivgeschichten, die zum Suchen verschwundener wertvoller Handschriften, zur Spurensuche nach archäologischen Fundstücken oder Fluchtmöglichkeiten in Kellergewölben animieren. Auch alte Öfen, Kacheln, Gitter, Fenster und bauliche Überformungen können durch Geschichtenerzählen das Interesse am Denkmal wecken (vgl. Schmidt-Breitung 2009, S. 90). Zu den emotional anregenden Lerninhalten gehört auch die „Animation des Entdeckerdrangs“, weil er an die kindliche Neugier anknüpft. Die Suche nach

Geheimgängen, Schätzen, verborgenen Türen, verschiebbaren Wänden mit dahinterliegenden Raritäten oder Kammern, Übermalungen der Wände zu verschiedenen Zeitepochen, erhaltene Wandmalereifragmente, Figuren, Fabelwesen, Ornamente seien exemplarisch genannt (vgl. Schmidt-Breitung 2009, S. 90 f.). Auch die technische Erläuterung, wie eine mittelalterliche Heizanlage funktioniert, ist emotional anregend, wenn die Schüler Wärmeluftschächte im Gemäuer aufspüren und anhand von grafischen Zeichnungen die Funktion nachvollziehen können. Besonders beliebt bei den Schülern sind die Werkstattarbeiten, weil sie die haptische Wahrnehmung ansprechen und daher emotional besonders anregend sind. Arbeiten mit den Händen in Ton, Gips, Sand, Kalk, Mörtel und Farbe können an die Kindheit erinnern. Beim Arbeiten mit diesen Materialien verknüpfen sich im Gehirn die Synapsen neu, bilden somit emotionale Anker und hinterlassen eine nachhaltige Wirkung, wenn mittels historischer Technik Farben aus Holzkohle und Kalk angemischt, Vorlageblätter angefertigt oder Stuckmarmor hergestellt werden (vgl. Schmidt-Breitung 2009, S. 93). Dieses in der Schule erworbene Denkmal-Wissen schließt an das Alltagswissen der Schüler an und kann in die Persönlichkeit integriert werden.

In der Praxis ist es aber oft so, dass Schüler ihr Alltagswissen und das in der Schule erlernte Wissen nicht miteinander in Verbindung bringen können (Mandl/Renkl/Gruber 1996; zit. n. Siebert 2010, S. 19). Wenn ein Transfer des schulischen Wissens auf lebensnahe Probleme nicht gelingt, dann spricht der Volksmund von „totem Wissen“. Renkl (1996) bezeichnet es als „träges Wissen“, dessen eine Ursache darin liegt, dass der Wissenserwerb nicht mit Handlungszielen verknüpft werden kann. Man könnte auch sagen, dass das schulische Wissen nicht „anschlussfähig“ ist (Siebert 2010, S. 19).

Wenn die Lernziele verfehlt werden, entstehen auch keine mit dem Lernstoff verbundenen Emotionen. Die Handlungsziele der Schüler werden nicht einbezogen, und der Unterrichtsstoff erreicht dadurch weniger eine persönliche Bedeutsamkeit (vgl. Hänze 2000, S. 589). Die Lösung des Problems sieht Mandl et. al (1996; zit. n. Hänze 2000, S. 589) im „situierten Lernen“, das durch ein „Problemlösen-Wollen“ gekennzeichnet ist. Durch das Lernen an einem aktuellen, selbst gestellten Problem wird das Lernen selbstrelevant. Durch den emotionalen Bezug wird der Lernstoff besser im Gedächtnis verankert. Dadurch kann eine emotionale Markierung stattfinden, etwa in dem Sinne, dass sich der Schüler darauf besinnt, etwas Ähnliches schon einmal erlebt zu haben, das ihm hilfreich war. Man könnte auch sagen, dass ein emotionaler Anker für eine Wiedererkennung sorgt (vgl. Hänze 2000, S. 589). Die Idee der emotionalen Verankerung des Lernstoffes ist nicht neu. Bereits Johann Heinrich Pestalozzi plädierte für ein

Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“. Ihm ging es gleichermaßen um die Entwicklung von Intellekt, Sitte und praktischen Fähigkeiten. Auch die Reformpädagogen Montessori und Freinet zielten am Anfang des 19. Jahrhunderts auf eine bessere emotionale Verankerung des Lehrstoffes, weil dadurch die Kinder die Möglichkeit erhielten, eigene Themen auszusuchen, Fragen selbst zu formulieren und darauf selbstständige Antworten zu finden. Diese Methode ist geeignet, das Wissen in einen Handlungskontext einzubinden und dadurch eine starke persönliche und emotionale Relevanz für die Schüler herzustellen (vgl. Hänze 2000, S. 589). Besonders der *denkmal aktiv* - Unterricht eignet sich für diese Art der Wissensvermittlung, weil dadurch die Selbstverantwortung der Schüler gestärkt werden kann und die Ziele und die Emotionen der Schüler gleichzeitig mit dem Lernstoff verankert sind.

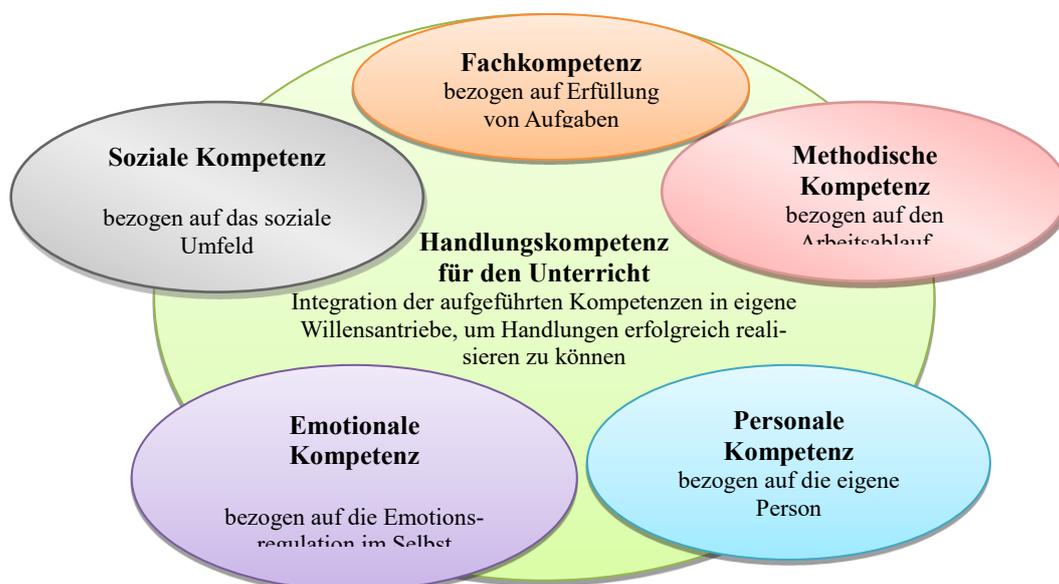
## 3 Kompetenzentwicklung beim Lernen im Unterricht

### 3.1 Begriffsklärung von Kompetenzen

#### 3.1.1 Kompetenzmodell

Die Bedeutung des Begriffs „Kompetenz“ ist doppeldeutig und geht auf das lateinische „competentia“/„competere“ zurück. Er wird sowohl mit „zusammentreffen“, „zukommen“, „zustehen“ als auch mit „geeignet“ oder „fähig sein“ übersetzt. Zum einen verweist die innerpersonale Deutung auf „Fähigkeit“ und „Können“ und zum anderen die zwischenmenschlich-juristische Deutung auf „Befugnis“ und „Zuständigkeit“. Bis heute ist die Doppeldeutigkeit „fähig sein“ und „zustehen“ erhalten geblieben (vgl. Brohm 2009, S. 15 f.). Das folgende Modell zeigt fünf verschiedene Arten von Kompetenzen. *Kompetenzmodell* bedeutet im konkreten Fall, dass in einer Übersicht diejenigen Kompetenzen aufgelistet/grafisch dargestellt sind, auf die in der Theorie und der Empirie dieser Dissertation Bezug genommen wird. Die fünf Arten von Kompetenzen bilden die Basis für die Handlungskompetenz der Schüler im

*denkmal aktiv* Unterricht.



Im schulischen Kontext basierte die Verankerung eines *Kompetenzbegriffs* auf den internationalen Schulleistungsstudien PISA<sup>9</sup> und TIMSS<sup>10</sup>. Der Kompetenzbegriff spiegelte sich später in KMK-Bildungsstandards, Lehrplänen und einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) wider. Die Forderung der Studien bestand darin, als Ergebnis von Lernprozessen Kompetenzen auszuweisen. Franz E. Weinert (1999) legt in einem OECD-Gutachten Definitionsmöglichkeiten vor, die mehrheitlich im Bereich des Schulwesens zitiert werden.

*Kompetenzen bezeichnen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f.).*

Von der Kultusministerkonferenz (KMK) wird *Handlungskompetenz* definiert als die „Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (Sekretariat KMK 2007, S. 10). Laut KMK setzt sich Handlungskompetenz zusammen aus den Dimensionen „Fachkompetenz“, „Personale Kompetenz“ und „Sozialkompetenz“. Bestandteile der drei Dimensionen sind „Methoden-, Lern- und kommunikative Kompetenz“ (ebd. 2007, S. 11).

Im vorliegenden Kompetenzmodell, das für diese Dissertation entwickelt wurde, wird „emotionale Kompetenz“ als gesonderte Kompetenz ausgewiesen, die andernorts (Roth 1971; Arnold 2002; Cierpka et al. 2007; De Boer 2008; Zimmer 2010) unter sozialer Kompetenz subsumiert ist. Ebenso verweist die Kultusministerkonferenz auf Methodenkompetenz als immanenten Bestandteil von Handlungskompetenz, die im vorliegenden Kompetenzmodell eine eigene Kategorie bildet. Generell ist im Laufe der Jahre die Kompetenzdiskussion weiter ausdifferenziert und unüberschaubarer geworden. In neueren Veröffentlichungen (Wimmer 2014, S. 25 ff.) wird auf bekannte Überlegungen und Denkansätze<sup>11</sup> zurückgegriffen.

---

<sup>9</sup> Programme for International Student Assessment

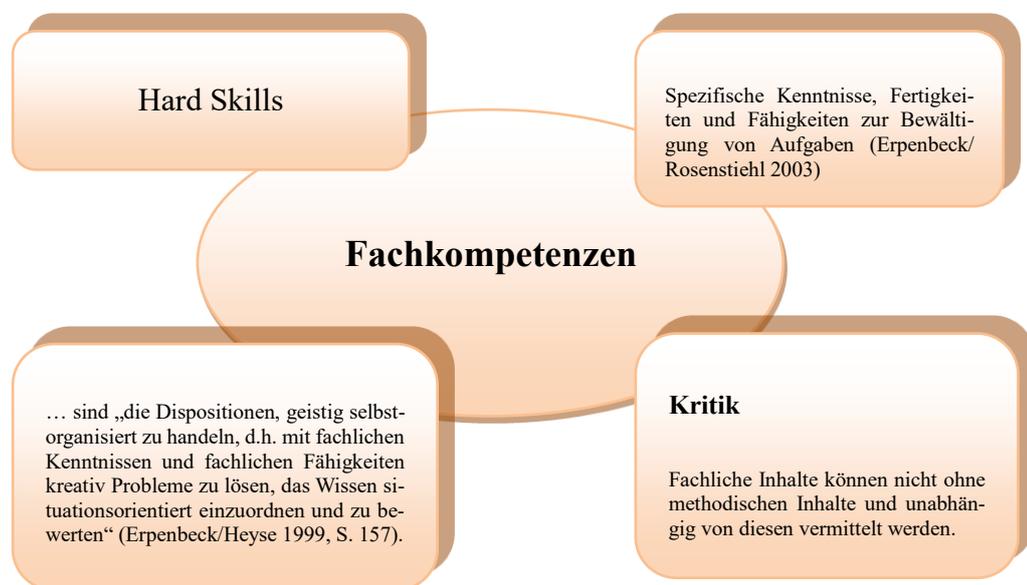
<sup>10</sup> Trends in International Mathematics and Science Study

<sup>11</sup> Siehe Lipsmeier (1987), Mertens (1974), Mayer/Salovey (1990), Erpenbeck/Heyse (1996), Arnold (1998), Faulstich (1998), Staehle (1999), Weinert (1999), OECD (2001), Kanning (2003), Erpenbeck/Rosenstiel (2007), Erpenbeck (2009), Gnahs (2010).

### 3.1.2 Sach- und Fachkompetenz

Unter Fachkompetenz werden die „Breite und Tiefe der Kenntnisse und Erfahrungen in einem Fachgebiet und an seinen Schnittstellen nach außen sowie die Beherrschung der Fertigkeiten in der Anwendung des Wissens und der Verknüpfung seiner Elemente verstanden“ (Erpenbeck/Heyse 1996, S. 42).

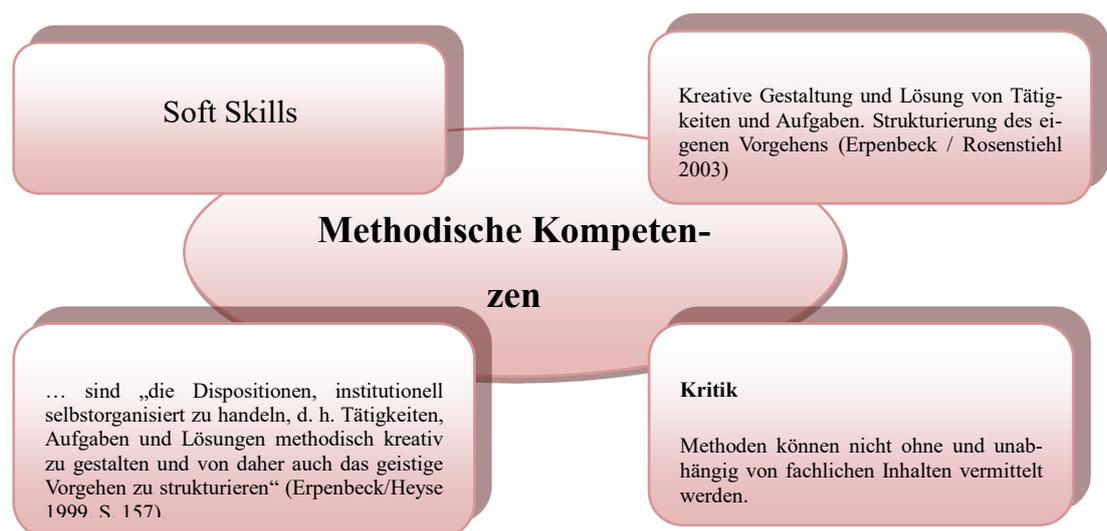
*„Fachkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen“ (Sekretariat der KMK 2000, S. 9).*



### 3.1.3 Methodische Kompetenz

Unter „Methode“ wird ein planmäßiges systematisches Verfahren zur Gewinnung von Erkenntnissen oder zur Erreichung von Zielen verstanden (vgl. Lang 2000, S. 57). Methodenkompetenz hingegen sind „die Dispositionen einer Person, bei der Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln, d.h. mit fachlichen und instrumentellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten kreativ Probleme zu lösen, Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten. Das schließt Dispositionen ein, Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch selbstorganisiert zu gestalten, sowie die Methoden selbst kreativ weiterzuentwickeln“ (Erpenbeck/Heyse 2007, S. 159).

Nach Gnahs (2010, S. 27) lässt sich bei der Methodenkompetenz keine eindeutige Trennung zwischen einem unmittelbaren Fachbezug der Methoden und Methoden mit einem weiten Anwendungsspektrum herstellen. Es gibt eine ganze Reihe von Methoden, die sehr eng an einen fachlichen Bezug gekoppelt sind, so zum Beispiel Zinsberechnungen im Bankwesen, Operationsmethoden und Analyseverfahren in der Medizin, Schweißtechniken und Montageanleitungen in der Industrie etc. Die enge Anbindung von Methodenkompetenz an fachliches Wissen erschwert die Abgrenzung dieses Kompetenzbereiches. Auch im *denkmal aktiv*-Unterricht, der unzählige Möglichkeiten zum Erwerb methodischer Kompetenzen in sich birgt, zeigt sich bei der Auswertung der empirischen Ergebnisse, dass die Trennung von Sach- und Methodenkompetenz nicht einfach ist und beide Kompetenzarten zusammengehören.



### 3.1.4 Soziale Kompetenz

Die Literatur verwendet die Begrifflichkeiten „soziale“ und „sozial-kommunikative“ Kompetenz. So benutzen Erpenbeck/Heyse (2007) den letzteren Begriff und verstehen darunter die „Disposition in einer Person, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, d. h. sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammensetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten und neue Pläne, Aufgaben und Ziele zu entwickeln“ (ebd. 2007, S. 159). Sie nehmen in ihrem Ansatz das kommunikative Verhalten mit auf, was allerdings in anderen Konzeptionen nicht immer explizit ausgewiesen ist.

*„Sozialkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen, zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und sich zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität“ (Sekretariat KMK 2007, S. 9).*

Ein Forscherteam der Universität Bremen (Jugert et al. 2007) verwendet den Begriff „soziale Kompetenz“, der sich auf Fertigkeiten bezieht, die für ein Zusammenleben erforderlich sind. Solche Fertigkeiten setzen Teilfertigkeiten voraus, wie

- „differenzierte soziale Wahrnehmung,
- komplexe soziale Urteilsfähigkeit,
- umfassendes Repertoire an sozialen Handlungsweisen“ (Jugert et al. 2007, S. 9).

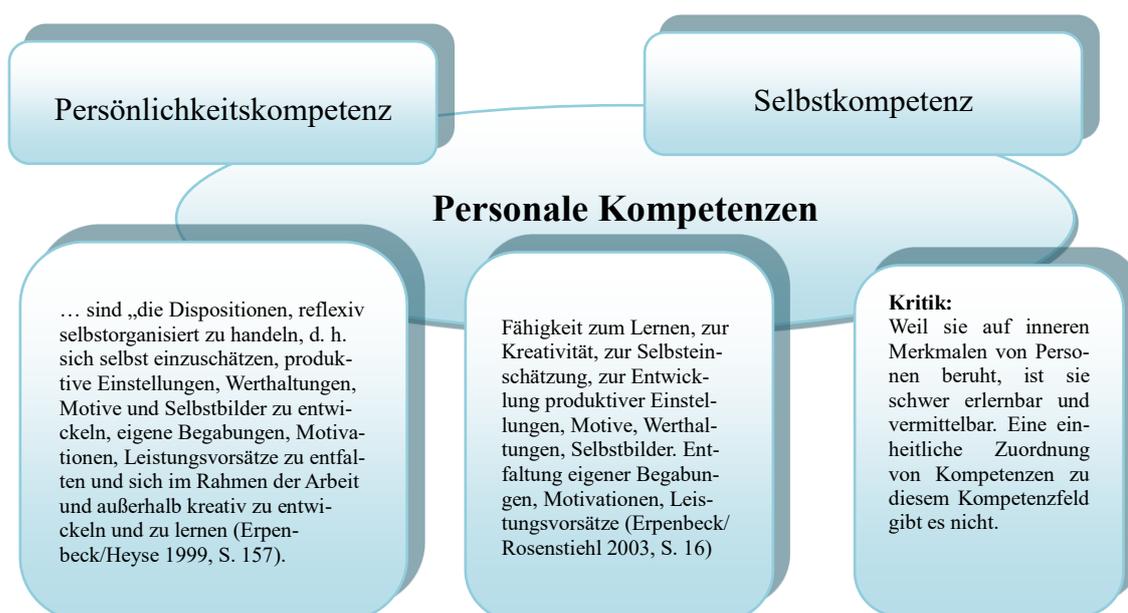
Soziale Kompetenz bildet kein einheitliches oder eindimensionales Konzept, sondern stellt ein komplexes Gebilde dar, das sich durch Begriffe wie „Selbstsicherheit“, „Durchsetzungsvermögen“ oder „Kontaktfähigkeit“ nur teilweise definieren lässt (vgl. Jugert et al. 2007, S. 9). Ebenso bezeichnet adaptives Verhalten (adaptive behavior) altersgerechte Verhaltensweisen (eben sozial kompetentes Verhalten), um unabhängig zu leben und im Alltag sicher und angemessen zu funktionieren.



### 3.1.5 Personale Kompetenz

Unter „personaler Kompetenz“ verstehen Erpenbeck/Heyse (2007, S. 98) „Persönlichkeitsmerkmale und Handlungsdispositionen eines Individuums, die es ihm erlauben, sein Handeln in den verschiedensten Situationen zu steuern, zu motivieren und zu initiieren“. Sie führen weiter aus, dass die Grundlage des Handelns, der Bewertung der Handlungen und die Energie zum Ausführen neuer Handlungen in der Motivstruktur eines Menschen liegen. Erst die Fähigkeit zur realitätsangemessenen Einschätzung der eigenen Person ermöglicht einem Menschen, in seine Umwelt einzugreifen, Verantwortung für sich und seine Taten zu übernehmen und Erfolg und Misserfolg zu unterscheiden. Erst dann ist ein Mensch eine „Person“. Erst wenn eine Person fähig ist, sich selbst in Frage zu stellen, wenn sie die Fähigkeit zur Selbstkritik hat und bereit ist, sich von anderen kritisieren zu lassen, vollzieht sie ihre Persönlichkeitsentwicklung (Erpenbeck/Heyse 2007, S. 98).

*„Personalkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst personale Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte“ (Sekretariat der KMK 2000, S. 9).*



Laut Erpenbeck/Heyse (2007, S. 98) nützt es einem Menschen nichts, ihm klarzumachen, dass er Verhaltenstendenzen aufweist, die ihn zum Misserfolg führen, wenn er diese Hilfe als persönlichen Affront missversteht. Um sein Tun kritisch zu reflektieren, muss ein Mensch eine gesunde Distanz zu sich selbst haben, und er muss emotional von anderen Personen unabhängig sein. Die Autoren sprechen von „Ambiguitätstoleranz“. Sie meinen damit die Kunst, zwischen doppeldeutig-, mehrdeutig- oder uneindeutig gesendeten Signalen zu unterscheiden und treffsicher die tatsächlich gemeinte Information herauszufiltern. Um das zu können, bedarf es einer kritischen Selbstwahrnehmung, konstruktiver Selbstkritik, Kenntnis der eigenen Stärken und Schwächen sowie eines Pflicht- und Wertebewusstseins. Die Bereitschaft, die gewonnenen Kenntnisse in das künftige Handeln einfließen zu lassen, ist gleichzeitig auch eine Voraussetzung für Lernprozesse. Insofern ist die Ausprägung der Komponenten von personaler Kompetenz auch die Voraussetzung für die Lernkompetenz eines Menschen.

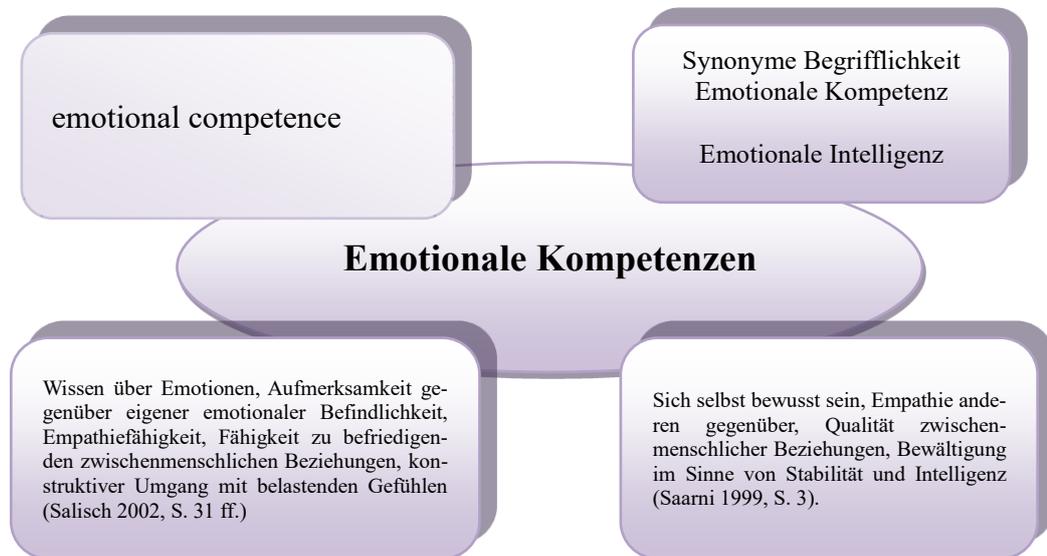
*„Sie ist als Potenzial zu verstehen, als Sammelbegriff für alle bisher erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein Mensch zur ganzheitlichen Entwicklung seiner Persönlichkeit mitbringt. Sie ist aufgrund ihres dispositiven Charakters nicht beobachtbar, sondern lässt sich nur aus der Effizienz, mit der ein Mensch seine Handlungen ausführt, erschließen“ (Dulisch 1994, S. 102; zit. n. Erpenbeck/Heyse 2007, S. 99).*

Personale Kompetenzen werden auch in der Literatur von 2014 keineswegs eindeutig definiert. Kappelhoff (2014, S. 184) befasst sich mit Dispositionen personaler Kompetenz und versteht Begabungen, Motivationen, Werte und Selbstbilder als Voraussetzungen für reflexives selbstorganisiertes Handeln. Weiterhin nennt er im Zusammenhang mit personaler Kompetenz das Vermögen von Personen, die eigenen Motivationen und Emotionen zu interpretieren.

### 3.1.6 Emotionale Kompetenz

Die Psychologin Carolyn Saarni (2002) beschreibt emotionale Kompetenz als Selbstwirksamkeit in emotionsauslösenden sozialen Beziehungen:

*„Selbstwirksamkeit bedeutet, dass ein Individuum die Fähigkeiten und Fertigkeiten dazu hat, ein erwünschtes Ergebnis zu erreichen. Wenn eine Person auf eine emotionsauslösende soziale Transaktionen reagiert und sich erfolgreich ihren Weg durch den interpersonalen Austausch bahnt und dabei gleichzeitig die eigenen emotionalen Reaktionen wirksam reguliert, dann hat diese Person ihr Wissen über Emotionen, Ausdrucksverhalten und emotionale Kommunikation in strategischer Weise angewandt“ (Saarni 2002, S. 10; zit. n. Gieseke 2007, S. 171).*



Saarni (2002) zählt acht Fertigkeiten zur emotionalen Kompetenz:

- Bewusstheit über den eigenen emotionalen Zustand,
- Emotionen anderer Menschen am Ausdrucksverhalten erkennen,
- Vokabular der Gefühle und Ausdruckswörter benutzen,
- emphatisch auf das emotionale Erleben anderer eingehen,
- bemerken, wenn ein innerlich erlebter emotionaler Zustand nicht dem nach außen gezeigten Ausdrucksverhalten entspricht,
- aggressive oder belastete Emotionen in adaptiver Weise bewältigen,
- zwischenmenschliche Beziehungen durch kommunizierte Gefühle beeinflussen,
- Fähigkeit zur emotionalen Selbstwirksamkeit; d. h. eine Person ist der Ansicht, dass sie sich so fühlt, wie sie sich fühlen möchte (Saarni 2002, S. 13; zit. n. Gieseke 2007, S. 171).

### 3.2 *Stand der Literaturdiskussion zum Kompetenzbegriff*

#### 3.2.1 *Mertens (1974) – Schlüsselqualifikationen für lebenslanges Lernen*

Der Begriff „Kompetenz“ wurde im Bereich der Personalentwicklung als Nachfolger des Begriffs „Qualifikation“ benutzt. In den 1970-er Jahren waren „Schlüsselqualifikationen“ diejenigen „Schlüssel“, die den Arbeitnehmern ermöglichen sollten, sich den verändernden beruflichen, wirtschaftlichen, technologischen und sozialen Anforderungen anzupassen. Die fachliche Qualifikation einer Person allein reichte nicht aus, um dem Arbeitsmarkt sowie den neuen Kommunikations- und Informationstechnologien gerecht zu werden. Im Gegensatz zu Qualifikationen sind Kompetenzen weniger auf die Berufstätigkeit bezogen, sondern sie sind menschliche

Dispositionen zur Bewältigung lebensweltlicher Anforderungen. Qualifikationen hingegen sind eng an die berufliche Tätigkeit gebunden.

Mertens (1974) gilt als Erfinder der sogenannten Schlüsselqualifikationen. Er unterschied damals Basis- und Horizontalqualifikationen, Breiterelemente und Vintagefaktoren. Zum Basiswissen zählte er logisches, kritisches, analytisches Denken, Kreativität, Erkennen von Zusammenhängen. Zu den Horizontalqualifikationen gehörten Suche, Identifikation, Verständnis und Verarbeitung von Informationen. Zu den Breiterelementen zählten Lesen, Schreiben, EDV- und Sprachkenntnisse, Arbeitsschutzregelungen, Arbeitstechniken. Unter Vintagefaktoren verstand er Wissen über Geschichte, Sozialkunde, Verfassungskunde, Religionskunde, fremde Kulturen, Mathematik und Physik (vgl. Mertens 1974, S. 36 ff.).

Seit der Schlüsselqualifikationsdebatte, die Mertens bereits in den 1970-er Jahren im Rahmen der damaligen Bildungsexpansion ausgelöst hat, um die berufliche Bildung stärker an den Arbeitsmarkterfordernissen und weniger am Erwerb von reinem Fach- und Faktenwissen auszurichten, haben sich die Anforderungen an die Schlüsselqualifikationen weiter ausdifferenziert. Sie haben sich verselbstständigt in Konzeptionen zur Kompetenzentwicklung und in Kompetenz-Modellen.

Die klassische Unterscheidung der Kompetenzen erfolgt nach „Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz“ (Gnahn 2010, S. 22). Faulstich (1998, S. 77) konstatiert, dass sich seit der Schlüsselqualifikationsdebatte die Begriffe vermengt haben, die Qualifikationsanforderungen ins Beliebige ausgeföhrt sind und den Bezug zu Bildungstheorien verloren haben. Auch Erpenbeck (1996, S. 11) bezeichnet die Komponenten jeglicher Kompetenz als beliebig. Die Kompetenzlisten wurden undurchsichtiger und „selbstgestrickt für den eigenen Gebrauch“ (Faulstich 1998, S. 77), wodurch sie wissenschaftlich kaum mehr kommunizierbar sind.

### 3.2.2 Lang (2000) – Kompetenzen im schulischen Kontext

Unter Fachkompetenz wird nach Lang (2000, S. 33) die Befähigung zur Erledigung von Sachaufgaben verstanden. Neben theoretischen Kenntnissen sind meist praktisch anwendbares Handlungswissen sowie intellektuelle und handwerkliche Fähigkeiten und Fertigkeiten erforderlich. So wird von Schulabgängern erwartet, dass sie die deutsche Sprache in Wort und Schrift beherrschen und Sachverhalte formulieren und aufnehmen können. Die Beherrschung der vier Grundrechenarten gehört ebenso dazu wie das Rechnen mit Dezimalzahlen und Brüchen, der

Umgang mit Maßeinheiten, Dreisatz, Prozentrechnen, Flächen-, Volumen- und Masseberechnungen und Grundlagen der Geometrie. Schulabgänger müssen einfache Textaufgaben begreifen und die wichtigsten Formeln anwenden können. Hinzu kommen naturwissenschaftliche Grundkenntnisse in Physik, Chemie, Biologie und Informatik. Die Schule hat darauf vorzubereiten, dass die Schulabgänger Kenntnisse über wirtschaftliche und kulturelle Zusammenhänge, Einblicke in die Wirtschafts- und Arbeitswelt, das Funktionieren des marktwirtschaftlichen Systems, die Rolle der Unternehmen, des Staates, der Tarifparteien und der Haushalte erwerben (vgl. Lang 2000, S. 33 f.).

Wenn man die von Lang (2000, S. 33) genannten Kriterien auf Schulabgänger der Sekundarstufen I und II projiziert, stellen sie mehr oder weniger die Sach- bzw. Fachkompetenz von Schülern im schulischen Bereich dar. Dieses Grundwissen und diese Grundfertigkeiten sind die Voraussetzung zum Weiterüben und Aneignen zusätzlicher Fertigkeiten über den Schulalltag hinaus. Die Folgeschritte sind das Erkennen ganzer Abläufe, Systeme, Gruppen und Verfahren. Die Schüler lernen das vernetzte Denken und nicht nur das Ursache-Wirkungs-Prinzip. Sie lernen Probleme ganzheitlich zu betrachten und können Erfahrungen in einem größeren Zusammenhang erwerben, beleuchten und einkreisen (vgl. Lang 2000, S. 33).

Der *denkmal aktiv*-Unterricht ist sowohl für den Erwerb von Grundwissen und Grundfertigkeiten geeignet als auch für das Erlangen darüber hinausgehender Fertigkeiten, die für eine spätere Berufsausbildung oder ein Studium qualifizieren. Der Beitrag, den der Denkmalunterricht zum Erwerb von Fachkompetenz bei Schülern leisten kann, liegt auf unterschiedlichen Ebenen. Da die Inhalte des *denkmal aktiv*-Unterrichts interdisziplinär ausgerichtet sind, vermitteln sie verschiedene Wissenskomplexe, wie mathematisch-physikalisches, naturwissenschaftliches, historisches, politisches oder gesellschaftswissenschaftliches Wissen. Darüber hinaus werden das Textverständnis und der mündliche und schriftliche Ausdruck gefördert, denn der *denkmal aktiv*-Unterricht findet in deutscher Sprache statt. Außerdem ist der *denkmal aktiv*-Unterricht wenig gelenkt, sondern intendiert offene Unterrichtsformen wie die Projektarbeit. Im *denkmal aktiv*-Unterricht werden die Schüler mit Hilfe des Materialangebotes „gemeinsam planen, Ziele selbst formulieren und entdeckend und erfahrungsorientiert lernen“ (Richter 2009, S. 534). Die angestrebte Sachkompetenz für die Schüler ist der Erwerb fachlicher und fächerübergreifender Kenntnisse einschließlich deren Anwendung in Handlungszusammenhängen. Methodenkompetenz ist die Anwendung von Arbeitstechniken und Lernstrategien. Sozialkompetenz erweitert die Fähigkeiten, im Team zu arbeiten, Wertvorstellungen zu verstehen und mit Konflikten

umzugehen. Durch Förderung personaler Kompetenz soll bei Schülern die Fähigkeit entwickelt werden, eigenverantwortlich zu handeln und Selbsteinschätzung und Selbstkritik vornehmen zu können (vgl. Richter 2009, S. 534).

### 3.2.3 Kanning (2003) – Klassifikationsschema sozialer Kompetenzen

Kanning (2003) legt eine „Kompetenz-Taxonomie“ vor, die er aus mehr als 100 Nennungen sozialer Kompetenzen extrahiert hat. Er berücksichtigt „allgemeine soziale Kompetenzen“, die unabhängig vom sozialen Kontext bestehen. Sein dreidimensionales Ordnungsschema ist eine auf quantitativem Wege generierte Quintessenz der derzeitigen Diskussion sozialer Kompetenzen (Kanning 2003, S. 22; zit. n. Brohm 2009, S. 85).

„perzeptiv-kognitiver Bereich:	Selbstaufmerksamkeit, Personenwahrnehmung, Perspektivenübernahme, Kontrollüberzeugung, Entscheidungsfreude“.
„motivational-emotionaler Bereich	emotionale Stabilität, Prosozialität, Wertpluralismus“.
„behavioristischer Bereich:	Extraversion, Durchsetzungsfähigkeit, Handlungsflexibilität, Kommunikationsstil, <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Unterstützung,</li> <li>○ Bewertung,</li> <li>○ Einflussnahme,</li> <li>○ Expressivität,</li> <li>○ Zuhören,</li> </ul> Konfliktverhalten, <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Verwirklichung eigener Interessen,</li> <li>○ Berücksichtigung anderer Interessen</li> </ul> Selbststeuerung, <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Verhaltenskontrolle im sozialen Kontext,</li> <li>○ Selbstdarstellung“ (Kanning 2003, S. 21; zit. n. Brohm 2009, S. 85).</li> </ul>

Wenn man Kannings (2003) Unterteilung betrachtet, dann bestehen die Kerndimensionen von *sozialer Kompetenz* aus kognitiven, emotionalen, motivationalen Verhaltensfaktoren (vgl. Brohm 2009, S. 86). Man kann auch sagen, dass soziale Kompetenz ein Zusammenspiel der Kenntnis- und Informationsverarbeitung, der Motive, der Gefühle und des Verhaltens ist. Will man Kompetenzen im Unterricht fördern, sind solche Lernformen zu wählen, in denen die Schüler die Möglichkeit haben, ihre Kenntnisse selbstorganisiert zu erweitern und sich selbst durch eine Form des Lernens zu motivieren, die nicht allein auf ihrer Kognition aufbaut,

sondern an der auch ihre Emotionen und ihre haptischen Sinne beteiligt sind. Hinzu kommen Kontemplation und Muße, Ruhe und Gelassenheit, Geduld und Beharrlichkeit, körperliches Empfinden und ästhetische Wahrnehmung. Diese handlungsorientierten Formen des Lernens bietet der *denkmal aktiv*-Unterricht, der als Projektarbeit bereits in einigen Schulen in Deutschland durchgeführt wird und anfängt, sich durch das Engagement seiner Lehrer dauerhaft in einer Vielzahl von Schulen zu etablieren.

### 3.2.4 Peters und Winzer (2003) Emotionale Kompetenz

Peters/Winzer (2003, S. 535) verweisen auf die begrenzte Bedeutung von „kognitiven Fähigkeiten und Erfahrungen“, denen die „emotionale Intelligenz“ auf der anderen Seite entgegensteht. Nach Meinung der beiden Wissenschaftler unterscheiden sich „Spitzenleister“ von durchschnittlichen Mitarbeitern im Unternehmen in erster Linie durch Kompetenzen, die auf emotionalen Fähigkeiten basieren, wie Selbstvertrauen, Leistungsorientierung, Vertrauenswürdigkeit, Empathie und Teamfähigkeit. Laut Peters/Winzer (2003) geht es bei den Kompetenzen, die unter dem Begriff der ‚emotionalen Intelligenz‘ zusammengefasst sind, um das Geschick, effizient mit sich selbst und anderen umgehen zu können. Nach dieser Definition ordnen Peters/Winzer (2003, S. 535) die anderen Kompetenzen (Generische Competencies) der emotionalen Intelligenz unter. Nach Meinung von Peters/Winzer (2003, S. 535) sind Selbstbewusstsein, Selbstmanagement, soziales Bewusstsein und soziale Fähigkeiten untereinander verknüpft. Sie entscheiden, ob eine Person eine andere Person wirklich beeinflussen kann. Der Grundbaustein ist die Selbstwahrnehmung, auf der Selbstmanagement und soziales Bewusstsein aufbauen (vgl. ebd. 2003, S. 535). So haben Peters/Winzer (2003, S. 536) für jedes der vier Grundelemente verschiedene Kompetenzen identifiziert. Im Einzelnen sind das:

<i>Selbstbewusstsein:</i>	emotionales Bewusstsein, zutreffende Selbsteinschätzung, Selbstvertrauen,
<i>soziales Bewusstsein</i>	Empathie, Organisation politischen Bewusstseins, Serviceorientierung,
<i>Selbstmanagement</i>	Selbstkontrolle, Vertrauenswürdigkeit, Gewissenhaftigkeit, Anpassungsfähigkeit, Leistungsorientierung, Initiative,
<i>soziale Fähigkeiten</i>	andere entwickeln, Einfluss, Leadership, Katalysator des Wandels, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktbewältigungsfähigkeit, Bindungsfähigkeit, Teamwork (Peters/Winzer 2003, S. 536).

Wie kompliziert die Definition von „emotionaler Kompetenz“ wirklich ist, wird daran sichtbar, dass Kompetenz- bzw. Fähigkeitskonzepte laut Gieseke (2007, S. 171) nach einem Vokabular suchen, das das Wort *Emotionen* bewusst vermeidet.

### 3.2.5 *Laireiter und Lager (2006) Kompetenz aus entwicklungspsychologischer Sicht*

Laireiter/Lager (2006) argumentieren wie bereits Heinrich Roth (1971) aus entwicklungspsychologischer Perspektive und beziehen ihre Konzeption auf die soziale Entwicklung von Kindern. Für Roth (1971) ist es die „Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und [...] zuständig sein zu können“ (Roth 1971, S. 180; zit. n. Brohm 2009, S. 66). Ziel des sozialen Kompetenzerwerbs ist bei Roth (1971) das „gesamtgesellschaftliche Wohlergehen, das als erstrebenswerter Gleichgewichtszustand im Menschen angelegt ist“ (Roth 1971, S. 180; zit. n. Brohm 2009, S. 66).

Laut Laireiter/Lager (2006) können soziale Kompetenzen „generell als Fertigkeiten zur Erfüllung sozialer Bedürfnisse und Ziele angesehen werden“ (Laireiter/Lager 2006, S. 70; zit. n. Brohm 2009, S. 67). Nach Meinung von Laireiter/Lager (2006) legen positive soziale Entwicklungen die „Schlussfolgerungen nahe, dass sich sozial kompetente Kinder durch bessere Entwicklungen und adäquate Anpassungen an ihre Lebensumstände auszeichnen“ (ebd. 2006, S. 70; zit. n. Brohm 2009, S. 67). „Diese Anpassungsleistungen“ stellen Laireiter/Lager (2006) „in den Kontext sozialer Bindungen: Stabile Beziehungen aufzubauen und zu erhalten erfordert ein Mindestmaß an sozialer Kompetenz – im Umkehrschluss aber bedarf die Entwicklung sozialer Kompetenzen positiver und unterstützender Beziehungen“ (Laireiter/Lager 2006, S. 70; zit. n. Brohm 2009, S. 67). Im Mittelpunkt dieses Ansatzes steht das Verhältnis zwischen sozialen Beziehungen und sozialer Bindung. Auf die Bedeutung von *Bindungen und Beziehungen* verweist auch Gieseke (2007, S. 107) als Bedingungen für Lernentwicklung und im Zusammenhang mit dem Erwerb emotionaler Intelligenz.

### 3.2.6 *Bauer (2006) Kompetenz aus neurologischer Perspektive*

Wie neuere Forschungsergebnisse (Bauer 2006, S. 118) zeigen, ist die Entfaltung der neurobiologischen Grundausstattung des Menschen nur im Rahmen von zwischenmenschlichen

Beziehungen möglich. Es handelt sich um Beziehungen, die aus dem persönlichen und sozialen Umfeld an das Kind herangetragen werden.

*„Da zwischenmenschliche Beziehungen, mit denen sich ein Zugang zum Kind finden lässt, überwiegend Spiegelungsakte sind, gäbe es ohne Spiegelneuronen für die Außenwelt keine Möglichkeit, mit dem Säugling – und später mit dem Kleinkind oder Jugendlichen – in Beziehung zu treten“ (Bauer 2006, S. 119).*

Da das System der Spiegelneuronen zur Grundausstattung eines Menschen gehört, ist es zum Zeitpunkt der Geburt noch in einer unreifen, wenig differenzierten rohen Form anzutreffen. „Empathie ist nicht angeboren“, sondern wird durch Spiegelung erlernt. Wenn die Chancen verpasst werden, nach der Geburt und in den ersten Lebensjahren Beziehungen aufzunehmen, „kann dies die Entwicklung und Funktionstüchtigkeit des neuronalen Spiegelungssystems beeinträchtigen. Die Folge wären dann erhebliche Defizite bei der Ausbildung eines intakten Selbstgefühls, bei der Fähigkeit, Beziehungen einzugehen, und beim Erwerb von Kompetenzen jeglicher Art“ (Bauer 2006, S. 119).

*„Was Bezugspersonen dem Kind zurückspiegeln, beinhaltet für das Kind eine Botschaft über sich selbst. [...] Erst in den Spiegelungen der Erwachsenen kann ein Kind nach und nach erkennen, wer es selbst ist. Dies ist der Grund, warum es nur dann ein in sich konsistentes, stabiles Selbstgefühl entwickeln kann, wenn ihm Beziehungen zur Verfügung stehen, in denen es sich mit seinen persönlichen Eigenschaften und seinem individuellen Temperament gespiegelt sehen kann“ (ebd. 2006, S. 119).*

Die nächste Erklärung, die für Lernprozesse eine hohe Bedeutung haben kann, ist die Fähigkeit, „Empathie und Mitgefühl“ so auszudrücken, dass sie von anderen als angemessen empfunden werden. Genau diese Fähigkeit scheint das Geheimnis einer sympathischen Ausstrahlung zu sein.

*„In sich selbst Spiegelungen anderer Menschen zuzulassen, sich durch ihre Einsichten und Empfindungen berühren zu lassen, scheint mit Sympathie belohnt zu werden. [...] Wir empfinden vor allem für solche Personen Sympathie, die ihrerseits adäquat spiegeln können. Dabei bewerten wir die Kongruenz von Mimik und Körpersprache, und wir beurteilen, ob wir diese als situationsangemessen empfinden“ (Bauer 2006, S. 48).*

Es ist erwiesen, dass Personen, die beispielsweise eine traurige Szene mit lachender Miene nacherzählen, von Beobachtern negative Sympathiewerte erhalten, während Menschen, die Anteil nehmen können und deren Körpersprache mit der Situation übereinstimmt, Sympathiepunkte sammeln. Wichtig ist, dass sich der Sympathieeffekt nur überträgt, wenn eine Person spontan und authentisch ist, was bedeutet, dass ihr Ausdruck mit ihrer tatsächlichen Stimmung übereinstimmt. Es gibt noch den gegenteiligen Effekt, dass die positive Ausstrahlung zusammenbricht, wenn die anteilnehmende Person in ihrem Mitgefühl völlig unangemessen

überreagiert. Wenn jede Distanz verloren geht, ist auch die Fähigkeit verloren, hilfreich zu sein (vgl. Bauer 2006, S. 49).

Auch für das schulische Lernen haben Spiegelneuronen eine überragende Bedeutung, weil sie das entscheidende Bindeglied zwischen der Beobachtung eines Vorganges und dessen eigenständiger Ausführung sind. Spiegelneuronen sind nach Bauer (2006, S. 122) die entscheidende neuronale Basis für das „Lernen am Modell“. Hier zeigen Experimente, dass die Beobachtung einer bestimmten Handlung die Fähigkeit bei Schülern verbessert und auch deren Bereitschaft erhöht, diese Handlung selbst auszuführen. Genau dieser Mechanismus ist im *denkmal aktiv*-Unterricht erkennbar. Die Übertragungsfunktion der Spiegelneuronen schließt über den reinen Handlungsaspekt auch andere Komponenten mit ein, die beim Erwerb von Kompetenzen eine Rolle spielen, vor allem bei sensorischen oder emotionalen Wahrnehmungen. Wenn ein Schüler beobachtet, wie ein/e Lehrer/in eine Apparatur bedient, ein Problem löst oder mit einer emotional brisanten Aufgabe umgeht, kann das ein entscheidender Beitrag für seinen eigenen Kompetenzerwerb sein, wenn er einmal in eine ähnliche Situation kommt und eine ähnliche Aufgabe zu bewältigen hat. Dieser Mechanismus ist auch im *denkmal aktiv*-Unterricht zu beobachten. Beim „Lernen am Modell“ ist neurobiologisch gesehen die zwischenmenschliche Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden von außerordentlicher Bedeutung. Die persönliche Unterweisung, das Zeigen und Vormachen durch eine Lehrperson ist eine entscheidende Komponente des Lehrens und Lernens. Da Lehrer nie ausschließlich als Stoffvermittler agieren, sondern immer als ganze Person in Erscheinung treten, wird deutlich, dass effizientes Lehren und Lernen in der Schule nur im Rahmen einer gelungenen Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen von Lehrern und Schülern möglich ist (vgl. Bauer 2006, S. 123).

### 3.2.7 Erpenbeck und Heyse (2007) Kompetenz als grenzenlose Metapher

Erpenbeck/Heyse (2007) und Heyse (2009) legen neuere Überblicksdarstellungen – basierend auf den Ursprüngen der alten Kompetenzdiskussion – zur Kompetenzentwicklung vor. Erpenbeck/Heyse (2007) stellen Folgendes fest:

*„Da Kompetenzen im Unterschied zu anderen Konstrukten wie Können, Fertigkeit, Fähigkeit, Qualifikation usw. die Selbstorganisationsdispositionen des konkreten Individuums auf den Begriff bringen, bedeutet Kompetenzentwicklung eine Neu- und Weiterentwicklung solcher Dispositionen und ihres Bezugs zu Wissen, Willen und Werten – so das Fazit der bisherigen Zusammenschau von Selbstorganisation, selbstorganisiertem Lernen, Kompetenzentwicklung und Biografie“ (Erpenbeck/Heyse 2007, S. 157).*

Soziale, kommunikative und personale Kompetenzen stellen ein Novum dar, mit dem es möglich sein soll, die eigenen Persönlichkeitseigenschaften genauer zu benennen. Soziale, kommunikative und personale Kompetenzen werden laut Erpenbeck/Heyse (2007, S. 157) als „Handlungskompetenz“ oder laut Gnahs (2010, S. 27) als „überfachliche Kompetenzen“ bezeichnet. Bei der Fachkompetenz handelt es sich hingegen um eine spezialisierte, auf bestimmte Gebiete bezogene, meist in einem Berufsbild verwertbare Kompetenz. Die anderen Teilkompetenzen – soziale, personale, kommunikative und methodische Kompetenz – beziehen sich auf Aspekte, die in allen Lebenslagen einsetzbar sind. Für Erpenbeck/Heyse (2007, S. 161) gehören „analytisches, strukturierendes, ganzheitliches Denken, sowie konzeptionelle Fähigkeiten, das Erkennen von Zusammenhängen und Wechselwirkungen, Kreativität und Innovationsfähigkeit, sowie ein Gefühl für künftige Entwicklungen“ zur Methodenkompetenz. Es gibt weitere Ausdifferenzierungen eines Verständnisses von Methodenkompetenz. So verstehen Strasmann/Schüller (1996, S. 13; zit. n. Erpenbeck/Heyse 2007, S. 166) unter Methodenkompetenz die Fähigkeit, für Lern- und Arbeitsaufgaben selbstständig Lösungswege zu finden und anzuwenden, wie etwa:

*„Umgang mit Informationen, Denk- und Urteilsfähigkeit, Erkennen von Zusammenhängen, systematisches und vernetztes Denken, Kreativität, Entscheidungsfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Reflexionsfähigkeit, Fähigkeit, Lernen zu lernen“* (Strasmann/Schüller (1996, S. 13; zit. n. Erpenbeck/Heyse 2007, S. 166 f.).

Die vorliegende Aufzählung lässt erkennen, auf welche methodischen Kompetenzen es u. a. im Berufsleben ankommt, um erfolgreich zu sein. Daher ist die Schule gefordert, mit den Schülern so weit wie möglich auf den o. g. Kompetenzerwerb hinzuarbeiten, ehe sie ein Studium oder eine Berufsausbildung beginnen.

### **3.3 Kompetenzwerb in der Lebenswelt Jugendlicher und Erwachsener**

#### *3.3.1 Theoretische Positionen zur Sachkompetenz im denkmal aktiv-Unterricht*

Betrachtet man die Tätigkeitsfelder im Denkmalunterricht, so lassen sich Kriterien für die Entwicklung von Sachkompetenz herleiten, weil die Vielfalt der denkmalpflegerischen Aktivitäten eine unterrichtliche Anknüpfung nicht nur auf der Informationsebene, sondern auf der Handlungsebene ermöglicht.

#### **Inventarisieren**

Beispielsweise sind mit der *Inventarisation* – einer denkmalpflegerischen Spezialaufgabe – nicht nur alle Dokumentationsformen im schriftlichen Sprachgebrauch verwandt, sondern auch vielfältige mathematische Berechnungen, insbesondere aus dem Bereich der Geometrie, wenn es auf eine genaue Bestandsaufnahme für die Inventarisierung ankommt (vgl. Richter 2009, S. 26). In diesem Zusammenhang kann auch die Bauaufnahme eines Gebäudes gesehen werden – ebenfalls eine denkmalpflegerische Spezialaufnahme, welche größtenteils von Seiten der Bauforschung erfolgt. Dabei geht es um die fotografische Dokumentation des Denkmals und um die Anfertigung von Plänen und Zeichnungen, die nach allgemeingültigen Grundlagen der Mathematik erstellt werden müssen.

#### **Konservieren**

Schwieriger ist die methodische Umsetzung bei *Konservierungsmaßnahmen*. Hier empfiehlt Richter (2009, S. 26) einen sparsamen Einsatz von denkmalpflegerischen Arbeiten, weil Denkmale sensible Objekte sind, wo Reinigungsarbeiten und der pflegsame Umgang mit Denkmälern aus Schülersicht ausreichend sind. Mit weiterführenden Arbeiten sollten Spezialisten betraut werden. Da Konservierungsarbeiten sich von einfachsten Instandsetzungsarbeiten über komplizierte Eingriffe in die statische Sicherung bis zu konservatorischen Spezialarbeiten durch fachlich geschulte Restauratoren erstrecken, bietet dieses Tätigkeitsfeld trotzdem Möglichkeiten für Aktivitäten im *denkmal aktiv*-Unterricht.

#### **Restaurieren**

Das *Restaurieren* bietet kaum praktische Handlungsmöglichkeiten zum Erwerb von Sachkompetenz für Schüler, weil Restaurieren bedeutet, „die Aussage eines Denkmals unter Berücksichtigung der charakteristischen Altersspuren nach Form und Inhalt wieder anschaulich werden zu lassen“ (Richter 2009, S. 26). „Hierbei werden nur unbedingt notwendige, ergänzende und re-tuschierende Maßnahmen durchgeführt, die das Original in seiner Form und seinem Bezug zur Umgebung wieder erlebbar machen sollen“ (Richter 2009, S. 27). Selbstverständlich können Schüler durch Besichtigungen und Exkursionen die unterschiedlichsten Restaurierungsarbeiten kennenlernen und sich Wissen darüber aneignen.

### **Renovieren**

Beim Renovieren sind Eingriffe gerechtfertigt, wenn die Substanz gefährdet oder die Wirkung des Denkmals insgesamt beeinträchtigt ist. Ziel ist die Erneuerung des Erscheinungsbildes durch den Ersatz von Teilen seiner historischen Substanz. Da der „Dienst am Original“ immer Vorrang hat, dürfen nur einzelne Partien, die verwittert, verschmutzt, beansprucht oder abgenutzt sind, ersetzt oder mit einer neuen Schutzschicht versehen werden (vgl. Richter 2009, S. 27). Hier ist im Einzelfall zu prüfen, wie sich *denkmal aktiv*-Unterricht zur Renovierung von Denkmalen eignet. Bei Grabstätten, Flächendenkmalen usw. gibt es durchaus pädagogisch-methodische Ansatzpunkte, die eine fach- und sachgerechte Renovierung durch Schüler rechtfertigen.

### **Rekonstruieren**

Im Gegensatz dazu ist *Rekonstruktion* die Wiedererrichtung eines nicht mehr existierenden Objektes, dessen Originalzustand aus Quellen weitestgehend bekannt ist. Nur wenn die Rekonstruktion für die Ergänzung eines Denkmalbestandes oder die Wiedergewinnung entscheidender Denkmalqualität notwendig ist, findet sie statt (vgl. Richter 2009, S. 27). Hier ist die praktische handwerkliche Betätigung von Schülern im *denkmal aktiv*-Unterricht weniger angesagt. Allerdings können im *denkmal aktiv*-Unterricht dokumentarische Arbeiten durchgeführt werden, die den Beginn, den Verlauf und den Abschluss einer Rekonstruktionsmaßnahme aufzeichnen und so die Aneignung von Fachwissen und Fachkenntnissen ermöglichen. Die Denkmalschützer grenzen die Rekonstruktion noch von der *Kopie* ab, „bei der es sich um eine detailgetreue Nachbildung eines Originales handelt. Sie wird notwendig, wenn der substanzielle Fortbestand eines Denkmals am originalen Ort nicht mehr gewährleistet ist und sein Verlust eine übergeordnete Ganzheit zerstören würde“ (Richter 2009, S. 28).

## **Sammeln**

Am Beispiel von Schutz- oder Absperrgittern verdeutlicht Richter (2009, S. 261) die „denkmalpädagogischen Aspekte des Sammelns“ innerhalb interdisziplinärer Anwendungsbereiche. Neben der überblicksartigen Auflistung verschiedener Beispiele wie Tore, Brunnen, Fenster usw. wird das denkmalpflegerisch wenig spektakuläre, deswegen für den Unterricht aber keineswegs gering zu schätzende „Denkmalschutzgitter“ differenziert dargestellt, wobei die vielfältigen Einsatzbereiche exemplarisch durch Fotos oder Archivmaterial illustriert werden. So hat das Schutz- oder Absperrgitter eine besondere Bedeutung für die an den Projekten beteiligten Kindern und Jugendlichen. Zum einen bewahrt es Kinder vor den Gefahren der Außenwelt, zum anderen werden Objekte durch kunstvoll geschmiedete Gitter vor Beschädigung geschützt. Die handwerkliche Qualität der „Augsburger Tradition“ macht die meisten handgeschmiedeten Gitter höchstselbst zu einem Kunstwerk (vgl. Richter 2009, S. 261).

## **Erkunden und erkennen**

Um Fach- und Sachkompetenz zu vermitteln, können Schüler den *denkmal aktiv*-Auftrag erhalten, zunächst die Unterschiede zwischen Gittern im städtischen und ländlichen Raum zu erkunden. Danach werden Gitterbeispiele nach Ordnungs-, Such- und Sammelkriterien aufgelistet. Es werden der Ort, an dem sich das Gitter befindet, der Zweck, den es zu erfüllen hat, die Zeit seiner Entstehung, die Art der Ausführung, die Motive, die es darstellt, die Geschichte der Schmiedekunst und die überregionale Ausweitung durch die Schüler ermittelt (vgl. Richter 2009, S. 262 ff.).

## **Interdisziplinär agieren**

Die Interdisziplinarität des Objektes „Gitter“ liegt in den Unterrichtsfächern Mathematik, Kunst, Religion, Deutsch, Heimat- und Sachkunde. In der Mathematik beispielsweise geht es um die Symmetrie und das achsensymmetrische Spiegeln eines halben Torflügels, wenn er geschlossen wird. Die Betrachtungen richten sich von der Dreidimensionalität auf die Zweidimensionalität, wenn das Objekt im Fach Geometrie auf Papier übertragen wird. Das perspektivische Zeichnen und die perspektivische Darstellung von einem Gitter erfordern Wissen und Kenntnisse über Maßstab, Längenmessung, Größenverhältnisse und Perspektiven. Hinzu kommt das Gewicht, denn die Kosten eines Gitters bemessen sich nach dem Gewicht des verwendeten Materials und nicht nach der künstlerischen Leistung (vgl. Richter 2009, S. 273). Im

Unterrichtsfach Kunst geht es um die Betrachtungsweisen und den Entwurf von Masken und Grottesken. Hier werden Motive identifiziert und Perspektiven entdeckt. Hinzu kommt die Stilkunde, um das künstlerische Genre einzuordnen. Meist wird ein eigenes Musterbuch angelegt, um zu skizzieren und zu entwerfen. Gestaltung findet ihren Ausdruck in Scherenschnitten, Web-, Flecht- oder Drahtarbeiten. Das Laminieren von Skizzen und Entwürfen für die Anfertigung eines Memorys ist im Fach Kunst auf der Grundlage von Denkmalobjekten besonders geeignet (vgl. Richter 2009, S. 274 f.) und wird im *denkmal aktiv*-Unterricht in vielfältiger Form praktiziert. Im Unterrichtsfach Deutsch werden Synonyme und Hyponyme gebildet, und es findet eine Wortschatzerweiterung um kunsthistorische Begriffe und Begriffe aus der Denkmalfachwelt statt. Das mündliche Berichterstaten, die Beschreibung des Objektes, die Begründung der Funktionen, die Erläuterung seines Aufbaus und der Verwendung von Materialien usw. führen dazu, dass der mündliche Sprachgebrauch verbessert wird. Auch weiterführendes Lesen von Anekdoten und historischen Romanen wird durch das Sammeln von Sachverhalten zu Denkmalobjekten angeregt (vgl. ebd. 2009, S. 276). Im Unterrichtsfach Religion kann ein Beitrag zur Werteerziehung geleistet werden, indem die religiöse Symbolik zur Diskussionsgrundlage genommen wird. Selbst das Thema Absperrgitter, das auf den ersten Blick gar nichts mit Religion zu tun zu haben scheint, kann im Religionsunterricht inhaltlich bearbeitet werden, denn schon im Altertum dienten Gitter zur Abgrenzung eines heiligen Bezirks und hatten zu allen Zeiten eine funktionale und kunsthistorische Bedeutung. Betrachtet man die in der schmiedeeisernen Kunst verwendeten Ornamente und Symbole, so lässt sich daran die religiöse Bedeutung erläutern (vgl. Richter 2009, S. 276). Im Heimat- und Sachkundeunterricht (vgl. ebd. 2009, S. 284 f.) kann man beispielsweise durch den Bau eines Absperrzaunes oder eines Weidentors mit Hilfe von Weidenruten ein schützenswertes Gartendenkmal errichten. Man kann mit einer Absperrung aus Naturmaterial einen Ruhebereich im Schulgelände schaffen. Sachkompetenz ist zu erwerben durch die Planung des Objektes, durch die Vermessung des Areals, durch die Verarbeitung und den Transport der Weidenruten und durch den Umgang mit unterschiedlichen Werkzeugen.

### 3.3.2 Theoretische Positionen zur methodischen Kompetenz im *denkmal aktiv*-Unterricht

#### **Training von Lerntechniken**

Schulerfolg gelingt dann, wenn Schüler für sie relevante Methoden beherrschen. Das ist offensichtlich problematisch, wenn man ein Ergebnis aus der Schulforschung betrachtet. Untersuchungen zu Lernschwierigkeiten gehen auf Klippert (2007, S. 22 f.) zurück, der auf Löwe (1972), Hurrelmann (1980), Hilligen (1985), Keller (1986), Schraeder-Naef (1987) verweist. Nach Klippert (2007, S. 22) fällt es den meisten Schülern nach eigenem Bekunden schwer, den Lernstoff längerfristig zu behalten und ihren Lernerfolg realistisch einzuschätzen, im Unterricht zielstrebig zu arbeiten und Lernschwierigkeiten zu überwinden, umfangreiche Texte durchzuarbeiten und das Wesentliche zu verstehen und zu entnehmen. Weitere methodische Probleme von Schülern, die Klippert (2007, S. 23 f.) aufzählt, sind Vokabeln, Daten, Begriffe zu lernen, sich auf Klassenarbeiten rechtzeitig vorzubereiten, Protokolle zu schreiben, einen guten Spickzettel zu machen, gezielt zu üben und zu wiederholen, selbstständig zu lernen, übersichtliche Zusammenfassungen zu erstellen, Schaubilder/Tabellen/Grafiken zu verstehen, eigene Gedanken schriftlich darzulegen, Berichte sinnvoll zu gliedern, gezielt zu unterstreichen, Hefte/Mappen ordentlich zu führen, Nachschlagewerke zu benutzen, Hausaufgaben selbstständig zu erledigen, längere Zeit ruhig zu sitzen, vor der Klasse frei zu sprechen, aufmerksam zuzuhören, sich an der Diskussion zu beteiligen, an der Tafel etwas zu erklären, selbst einen mündlichen Beitrag zu leisten etc. (vgl. Klippert 2007, S. 23 f.). Dieses gesamte Repertoire verdeutlicht die Lerntechniken, die sich im *denkmal aktiv*-Unterricht besonders gut aneignen und trainieren lassen.

#### **Befähigung zum Problembewusstsein**

Klippert (2007, S. 24) konstatiert, dass es den meisten Schülern an Problembewusstsein und Selbstkritikfähigkeit mangelt. Er verweist auf eine Untersuchung bei Lehrern, die bestätigt, dass es den Schülern an Lesefähigkeit und -bereitschaft fehlt. Hinzu kommen eine geringe Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit sowie Unsicherheit und Unselbstständigkeit beim Lösen komplexer Aufgaben. Mangelnde Ordnungsliebe und Eigeninitiative, fehlende Problemlösefähigkeit, geringe Gesprächsbereitschaft und -kompetenz, mangelnde Teamfähigkeit und das Unvermögen der Schüler, anderen zuzuhören, sowie das rasche Vergessen des Lehrstoffes und geringe Lernmotivation sind die größten Defizite, die sich im Schulalltag laut Klippert (2007,

S. 24) aufzun. Diese Bilanz zeigt im Bereich Methoden- und Handlungskompetenz bei Schülern erhebliche Mängel.

Der gängige lehrerzentrierte Unterricht, der meist „verbal-abstrakt“ gehalten wird, kann diesem Ergebnis zufolge nicht erfolgreich sein, weil die Rezeptionsbereitschaft und -fähigkeit eines großen Teils der Schüler nicht entwickelt ist. Erst wenn Schüler bereit und in der Lage sind, konzentriert zuzuhören, den dargebotenen Lehrstoff überlegt aufzunehmen, einzuspeichern und zu behalten, kann man davon ausgehen, dass sich irgendwann Lernerfolge einstellen werden (vgl. ebd. 2007, S. 25). Nach Klippert (2007, S. 25) stellt der tradierte Unterricht fast ausschließlich auf ein „verbal-abstraktes“ Lernen ab. Das betrifft insbesondere die Gymnasien, die Berufsschulen und die Realschulen. Allerdings sind in diesen Schularten nur etwa 10 % aller Schüler „verbal-abstrakte Lerner“. Die überwiegende Masse der Schüler in der Sekundarstufe I gehört dem „praktisch-anschaulichem Lern-Typ“ an. Sie benötigen zum erfolgreichen Lernen möglichst Aufgaben, die mit praktischen Übungen verbunden sind. Das gilt für jüngere Schulkinder genauso wie für die Klassenstufen 7 bis 12 (Klippert 2007, S. 25).

Zur Beherrschung elementarer Lern- und Arbeitstechniken gehören das Lesen, Markieren, Exzerpieren, Strukturieren, Nachschlagen, Notizen machen, Karteiführung, Protokollieren, Ordnen, Systematisieren, Gliedern, Abheften, Visualisieren, Darstellen, Berichte schreiben, Arbeitsplanung, Arbeitsplatzgestaltung, Memo-Techniken, Arbeit mit der Lernkartei (vgl. Klippert 2007, S. 28). Das alles garantiert jedoch noch keine hinreichende Bildung von Selbstständigkeit und Mündigkeit, ist aber eine entscheidende Voraussetzung dafür. So ist Bildung nach Schulz (1990, S. 35 f.; zit. n. Klippert 2007, S. 28) auf „offenere und handlungsbezogene Formen des Unterrichts“ angewiesen, die die „Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung“ der Schüler fördern. In diesem Sinne zielt Bildung auf Mündigkeit in einem sehr weiten Sinne des Wortes. „Wachsende Unabhängigkeit und Autonomie der Schüler ist darin ebenso einbegriffen wie schöpferische Kompetenz, (Selbst)Kritikfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidarität“. Laut Schulz (1990, S. 35 f.) ist ein Methodentraining notwendig, das auf der Schülerseite die Fähigkeit und die Bereitschaft auszubilden hilft, die Freiheitsgrade eigenständig und verantwortungsbewusst auszufüllen. Wenn es gelingt,

*... „jene Einstellungen und jene methodischen Fähigkeiten zu entwickeln, die es dem jungen und dem erwachsenen Menschen ermöglichen, in einer Welt, deren Erkenntnisbestände, Anforderungen, Chancen und Gefahren sich schnell wandeln, selbstständig oder mit fremder Hilfe immer neue Lernprozesse zu vollziehen, dann wird sowohl das ‚Lernen lernen‘ als auch die Bildung von Mündigkeit neuen Auftrieb bekommen“ (Klafki 1991, S. 70 f.; zit. n. Klippert 2007, S. 29).*

### **Praktisch anschaulich lernen**

Es stellt sich die Frage, wie die Schüler insbesondere der Sekundarstufe I die genannten methodischen Fähigkeiten erwerben können. Es scheint Usus zu sein, dass nur ein geringer Teil der Schüler dem tradierten Unterricht folgen kann. Daher ist es unverständlich, weshalb das „verbal-abstrakte“ Lernen in der Schule gegenüber dem „praktisch-anschaulichen“ Lernen favorisiert wird. Anhand von Beispielen aus dem *denkmal aktiv*-Unterricht wird hier ein Vorschlag unterbreitet, wie sich einzelne methodische Kompetenzen im Rahmen eines praktisch-anschaulichen Unterrichts erwerben lassen. Besonders geeignet zum Erwerb von methodischen Kompetenzen sind das „Sammeln“, „Suchen“, „Stöbern“ und „Spuren hinterlassen“, weil hierbei – wie Klippert (2007, S. 28) fordert – gelesen, markiert, exzerpiert, strukturiert, nachgeschlagen, Notizen gemacht, Kartei geführt, protokolliert, geordnet, systematisiert, gegliedert, abheftet, visualisiert, dargestellt wird, Berichte geschrieben werden müssen, Arbeitsplanung, Arbeitsplatzgestaltung durchgeführt und eine Kartei angelegt werden muss. Die methodischen Implikationen beim „Suchen“ und „Sammeln“ im *denkmal aktiv*-Unterricht bestehen darin, dass Sammeln eine Möglichkeit der „Anschauung, Vergleichung und Unterscheidung“ und eine „Schule für Geduld und Beharrlichkeit, für Ordnungsliebe und Schönheitssinn“ sei (Oppermann 1915, S. 537; zit. n. Richter 2009, S. 258).

### **Denkmalpflegerische Arbeiten**

Auch denkmalpflegerische Tätigkeiten eignen sich für Schüler zum Kompetenzerwerb. Von Richter (2009, S. 408) wird eine Reihe von Arbeitsweisen genannt, die unmittelbare Kompetenzen – die Klippert (2007, S. 22) ebenfalls aufgeführt hat – benötigen, um sie fach- und sachgerecht ausführen zu können. Eine Synopse von denkmalpflegerischen Aktivitäten und methodischen Kompetenzen von Schülern zeigt die didaktischen Möglichkeiten der Umsetzung. So müssen bei „Besuchen vor Ort“ die Schüler „selbst einen mündlichen Beitrag leisten“, „vor anderen Personen frei sprechen“ und „sich an der Diskussion beteiligen“. Bei „Interviews mit Passanten, Zeitzeugen, Experten“ müssen sie „aufmerksam zuhören“ und „etwas [an der Tafel] erklären können“. Ehe die Schüler zu „Recherchen in Behörden, Bauämter[n], Archive[n], Museen“ aufbrechen, müssen sie sich „auf die Arbeiten rechtzeitig vorbereiten“. Die „Analyse von Urkunden, Bau- und Lageplänen, Landkarten, Protokollen, Rechnungen“ erfordert ein „Verständnis von Schaubildern/Grafiken/Tabellen“. Für das „Studium von Briefwechseln und Zeitungsartikeln“ ist es notwendig, die „Vokabeln/Daten/Begriffe zu beherrschen“. Bei der „Suche

nach Sekundärliteratur in Bibliotheken“ ist ein „guter Spickzettel“ von Vorteil, um weitere Indizes zu finden, und der „Umgang mit Nachschlagewerken“ ist hilfreich und kann bei dieser Gelegenheit geübt werden. Nicht nur bei der „Auswertung familieneigener Quellen“ sind „Hefte/Mappen ordentlich zu führen“. Hier können die Schüler Akribie üben, denn Familienquellen sind meist sorgsam bewahrt und überliefert worden. Bei der „schriftlichen Dokumentation“ kann man lernen, wie „Protokolle zu schreiben“ sind und „Berichte sinnvoll gegliedert“ werden. „Vermessungen, Skizzen, Zeichnungen“ sind „selbstständig anzufertigen“ oder es ist zu „lernen, wie sie gelesen werden“. „Längere Zeit ruhig zu sitzen“ üben die Schüler bei der „Begutachtung von Gemälden, Bildern, Fotos und Collagen“. Für die „Illustrationen der Dokumentation durch bisher unveröffentlichtes Material“ sind „eigene Gedanken schriftlich darzulegen“ und „übersichtliche Zusammenfassungen“ zu erstellen. Bei der „Suche nach Zeitungsausschnitten, Plänen, Briefen, Diagrammen, Werbebroschüren“ muss „gezielt ausgewählt, markiert oder unterstrichen“ werden. Wenn „Modelle angefertigt“ oder „Denkmalentwürfe aus Sperrholz, Pappe, Gips“ hergestellt werden sollen, dann ist das etwa das Gleiche, wie „Hausaufgaben selbstständig zu erledigen“. Für die „Aufnahme von Videos und Tonbandmitschnitten“ muss gezielt „geübt und wiederholt“ werden, ehe man die Technik beherrscht (vgl. Richter 2009, S. 408 ff.).

Auch bei Exkursionen zu Denkmälern sind methodische Kompetenzen für die Schüler erwerbbar. Meist werden vor Beginn einer Exkursion „Materialsammlungen angelegt“ und „Arbeitsaufträge für Recherchen“ vergeben. Mit Hilfe von „Kartenmaterial werden die Route bestimmt“ und die „Ziele genau lokalisiert“. Eine „historische Einordnung“ benennt den „Gesamtrahmen der Exkursion“. Die Arbeitstechniken „Beobachten, Beschreiben, Protokollieren, Kartieren, Befragen, Zeichnen, Fotografieren“ etc. können im Unterricht fächerübergreifend vermittelt und geübt werden. In der Nachbereitung erfolgen die Auswertung, Ergebnissicherung, Verschriftlichung und öffentliche Präsentation der Exkursion (vgl. Richter 2009, S. 465). Als Fazit ist festzustellen, dass sich der *denkmal aktiv*-Unterricht auf eine besondere Weise eignet, um methodische Kompetenzen bei Schülern zu entwickeln.

### 3.3.3 Theoretische Positionen zur sozialen Kompetenz im denkmal aktiv-Unterricht

Kreisler (2014, S. 54 ff.) greift auf die Kompetenzkonzepte von Kanning (2003), Frey (2006), Erpenbeck/Rosenstiehl (2003), Erpenbeck/Heyse (2007) und Brohm (2009) zurück und betrachtet die motivationalen Prozesse zur Förderung von sozialer und personaler Kompetenz.

Diese beiden Kompetenzarten sieht sie unter dem Aspekt der Handlungskompetenz. Das Interesse liegt auf der Entwicklung von solchen Kompetenzen, die zur Bewältigung schulischer und künftiger beruflicher Anforderungen eines flexiblen und globalisierten Arbeitsmarktes befähigen. Dazu gehören kooperative Lernformen und ganzheitliches Lernen.

### **Kooperative Lernformen**

Zu den kooperativen Lernformen zählt die Projektmethode. Sie fördert handlungsorientiertes soziales Lernen, weil dem Lernenden Engagement, Selbstorganisation und Selbstwirksamkeit vermittelt werden (vgl. Siebert 2010, S. 35). Da Projekte zeitlich begrenzt sind, sollten sie ein eindeutiges und realistisches Ziel haben, und weil sie meist ergebnisoffen sind, erfordern sie unterschiedliche Kompetenzen. Die meisten Projekte sind komplex und interdisziplinär vernetzt. Im *denkmal aktiv*-Unterricht kann man davon ausgehen, dass eine Gruppe im Hinblick auf das Projektthema interessenhomogen ist, weil es sich um eine außerschulische, freiwillige Veranstaltung handelt. Sozial-kommunikative Kompetenzen werden in der Projektarbeit durch unterschiedliche Anforderungen, die die Projekte mit sich bringen, besonders gefördert. So müssen sich die Schüler über die Arbeitsformen verständigen. Es sind der Zeitrahmen und die Arbeitsteilung zu klären. Mögliche Konflikte sind zu besprechen. Realisierbare Zwischenziele müssen gesetzt werden. Der Projektablauf ist zu dokumentieren. Auch müssen sich die Schüler über ihre eigenen Ressourcen wie Kenntnisse, Erfahrungen, Fähigkeiten und Kontakte zu anderen vergewissern (vgl. Siebert 2010, S. 35).

### **Ganzheitliches Lernen**

Der *denkmal aktiv*-Unterricht hat den Vorteil, dass ganzheitlich, d. h. mit allen Sinnen, gelernt wird. Denkmalunterricht und Erlebnispädagogik sind sich insofern ähnlich, als die Umwelt und die Möglichkeiten und Grenzen des eigenen Körpers intensiv erlebt und die sensorische Wahrnehmung geschärft werden. Von Nachteil kann sein, dass die gedankliche Reflexion möglicherweise zu kurz kommt (vgl. Siebert 2010, S. 54).

„Erleben ist eine intensive Form des Lebens, die mit neuen Einsichten und Erfahrungen verknüpft ist“ (Siebert 2010, S. 53).

Aus diesem Grund kann beim *denkmal aktiv*-Unterricht von einem *Bildungserlebnis* gesprochen werden, weil das Erleben von Denkmalen und ihrer Historie nicht zwangsläufig dem schulischen Unterricht zuzuordnen ist. Der *denkmal aktiv*-Unterricht ist dabei, sich als neues

Unterrichtsfach im Bildungskanon zu etablieren und die Erlebnispädagogik im engeren Sinne, „die das außerschulische Lernen gemeinsam mit anderen in der Natur meint“, in der Institution Schule zu integrieren. Ebenso wie die Erlebnispädagogik sollte auch der Denkmalunterricht die personale Kompetenz „Selbstsicherheit“ und soziale Kompetenzen wie „Solidarität und Kooperation“ fördern (vgl. Siebert 2010, S. 53).

Bereits J. H. Pestalozzi hat darauf hingewiesen, dass das Lernen „mit Kopf, Herz und Hand“ nicht in ein Missverhältnis geraten sollte, weil die „Herzlosigkeit in Geistesübungen“, die „Geisteslosigkeit in Herzensübungen“ und die „Seelenlosigkeit in den Anstrengungen der physischen Kräfte“ der kindlichen Entwicklung schaden würden (Siebert 2010, S. 53). Kopf und Hand, Denken und Handeln, Körper/Leib und Geist machen das menschliche Wesen aus.

Flitner (1986, S. 8 ff.; zit. n. Klippert 2007, S. 192) fordert daher zu Recht, dass die Schule sich von der althergebrachten Belehrung durch Worte und Symbole endlich lösen sollte, weil das erklärte Bildungsziel, wie Schulz (1990, S. 34 ff.; zit. n. Klippert 2007, S. 192) fordert, die „Förderung von Selbstständigkeit, Selbstverantwortung und Selbstbestimmung“ ist. Doch eher das Gegenteil passiert in der Schule, die Schüler werden „überwiegend belehrt, enggeführt und vollgestopft mit Detailwissen, das sie bald wieder vergessen haben“ (Klippert 1991, S. 58; zit. n. Klippert 2007, S. 192).

Weil Schule relativ enggeführt ist, muss Siebert (2010, S. 13) zugestimmt werden, dass Bildungsarbeit bewusste und zielgerichtete Lernprozesse zu fördern hat. Diese Lernprozesse sind je intensiver und nachhaltiger, desto mehr kognitive, emotionale, motorische und sensorische Organe beteiligt sind. Dieses ganzheitliche Lernen entspricht dem Ansatz von Pestalozzi, mit „Kopf, Herz und Hand“ zu lehren und zu lernen. Es gibt Lernmethoden, die eher zum rezeptiven Zuhören auffordern. Es gibt aber auch „aktivierende Lernmethoden“, die unterschiedliche „Funktionen des Gehirns stimulieren“, die „Gedächtnisinhalte und Vorwissen abrufen“, „Erfahrungen ins Bewusstsein bringen“, „lernförderliche Emotionen mobilisieren“, „sensorische Wahrnehmungen anregen“ und damit gleichzeitig „die Aneignung neuen Wissens fördern“, zusätzlich eine „kommunikative Verständigung fördern“ und „den ganzen Körper in Bewegung“ versetzen (ebd. 2010, S. 14). Das geschieht nicht alles gleichzeitig, sondern dosiert und wie Siebert (2010, S. 14) sagt „teilnehmerorientiert“. Letztlich sind aktivierende Methoden „lernorientierter und subjektorientierter“. So fördert die Projektmethode die Zusammenarbeit und Rücksichtnahme mehr als dass sie Konkurrenzverhalten hervorruft. Sie spricht kognitive,

motorische und affektive Bereiche an, genauso wie „Kopf-Herz-Hand“ im psychologischen und anthropologischen Sinn Pestalozzis. Sie orientiert sich an den persönlichen Fähigkeiten des Einzelnen und versucht dessen Bedürfnisse zu berücksichtigen, um diese sich optimal entfalten zu lassen. Sie erleichtert die kurz- und mittelfristige Motivation zur Erreichung der Ziele und fördert die Koppelung schulischer und außerschulischer Lernbereiche. Und letztlich trägt sie zur inneren Erneuerung der Schule bei, indem sie auf Problemlagen und Fragestellungen unmittelbar reagieren kann (vgl. Frey 2007, S. 50 f.). Die Projektmethode kann interdisziplinär ausgerichtet sein und ein Bindeglied zwischen den Inhalten der einzelnen Fächer darstellen.

Zum ganzheitlichen Lernen äußert sich Richter (2014, S. 7) dahingehend, dass Begrenzungen im kompetenzorientierten Unterricht gesehen werden in der Bevorzugung von Fächern, „die aufgrund ihrer konsekutiven, hierarchischen Struktur besonders geeignet sind für den kumulativen Kompetenzaufbau wie Mathe, Physik, Deutsch (in Teilen) oder Fremdsprachen“. Für Schulfächer wie Religion/Ethik, Sozialkunde und Geschichte, die „auf eine persönliche Auseinandersetzung und Wertkonfrontation abzielen, gibt es bezeichnenderweise kaum Beispiele“ (ebd. 2014, S. 7). Die Adverbialisierung *bezeichnenderweise* (Richter 2014, S. 7) zeigt ein Desiderat in der Kompetenzdiskussion bezüglich Befähigung und Zuständigkeit, wenn Herz, Sinne, Gefühle, Werte, Haltungen, Empathie, Loyalität, Patriotismus gefragt sind.

### 3.3.4 Theoretische Positionen zur personalen Kompetenz im denkmal aktiv-Unterricht

#### **LIFO<sup>12</sup> – Verfahren zur Bewertung von Verhaltensmustern**

Will man durch Wertevermittlung die personale Kompetenz stärken, so bieten die vier Verhaltensorientierungen von LIFO<sup>®</sup> eine Basis, um *Verhaltensstile* und *Einstellungen* messen zu können. Die vier Grundwerte sind *Leistung*, *Aktivität*, *Vernunft* und *Kooperation* (Erpenbeck/Heyse 2007, S. 113). Vereinfacht gesagt, beruht *Leistung* auf den Grundwerten „Verantwortung und Loyalität“. Der Grundwert von *Aktivität* sind „Produktivität und Initiative“. Die Basis von *Vernunft* sind „Kontinuität und Analyse“, und die Grundwerte von *Kooperation* verkörpern „Kommunikation, Flexibilität und Optimismus“ (ebd. 2007, S. 114 f.). Die einzelnen Grundwerte sind bei jedem Menschen unterschiedlich stark ausgeprägt und in vielerlei Variationen vorhanden.

---

<sup>12</sup> LIFO (Life Orientations): Werkzeug zur Einschätzung von Verhaltensstilen. In der Psychologie ist es eine Typologie zur Verdeutlichung von Verhaltensmustern.

Sie lassen sich mit Persönlichkeitskriterien unterlegen, die man auch auf den *denkmal aktiv* - Unterricht übertragen kann.

*Verantwortung und Loyalität: Die Person*

- will als zugänglicher, wertvoller Mensch geschätzt, verstanden, akzeptiert sein,
- ist leistungsorientiert, freundlich, idealistisch, kann gut zuhören, nimmt sich Zeit,
- erwartet von anderen Geduld, Verständnis, Ermutigung, Hilfestellung, Interesse, Vertrauenswürdigkeit, Zuverlässigkeit,
- lernt gewissenhaft, bevorzugt die Anschaulichkeit des Unterrichtsstoffes,
- investiert nur Energie in eine Sache, deren Wert einzuschätzen ist,
- stellt hohe Ansprüche an eigenes Lernvermögen, ist durch Misserfolge entmutigt und von der Unterstützung anderer abhängig (Erpenbeck/Heyse 2007, S. 114).

*Produktivität und Initiative: Die Person*

- will ein aktiver, fähiger Mensch sein, Hindernisse überwinden, Alternativen sehen, lernt und löst Probleme auf direktem Wege und voller Ungeduld,
- bevorzugt aktives Experimentieren und praktische Umsetzung des Gelernten,
- will schnelle Fortschritte beim Lernen, ist ungeduldig und leicht abgelenkt,
- erwartet unmittelbares Feedback und anschauliche Beispiele (Erpenbeck/Heyse 2007, S. 114).

*Kontinuität und Analyse: Die Person*

- hat das Bedürfnis nach Objektivität und Vernunft,
- vermeidet Risiken und neigt zu verfahrensorientiertem Verhalten,
- geht beim Lernen Schritt für Schritt voran und sammelt Details und Fakten,
- lernt mit Sorgfalt, Detailtreue und sequenziellen Schritten,
- benötigt beim Lernen klare Strukturen und Organisation,
- bevorzugt feste Regeln und akzeptiert rational begründete Kritik,
- verfügt über wenig Flexibilität (Erpenbeck/Heyse 2007, S. 115).

*Kommunikation, Flexibilität und Optimismus: Die Person*

- will ein liebenswerter, beliebter Mensch sein, anderen gefallen, jeden zufriedenstellen,
- zeigt beim Lernen ein sprunghaftes Verhalten, das neuartige Verbindungen schafft,
- will im Mittelpunkt stehen, kooperieren, Beziehung zum Lehrer aufbauen,
- bevorzugt freundliche, interessante Atmosphäre, Ermutigung, positives Feedback,
- liebt lockere, flexiblere, intuitive Lernweise mit Humor, Kreativität, Ausprobieren neuer Möglichkeiten,
- wirkt entmutigt bei Kritik und negativem Feedback (Erpenbeck/Heyse 2007, S. 115).

## **Didaktische Schwerpunkte**

Transformiert man diese vier Grundwerte auf den *denkmal aktiv*-Unterricht, dann bedeutet das für solche Schüler/Lerner, die „die Anschaulichkeit des Unterrichtsstoffes bevorzugen“, dass sie „sehr gewissenhaft“ lernen können, weil der *denkmal aktiv*-Unterricht dafür besonders prädestiniert ist. Hier ist der Unterrichtsstoff plastisch und begreifbar.

*„Es gibt keine Denkmale und kein denkmalpflegerisches Handeln, das der Anschaulichkeit entbehrt“ (Richter 2009, S. 95).*

Bereits die Lebensweltorientierung in der Arbeitsschule von Kerschensteiner (1910) bemühte sich um „Spurensicherung und Wiederherstellung von Anschauungsmaterial“, was verlorenzugehen drohte, weil nicht mehr, wie zu Beginn des 19. Jahrhunderts, die ursprüngliche Form

oder die noch unvollendete künstlerische Idee als das Wesentliche und zur Verwirklichung Verpflichtende an einem Denkmal galten. Durch „kreative Architektenleistungen“, „Stilreinigungen“ und „künstlerische Verbesserung“ führte das denkmalpflegerische Handeln zu substanzschädigendem, verfälschendem Eingreifen in die einmalige geschichtliche Materie des Denkmals (vgl. Richter 2009, S. 95). Richter plädiert hier für Anschaulichkeit, offene Lernsituationen und einen Wechsel der Sozialformen, weil sie die sinnliche Erfahrung und die originale Begegnung mit der Historie ermöglichen (vgl. ebd. 2009, S. 462).

### **Lernen am historischen Ort**

Die oben genannten vier didaktischen Schwerpunkte eignen sich zum „exemplarischen Lernen am historischen Objekt“, zur „Veranschaulichung historischer Zusammenhänge“, zur „Begegnung mit originalen Quellen“, zum „sozialen Verhaltenstraining“, zur „multiperspektivischen Betrachtungsweise“, zur „Urteilsbildung im ästhetischen Bereich“ und als Lernmotivation im *denkmal aktiv*-Unterricht (Richter 2009, S. 464). Somit kann das „Lernen und Problemlösen auf direktem Wege“ erfolgen, und die Schüler erhalten ein „unmittelbares Feedback und anschauliche Beispiele“ (Erpenbeck/Heyse 2007, S. 114 f.) aus der Denkmalpraxis.

### **Wertevermittlung**

Die offensichtlichsten Beispiele aus dem *denkmal aktiv*-Unterricht, mit denen eine Wertevermittlung für die Erweiterung der personalen Kompetenz der Schüler ermöglicht wird, liegen, wie bereits in anderen Zusammenhängen erwähnt, im „Stöbern und Spurensuchen“ und im „Sammeln“ (Richter 2009, S. 257 ff.), weil genau in diesen Arbeitsschritten des *denkmal aktiv*-Unterrichts „Schritt für Schritt vorangegangen“ und „Details und Fakten“ gesammelt werden. Hierzu sind „Sorgfalt, Detailtreue und eine sequenzielle Vorgehensweise“ erforderlich, um erfolgreich zu sein. Außerdem bedarf das Vorgehen einer „klaren Struktur und Organisation“, die die Schüler selbstorganisiert bestimmen müssen oder zumindest darauf Einfluss haben. Das Sortieren, Beurteilen, Bewerten, Systematisieren und Strukturieren von Denkmalobjekten erfordert „Gewissenhaftigkeit“ und „Geduld“ und garantiert „schnelle Fortschritte beim Lernen“ (vgl. Erpenbeck/Heyse 2007, S. 114 f.).

Da der *denkmal aktiv*-Unterricht als Projektarbeit stattfindet, herrscht eine andere Lernatmosphäre als im tradierten Unterrichtsgeschehen. „Die Beschäftigung mit Denkmalen in einer modernen kindgemäßen Schule berücksichtigt die leibliche Grundlage menschlichen Lebens

mit seiner Abhängigkeit von räumlichen Gegebenheiten, Gestimmtheiten, physiologischen und emotionalen Bedürfnissen“ (Richter 2009, S. 255). Richter geht davon aus, dass im *denkmal aktiv*-Unterricht eine „freundliche, interessante Lernatmosphäre“ herrscht, in der eine „lockere, flexiblere und intuitive Lernweise“ möglich ist. Gleichzeitig stellt *denkmal aktiv* einen „Raum für Humor, Kreativität und dem Ausprobieren neuer Möglichkeiten“ zur Verfügung (Erpenbeck/Heyse 2007, S. 114 f.). So sind Denkmale im lernpsychologischen Sinn für Erfahrungen auf der „sensumotorischen, kognitiven, sozialen und affektiven“ (Richter 2009, S. 255) Lernebene ganz besonders geeignet.

### 3.3.5 Theoretische Positionen zur emotionalen Kompetenz im *denkmal aktiv*-Unterricht

#### **Kompetenz und Intelligenz**

Im Gegensatz zu Steiner (2003, S. 21), der emotionale Intelligenz synonym mit emotionaler Kompetenz verwendet und sich dabei an Goleman (1996) orientiert, machen Mayer/Salovey (1997, S. 15) einen Unterschied zwischen den zwei Begrifflichkeiten, die sie in einen *bewussten* und einen *unbewussten* Teil zergliedern. Nach ihrer Meinung liegt „emotionale Kompetenz“ dann vor, wenn man eine bestimmte Stufe von „emotionaler Intelligenz“ erreicht hat. Sie bezeichnen das *bewusste Erlernen* emotionaler Fähigkeiten als „emotionale Kompetenz“, den genetisch bedingten, in der Kindheit *unbewusst* entwickelten Teil emotionaler Fähigkeiten hingegen als „emotionale Intelligenz“.

Golemans (1996, S. 64) Kompetenzansatz geht von dem Phänomen der Emotionslosigkeit als Beziehungslosigkeit aus. Da Goleman seine Studien nicht nur an Schulen, sondern auch im betrieblichen Kontext durchgeführt hat, belegt sein Konzept der emotionalen Intelligenz notwendige Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln. Er hebt die fünf Bereiche „eigene Emotionen kennen“, „Emotionen handhaben“, „Emotionen in die Tat umsetzen“, „Empathie“ und „Umgang mit Beziehungen“ hervor und stellt fest, dass für Erfolg „die personale oder emotionale Intelligenz entscheidend ist“ (ebd. 1996, S. 65 f.). Er unterscheidet also zwischen personaler und emotionaler Kompetenz. Goleman (1999, S. 36) sagt, dass „emotionale Kompetenz eine auf emotionaler Intelligenz beruhende, erlernte Fähigkeit ist, die herausragende Arbeitsleistungen zur Folge hat“. Nach seiner Definition wird emotionale Kompetenz als Sammelbegriff für unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale genutzt, indem er Merkmale wie „Selbstvertrauen“, „Initiative“ und „Leistungsdrang“ (ebd. 1999, S. 38) als emotionale Kompetenzen bezeichnet.

## Sympathie und Antipathie im Unterricht

Auf die Bedeutung der Lehrperson im Unterricht – in der Schule die Lehrer, im *denkmal aktiv*-Unterricht die fachlichen Experten – verweist Siebert (2009, S. 149), indem er sagt, dass den meisten Menschen Beispiele einfallen, wie in ihrer eigenen Schulzeit Lernmotive geweckt und verschüttet wurden, wie Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse die spätere Zuneigung oder Abneigung gegenüber bestimmten Themen beeinflusst haben. Auch Sympathien und Antipathien gegenüber Lehrern können das Interesse an Fächern fördern oder mindern. Einige Menschen wissen, wie ihr „Lernselbstvertrauen“ durch frühere Lernerfahrungen geprägt worden ist. Neben der Schule gibt es weitere Sozialisationsinstanzen, die Vermeidungsreaktionen und Annäherungstendenzen hervorgerufen haben, allerdings waren da immer Emotionen im Spiel. Laut Siebert (2009, S. 149) bleibt festzustellen, dass frühere Erfolgserlebnisse spätere Lernerfolge begünstigen und frühere Misserfolgserlebnisse die Wahrscheinlichkeit späterer Misserfolge erhöhen. Auch scheint sicher zu sein, dass kognitive Lernleistungen und Lernanstrengungen an die Sympathien zu bestimmten Personen gekoppelt sind.

Sympathische Lehrer sind per se ein Motivationsfaktor. Bei beliebten Lehrern geben sich die Schüler besonders viel Mühe, um diese Person nicht zu enttäuschen. Auch die Bereitschaft, jemandem aufmerksam zuzuhören, ihm zuzustimmen oder zu widersprechen, ist wesentlich sympathieabhängig. Zu einem Lehrer, der seine Schüler achtet und wertschätzt, haben die meisten eine emotional zugewandte Haltung. Ohne sozial-emotionale Zuwendungen von den Lehrenden an die Lernenden, ohne das Gefühl, gegenseitig akzeptiert und ernst genommen zu werden, finden kaum nachhaltige Lernprozesse statt. Wenn es Diskrepanzen und Missstimmungen gibt, dann werden Abwehrmechanismen und Lernwiderstände aufgebaut. Erwachsene wie Kinder suchen nicht nur Lehrpersonen, sondern auch Lerninhalte, mit denen sie sich identifizieren können. Wichtig ist, dass sie das neu zu lernende Wissen in ihr Weltbild integrieren können. Auch wenn bestimmte Tabuthemen die Identität von Personen zu gefährden drohen, regt sich der Widerstand. Selbst gut gemeinte Veränderungsappelle tragen zur Destabilisierung bei und rufen Lernwiderstände hervor (vgl. Siebert 2009, S. 149 f.).

Wie wichtig die Sympathie zwischen Lehrern und Schülern ist, wurde lange Zeit nicht beachtet. Jetzt liegt sogar eine empirische Untersuchung (Bringham/Sidorkin 2004) vor, die belegt, dass die didaktisch-methodischen Lehr-Lern-Arrangements weniger eine Rolle spielen als die

Subjektivität der Lehrperson (vgl. Gieseke 2007, S. 114).<sup>13</sup> Betrachtet man zusammengenommen die unterschiedlichsten Kompetenzen, ist festzuhalten, dass Schüler „wirkliches und gesichertes Wissen, aber auch die Entstehung von Motivation erst durch das *handelnde* oder *fühlende* Ausprobieren des Gelernten“ erwerben (Bauer 2006, S. 123). Wichtig für ein gelungenes Lehrer-Schüler-Verhältnis ist die Tatsache, dass die Lernbemühungen von Schulkindern *gesehen, wahrgenommen* und *positiv zurückgespiegelt* werden müssen. Schüler wollen als Individuen *gesehen* werden. Entscheidend ist hier, dass die Lehrer den Beginn der Unterrichtsstunde mit einem deutlichen Signal der Beziehungsaufnahme zu jedem Einzelnen markieren. Der motivationssteigernde Effekt des Gesehen-Werdens potenziert sich, wenn der einzelne Schüler spürt, dass die Lehrkraft eine Vorstellung davon hat, wie und wohin er sich entwickeln könnte (vgl. Bauer 2006, S. 126).

Auch im *denkmal aktiv*-Unterricht ist es wichtig, dass neben der Kontaktaufnahme zu jedem einzelnen Schüler die Anfangssituation eine Besonderheit darstellt, denn sie bindet viel emotionale Energie für die Phase des Kennenlernens, in der der Kopf nicht frei für kognitives Lernen ist. Eine Anfangssituation ist eine unübersichtliche, offene Phase, in der sich die Schüler erst orientieren müssen und in der sie Orientierungshilfen von den Lehrenden erwarten. Psychische „Energiebindung“ ist eine didaktische Kategorie, die für eine angstfreie Orientierung im Lehr-Lern-Prozess wirksam wird, weil erst dann „die Teilnehmer genügend psychische Energie haben, sich den Lehr- Lerninhalten zuzuwenden“ (Geißler 1994, S. 16; zit. n. Siebert 2009, S. 150).

---

<sup>13</sup> Auf diesen Aspekt geht die vorliegende Dissertation im empirischen Teil ein.

## Emotional anregende Lernorte

Denkmale werden als außerschulische Lernorte anerkannt (Reyher 1998; zit. n. Richter 2015, S. 387), wenn man sie intentional in den Unterricht einbezieht. Einerseits kann ein Denkmal als sekundärer Lernort im Rahmen der Freizeitgestaltung (Keck/Feige 2001, S. 392; zit. n. Richter 2015, S. 387) fungieren, andererseits als Lernstandort nach Salzmann (2007, S. 435; zit. n. Richter 2015, S. 388), wenn ein denkmalpädagogisches Angebot zum Mitmachen oder eine Führung durch ein Denkmal einem genuin pädagogisch-didaktischen Zweck dient. Eine Besonderheit liegt dann vor, wenn ein Schulgebäude selbst Denkmalstatus hat. Dann wird das Denkmal zum Bildungsort.

*Ziel des Denkmal-Unterrichts ist es, „im Lebenskontext der Heranwachsenden verschiedenartige Denkmalorte in einem abgestimmten Netzwerk so miteinander zu verknüpfen, dass sich neue Bildungsbereiche eröffnen, in denen Weltwissen aufgebaut und Orientierung angeboten werden kann“ (Kessler/Winckelmann 2013, S. 266; zit. n. Richter 2015, S. 388).*

Wie die Stiftung Jugend und Gesellschaft (2011, S. 21; zit. n. Richter 2015, S. 388) verlautbart, vollzieht sich Kulturaneignung zunehmend im „delokalisierten“ Bildungsraum, wobei das „Denkmal als polyvalenter Kulturträger“ breite unterrichtliche Anschlussfähigkeit an Vorwissen, Erfahrungen und Interessen einer zunehmend heterogenen Schülerschaft bietet (Sauerländer 1993, S. 129 ff.; zit. n. Richter 2015, S. 388 f.). Eine Grundlegung von Denkmalbewusstsein sieht Richter (2015, S. 390) bereits in der Elementarstufe von Ganztagschulen. Der Sekundarstufe beispielsweise ist reflektiertes Denkmalbewusstsein zuzuordnen, das in der Form von Traditionsbewusstsein laut Rüsen (1996, S. 39; zit. n. Richter 2015, S. 388 f.) in Erscheinung tritt und von Emotionen als wichtiger Bewertungsinstanz für die Aufnahme von Eindrücken begleitet ist.

*„Hier geht es einmal um eine spezifische Wahrnehmungsqualität der Vergangenheit, um ihre Faszinationskraft, ihre Erinnerungswürdigkeit, ferner geht es um die Imagination vergangener Lebenswelten und ihrer Veränderung und dann vor allem um die Darstellung, mit der die Vergangenheit die Züge gegenwärtigen menschlichen Lebens annimmt“ (Rüsen 1996, S. 39; zit. n. Richter 2015, S. 390).*

Nach Scheunpflug (2004, S. 185 f.; zit. n. Richter 2015, S. 390) sind Schüler in der Lage, sich der Vieldimensionalität eines Denkmals aufgrund ihrer Vorerfahrungen haptisch, emotional, kognitiv, olfaktorisch, auditiv, optisch, psychomotorisch bzw. hodologisch zu nähern, wodurch die Gefahr des „Sinnen-Kitsches“ (Liebau 2011, S. 84 f.; zit. n. Richter 2015, S. 390) aufgrund der selbsttätigen Annäherung gering ist.

Auf die Wahrnehmung von Räumen (oder Orten) weist Bollnow (2000, S. 23; zit. n. Richter 2015, S. 391) hin, was unabhängig von Alter, Schichtzugehörigkeit oder Sensibilität der Adressaten geschehen kann. Er bezeichnet die „anthropologische Raumwahrnehmung“ als allgemeinhinmenschliche Basis einer Verständigung über das Denkmal. Rombach (1980, S. 200; zit. n. Richter 2015, S. 391) nennt Wahrnehmungsfelder einen „strukturierten Raum“, der als spezifische Form der Aufmerksamkeit für das detaillierte Wahrnehmen erst aufgebaut werden muss. Im Kontext von *emotional anregenden Lernorten* sind die Ausführungen von Rittelmeier (1997, S. 29 ff.; zit. n. Richter 2015, S. 391) hinsichtlich der Wirkung von Schulgebäuden auf Kinder bedeutsam, weil „Kinder Gebäude als Sozialpartner verstehen, also ein Gebäude als einladend, freundlich oder kalt und abweisend empfinden“. Für die Denkmalwahrnehmung und den Aufbau von Denkmalbewusstsein ist „ihr *emotionales Klassifizieren* [...] unterrichtlich zu reflektieren, um es für die Werteerziehung und die rationale Einordnung wirksam werden zu lassen“ (Richter 2015, S. 391).

Wenn Denkmale im Spannungsfeld von Regionalisierung und Globalisierung als *emotional anregende Lernorte* im Unterricht verstärkt persönliche Betroffenheit und Gemeinschaftserfahrungen stiften sollen, dann sind laut Richter (2015, S. 392) lokale Denkmalprojekte erforderlich. Umgekehrt ist die Richtung vom Globalen zum Regionalen. Hier verläuft der Weg von *digitale natives* nach Richter (2015, S. 392) über den PC, um virtuelle Denkmale ins eigene Gesichtsfeld holen. Es gibt ein weltweites Bedürfnis nach Partizipation an geschätzten (Welt-)Kulturstätten (vgl. Richter 2015, S. 392).

### III Empirischer Teil

## 4 Forschungsmethodisches Vorgehen

### 4.1 *Qualitative Methoden der Sozialforschung*

#### 4.1.1 *Konzeptualisierung der Untersuchung*

Das Ziel dieser Untersuchung ist die Beurteilung der Nachhaltigkeit von *denkmal aktiv*-Unterricht in der Schule, die anhand unterschiedlicher Merkmale gekennzeichnet wird. Zum einen geht es um den Erwerb verschiedener Kompetenzen und zum zweiten um die Besonderheit des Lernens, denn das Lernen im *denkmal aktiv*-Unterricht ist überwiegend „praktisch-anschaulich“, und das unterscheidet es vom tradierten „verbal-abstrakten“ Lernen in der Schule. Das *denkmal aktiv*-Lernen erfordert neben den kognitiven Fähigkeiten insbesondere auch haptische, emotionale und sensumotorische Fähigkeiten der Schüler, und so liegt es nahe, insbesondere dieser Art des Lernens auf die Spur zu kommen. Da es bisher keine empirischen Untersuchungen zum emotionalen Lernen und zum Kompetenzerwerb im *denkmal aktiv*-Unterricht gibt, will sich die hier vorgelegte Dissertation dieser Herausforderung stellen und anhand des *denkmal aktiv*-Unterrichts nachweisen, dass Emotionen das Lernen steuern, positive Emotionen den Lernerfolg verbessern und verschiedene Befähigungen angeeignet werden. Es geht um den Erwerb von fachlichen, methodischen, personalen, sozialen und emotionalen Kompetenzen im *denkmal aktiv*-Unterricht, die darauf deuten, dass das Lernen in dieser Form des Unterrichts eine besondere Nachhaltigkeit aufweist, weil Kompetenzen „Schlüsselqualifikationen“ für die spätere berufliche bzw. universitäre Ausbildung darstellen.

In den Sozialwissenschaften stehen sich die Methoden der quantitativen und der qualitativen Forschung gegenüber. Bei der quantitativen Forschung handelt es sich um eine deduktiv hypothesengenerierende Vorgehensweise; die qualitative Forschung impliziert ein induktiv explorierendes Verfahren. Diese beiden Ansätze unterscheiden sich in „Design, Umgebung, Datenerhebungsverfahren, Art der Daten, Datenauswertung und Verallgemeinerungsstrategien“ (Cropley 2005, S. 11).

„Die qualitative und quantitative Sozialforschung haben unterschiedliche Auffassungen über die Gestaltung der Relation zwischen Forschungssubjekt und Forschungsobjekt vor, im und nach dem Forschungsprozess“ (Lamnek 2005, S. 17).

Das hier vorgelegte Forschungsprojekt umfasst eine qualitative Interviewstudie mit Schülern und Schülerinnen der Sekundarstufen I und II an unterschiedlichen staatlichen Schulen in unterschiedlichen Bundesländern Deutschlands und wird ergänzt durch eine Expertenbefragung von Lehrkräften und externen Fachleuten. Die Konzeptualisierung der empirischen Vorgehensweise in dieser Studie geht von der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes aus, also vom Kompetenzerwerb und den freigesetzten Emotionen beim Lernen, um die Nachhaltigkeit des Denkmalunterrichts zu belegen. Im Bemühen, dieser Tatsache gerecht zu werden, ist eine qualitative Erhebung erforderlich, um überhaupt erst Hypothesen generieren zu können. Im Allgemeinen gilt für eine wissenschaftliche Erhebung die Kombination von relativ unstrukturierten Beobachtungen [Beobachtungen im *denkmal aktiv*-Unterricht] mit einer hohen Validität und strukturierten Befragungsverfahren (leitfadengestützte Interviews) mit einer hohen Reliabilität als vorteilhaft für die Erfassung von komplexen psychosozialen Phänomenen (vgl. Cropley 2005, S. 29).

Mit einer Expertenbefragung von Lehrkräften und fachlichen Experten, die den *denkmal aktiv*-Unterricht vermitteln, wird ein Kontrapunkt zu den Schülerperspektiven gesetzt. Mittels Experteninterviews soll ein interessierender Sachverhalt zum *denkmal aktiv*-Unterricht – der jetzt noch nicht benannt werden kann – eruiert werden (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 10). Das Experteninterview findet in einem nachgeordneten Untersuchungsgang nach einem Leitfaden (vgl. ebd. 2004, S. 107 ff.) statt, der sich an den Ergebnissen aus der Schülerbefragung orientiert.

Die Erfassung der Schülerperspektive erfolgt mittels problemzentriertem Interview, um das leiblich-körperliche, emotional-sensumotorische und ästhetisch-haptische Lernen und den Kompetenzerwerb der Schüler im *denkmal aktiv*-Unterricht näher auszuleuchten. Das Forschungsvorhaben gliedert sich in Vorbereitungs-, Untersuchungs- und Auswertungsphase.

In der Vorbereitungsphase erfolgt die Sichtung und Bearbeitung von Literatur zur Kulturpädagogik und Denkmalpflege, zu *denkmal aktiv*-Unterricht, Kompetenzforschung und Kompetenzmodellen, emotionstheoretischen Grundlagen und deren Transformation auf das Lernen, wobei Wert auf den Zusammenhang von Kompetenzerwerb im *denkmal aktiv*-Unterricht und den Besonderheiten des Lernens in der Untersuchung gelegt wird. Aus der Literaturrediskussion heraus wurden die Leitfragen für die Interviewführung entwickelt. Die Problematik, die dieser

empirischen Erhebung zu Grunde liegt, besteht darin, dass es noch keine theoretischen Positionen zum Lernen und zum Kompetenzerwerb im *denkmal aktiv*-Unterricht gibt. Daher sind Hypothesen erst aus der Empirie, die theoretisch zurückgebunden und interpretiert werden, zu ermitteln.

Diese Untersuchung will herausfinden, von welchen Emotionen Schüler während des Lernens im *denkmal aktiv*-Unterricht geleitet werden und welche Auswirkungen die emotionale Beteiligung und die emotionale Betroffenheit bei ihnen im Unterricht hinterlassen. Gleichzeitig soll analysiert werden, welche sinnlich-ästhetischen und leiblich-körperlichen Erfahrungen die Schüler im *denkmal aktiv*-Unterricht machen. Als ein weiterer Schwerpunkt soll herausgefunden werden, welche Kompetenzen die Schüler im *denkmal aktiv*-Unterricht erworben haben, weil diese als Kriterium der Nachhaltigkeit dieser Form des Unterrichts angesehen werden können. Eine übergeordnete Fragestellung wäre, ob es emotionale Anker gibt, die die Schüler im „praktisch-anschaulichen“ Unterrichtsgeschehen wahrgenommen haben.

Als Fazit sollen neue Theoriebausteine ermittelt werden, die kennzeichnen, worin die Nachhaltigkeit von *denkmal aktiv*-Unterricht an Schulen besteht, und es soll die Frage beantwortet werden, ob es tatsächlich so ist, dass emotionale, ästhetische, sensumotorische, haptische und leiblich-körperliche Erfahrungen im Unterrichtsgeschehen den Lernerfolg erhöhen. Die Deutungsmuster der Schüler werden systematisch mit in die Theoriebildung einbezogen, so dass das zunächst noch wenig erklärungskräftige Konzept „Denkmalpädagogik“ zu einem definitiven, empirisch gehaltvollen Konzept in späteren Forschungsarbeiten ausformuliert werden kann. Im Ergebnis wird eine hypothesengenerierende Bestandsaufnahme von Kompetenzerwerb und nachhaltigem Lernen durch Emotionen im *denkmal aktiv*-Unterricht vorgelegt.

#### 4.1.2 Kennzeichen qualitativer Verfahren

Die qualitativen Verfahren sind schwierig zu definieren, weil sie keine Theorie und kein Paradigma (Denzin/Lincoln 1994, S. 3; zit. n. Atteslander 2006, S. 197) haben, die ihnen eigen sind. Qualitative Forschung benutzt die verschiedensten Methoden und Paradigmen aus einer Vielzahl von wissenschaftlichen Disziplinen und beschränkt sich nicht auf die Sozialwissenschaften. Die Unterschiede zwischen quantitativem und qualitativem Forschungsablauf bestehen darin, dass ihnen jeweils andere inhaltsanalytische Vorgehensweisen bei der Datenauswertung zugrunde liegen (vgl. Atteslander 2006, S. 197). Beiden Untersuchungsansätzen gemeinsam ist,

dass die Forschungsfragestellung eindeutig beschrieben sein muss. Die Strukturierung des Analysematerials hat eine vergleichbar zentrale Bedeutung in der qualitativen Inhaltsanalyse wie die Kategorienbildung in der quantitativen Untersuchung. Zu den allgemeinen Merkmalen bei qualitativen Verfahren gehören „Offenheit“, „Kommunikativität“, „Naturalistizität“ und „Interpretativität“ (Atteslander 2006, S. 197).

*Offenheit* bezieht sich auf das theoretische Konzept, das Verhalten der Probanden und die Erhebungssituation (Lamnek 1993, S. 199 f. und 2005, S. 20 f.). „Theoretische Konzepte und Hypothesen werden nicht aufgrund von wissenschaftlichem und alltagweltlichem Vorwissen formuliert, sondern durch kontrolliertes Fremdverstehen der von den Untersuchten verwendeten Alltagskonzepten generiert“ (Lamnek 1993, S. 199). Ein theoriegeleiteter Ansatz hingegen widerspricht nach Lamnek nicht dem Prinzip der Offenheit (vgl. Lamnek 2005, S. 519).

*Kommunikativität* basiert auf der Annahme, dass die soziale Wirklichkeit durch Interaktion und Kommunikation entsteht. Diese muss durch die Anordnung des Forschungsdesigns gegeben sein, entweder durch direkten Kontakt zwischen den Forschenden und dem Beforschten oder durch geeignete Aufzeichnungsmittel wie Protokolle, Tonband- oder Videoaufzeichnungen (vgl. Lamnek 1993, S. 200 f.).

*Naturalistizität* meint, dass ein/e Forscher/in das Prinzip der Natürlichkeit in der Erhebungssituation einhalten muss. Die Kommunikationsregeln sollten während des gesamten Handlungsablaufs und der Datenerhebung denen im Alltag möglichst nahe kommen. Den Forschern müssen die benutzten Sprachcodes der Probanden vertraut sein, um die inhaltsanalytische Auswertung vornehmen zu können (vgl. Lamnek 1993, S. 201 f.).

*Interpretativität* bezieht sich eher auf die Auswertungsphase. Die erhobenen Daten werden nicht zur Falsifikation von vorab formulierten Hypothesen verwendet, sondern zur Gewinnung von Hypothesen auf der Basis des Materials und auf dem Weg der Interpretation (vgl. Lamnek 1993, S. 203).

Folgt man Atteslander (2006, S. 198), so lässt sich in der qualitativen Inhaltsanalyse kaum eine strikte Trennung von Erhebung und Auswertung durchhalten. Inzwischen gibt es mehrere Verfahren, die allerdings in ihrer Breite und Tiefe sehr unterschiedlich dem qualitativen Paradigma verpflichtet sind. Atteslander verweist auf Mayrings (1996/2003) Verfahren zur Strukturierung und Interpretation qualitativer Interviews, in dem nicht alle oben genannten Bedingungen des

qualitativen Paradigmas erfüllt sind. So wird in einer ersten Phase das Material ohne theoretische Vorannahmen gesichtet, dann wird mit Hilfe eines neunstufigen allgemeinen Ablaufmodells die Inhaltsanalyse durchgeführt. „Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Korpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring 2003, S. 58).

Nach Atteslander (2006, S. 199) ist dem qualitativen Ansatz der interpretativen Sozialforschung die objektive Hermeneutik verpflichtet – ein Analyseverfahren, das von Ernst von Kardorff und seinen Mitarbeitern (1979; zit. n. Mayring 2002, S. 121) entwickelt wurde. Dieser Vorgehensweise liegt die Annahme von Spöhring (1995) zu Grunde, dass die allgemeinen Handlungsregeln und die Sinnstrukturen in der Alltagswirklichkeit der untersuchten Personen „im analytischen Blick des Interpreten erkennbar werden“ können (Spöhring 1995, S. 233). Die objektive Hermeneutik stellt ein komplettes Forschungsdesign dar und geht über die qualitative Auswertungsmethode hinaus.

„Ziel des inhaltsanalytischen Verfahrens der objektiven Hermeneutik ist die Herausarbeitung der hinter den Einzelhandlungen liegenden latenten Sinnstrukturen“ (Lamnek 2005, S. 212).

Theoretisch und wegen ihres Zeitaufwandes wird die Feinanalyse des Materials, die sieben bis acht Ebenen umfasst und die auf jede Textstelle zum Teil in mehreren Analysedurchgängen angewendet werden muss, kritisiert. Das hermeneutische Analyseverfahren eignet sich daher eher zur exemplarischen Interpretation einzelner Textpassagen, in denen einzelfalltypische Interaktions- und Deutungsmuster als gesellschaftsrelevant herausgearbeitet werden, als zur Interpretation großer Datenmengen, wie sie in der qualitativen Inhaltsanalyse anfallen (vgl. Atteslander 2006, S. 199). Aus diesem Grund werden die empirischen Ergebnisse – die leitfadengestützten Interviews – der hier vorliegenden Arbeit mittels Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) ausgewertet.

## 4.2 *Beschreibung der qualitativen Erhebung*

### 4.2.1 *Methode der Interviewstudie*

Das Ziel der qualitativen Erhebung besteht darin, die aus der Fachliteratur entwickelten Positionen zum *denkmal aktiv*-Unterricht, zum Lernen einschließlich der dabei auftretenden Emotionen, zum Kompetenzerwerb und zur Nachhaltigkeit des Gelernten im *denkmal aktiv*-Unterricht empirisch zu überprüfen. Da die Deutungsmuster der Schüler im Vordergrund stehen, die bestimmten Aspekten in ihrem Leben – wie dem Lernen – eine Bedeutung zuschreiben, ist die Methode des qualitativen Interviews eine geeignete Form der Datenerfassung, da „gerade im qualitativen Interview der Befragte die Möglichkeit hat, seine Wirklichkeitsdefinition dem Forscher mitzuteilen“ (Lamnek 2005, S. 348).

Ziel der Interview-Methode ist die Erfassung, Ordnung und Interpretation von Aussagen und der darin enthaltenen Deutungsmuster. Sie ist nicht darauf ausgelegt, beobachtbare Fakten zu erheben. Jegliches menschliche Verhalten – ob beobachtbarer, sprachlicher oder nichtsprachlicher Art – ist von und für Menschen interpretierbar, weil es immer eine Zeichenhaftigkeit aufweist (vgl. Soeffner 2004, S. 166). Der Zugang zu den Daten wird durch das Verständnis von Sinnzusammenhängen konstruiert. Das Ziel des Verstehens besteht in der Rekonstruktion des gemeinten Sinnes, den der Interviewpartner mit seinen verbalen Äußerungen verbindet. So ist verstehende Sozialwissenschaft „die fortschreitende Rekonstruktion, das fortschreitende, den Einzelfall und damit die Menschen, ihre Ordnungen und ihre Geschichte ernst nehmende, deutende Verstehen sozialen Handelns“ (Soeffner 2004, S. 174).

Letztlich geht es um ein Sinnverstehen, womit sich die philosophische Hermeneutik befasst. „Die Hermeneutik macht das Verstehen zum Untersuchungsgegenstand. Der Verstehensvorgang als solcher soll untersucht und strukturiert werden“ (Lamnek 2005, S. 60). Dabei wird Verstehen als das Erfassen von Bedeutung verstanden, das Dilthey (1957) als Erkennen eines ‚Inneren‘ bezeichnet, wenn er definiert: „Wir nennen den Vorgang, in welchem wir aus Zeichen, die von außen sinnlich gegeben sind, ein Inneres erkennen: Verstehen!“ (Dilthey 1957, S. 318; zit. n. Lamnek 2005, S. 61). Die Hermeneutik besagt, dass man das ‚Innere‘ eines Menschen deshalb erkennen kann, weil die Verbindung von außen sinnlich wahrnehmbarer Zeichen und dem Deutungsmuster, das der Mensch mit diesem Zeichen meint, intersubjektiven Charakter hat. Somit ist Intersubjektivität notwendige Voraussetzung für Verstehensprozesse. Es gibt

unterschiedliche methodische Ansätze, die unter dem Begriff „qualitative Methoden“ zusammengefasst werden. Flick (2000) nennt folgende gemeinsame Aspekte, die die unterschiedlichen theoretischen Positionen kennzeichnen:

- *Verstehen als Erkenntnisprinzip*: Das untersuchte Phänomen soll von innen heraus verstanden werden, z. B. die Sicht des Subjekts, der Ablauf sozialer Situationen.
- *Fallrekonstruktion*: Zunächst wird am Einzelfall angesetzt, bevor andere Fallanalysen vergleichend herangezogen werden, um eine Typologie zu entwickeln.
- *Konstruktion von Wirklichkeit*: Subjekte konstruieren über ihre Sicht auf ein bestimmtes Phänomen einen Ausschnitt ihrer Wirklichkeit; in Gesprächen und Diskursen werden Phänomene interaktiv hergestellt und Wirklichkeit darüber konstruiert.
- *Text als empirisches Material*: Die Sicht des Subjekts wird als seine subjektive Theorie rekonstruiert bzw. formuliert, ein Interaktionsablauf wird aufgezeichnet und transkribiert (vgl. Flick 2000, S. 40 f.).

Als Erhebungsmethode in dieser Untersuchung wurde das Interviewverfahren ausgewählt, um das Lernen und die dabei freigesetzten Emotionen im *denkmal aktiv*-Unterricht zu erfassen, weil die Schüler am besten ihre subjektiven Sichtweisen und Erfahrungen beim Lernen darzustellen wissen. Diese Untersuchung wählt, wie Flick (2000, S. 41), den *Text als empirisches Material*. Die Sichten der einzelnen Schüler werden als eine subjektive Theorie rekonstruiert bzw. formuliert, ein Interaktionsablauf wird aufgezeichnet und transkribiert. Danach erfolgen die Verdichtung des Materials und die Bildung von Kategorien nach Mayring (2003, S. 74 ff.).

#### 4.2.2 Auswahl und Festlegung des Samplings

In der qualitativen Sozialforschung sind in der Regel solche Fragestellungen von Interesse, „bei denen es nicht um die Verteilung von Merkmalen und Merkmalsausprägungen in einer Grundgesamtheit geht. Entsprechend spielt die Repräsentativität der Stichprobe für die Grundgesamtheit [...] seltener eine Rolle und auch probabilistische Verfahren der Stichprobenziehung kommen seltener zur Anwendung“ (Schreier 2011, S. 241). In der hier vorgelegten Untersuchung kommt es ebenfalls nicht darauf an, die Häufigkeit von Merkmalsausprägungen in einer Gesamtheit zu ermitteln. Der Forschungsansatz will herausfinden, welche Kompetenzen im *denkmal aktiv*-Unterricht überhaupt erworben werden und welche Emotionen dabei das Lernen bestimmen. Es müssen zunächst erst Hypothesen generiert werden, weil zu diesem Untersuchungsaspekt noch gar keine Ergebnisse vorliegen. So wird hier mit Verfahren der *absichtsvollen* bzw. *bewussten Stichprobenziehung* (Schreier 2011, S. 214) gearbeitet, indem ausschließlich Schüler gezielt befragt werden, die am *denkmal aktiv*-Unterricht teilgenommen haben.

*„Wie diese Begriffe implizieren, erfolgt die Fallauswahl dabei gerade nicht zufällig wie bei der Zufallsstichprobe oder willkürlich wie bei der willkürlichen Stichprobe, sondern gezielt, und zwar so, dass der Erkenntnisgewinn in Bezug auf die Fragestellung möglichst hoch ist“ (Schreier 2011, S. 241).*

Da der *denkmal aktiv*-Unterricht deutschlandweit **nicht** zum Fächerkanon des Schulunterrichts gehört, können nur an ausgewählten Schulen – die sich bei *denkmal aktiv* beteiligen – Schüler aus bestimmten Klassenstufen befragt werden. Man kann demzufolge sagen, dass die Probanden absichtsvoll ausgewählt worden sind und sich die Probanden ausschließlich aus den erfolgreich abgeschlossenen *denkmal aktiv*-Projekten rekrutieren.

Zu den Verfahren der absichtsvollen Stichprobenziehung gehören nach Schreier (2011, S. 241) u. a. „theoretische Stichprobenziehung, „kriterienorientierte Stichprobenziehung“, „Fallauswahl auf der Grundlage qualitativer Stichprobenpläne“, „analytische Induktion“, „Auswahl extremer, typischer, abweichender, kritischer Fälle“, „heterogene Stichprobenziehung“, „homogene Stichprobenziehung“, „Schneeballverfahren“ und andere. So konstatiert Schreier (2011, S. 241), das es jeweils von der Fragestellung abhängt, was „unter einem informationshaltigem Fall zu verstehen ist, an welchen Kriterien sich die absichtsvolle Stichprobenziehung orientieren und welches Verfahren konkret zum Einsatz kommen sollte.“ Schreier (2011, S. 242) geht der Überlegung nach, dass das „Allgemeine im Individuellen“ angelegt ist und dass dieser Grundgedanke in zwei Variationen existiert. So setzt sich jede konkrete Manifestation eines Phänomens notwendigerweise aus individuellen und allgemeinen Anteilen zusammen.

*„Erst wenn mehrere konkrete Manifestationen eines Phänomens miteinander verglichen werden, werden die allgemeinen, übereinstimmenden Anteile erkennbar und das Allgemeine eines Phänomens kann aus den individuellen Anteilen ‚herauskristallisiert‘ werden“ (Schreier 2011, S. 242).*

Dieses Vorgehen trifft auch auf die Befragung der Schüler zu, die am *denkmal aktiv*-Unterricht teilgenommen haben. Aus den einzelnen individuellen und allgemeinen Anteilen, die das Phänomen „Lernen“ und das Phänomen „Kompetenzerwerb“ ausmachen, werden letztlich die individuellen Anteile der einzelnen Phänomene verallgemeinert. Diese Art von Überlegungen der Fallauswahl geht – wenn auch nicht immer in expliziter Form – auf die Traditionen der Phänomenologie zurück.

*„Daraus folgt, dass bei der Fallauswahl letztlich keinerlei besondere Richtlinien zu befolgen sind: das Allgemeine eines Phänomens lässt sich auf jeden Fall identifizieren, unabhängig davon, welche konkreten Manifestationen als Untersuchungseinheit in die Analyse einbezogen werden“ (Schreier 2011, S. 242).*

Es gibt aber auch noch eine zweite Variante des Grundgedankens vom „Allgemeinen im Individuellen“. Diese zweite „Variante greift bei Untersuchungsgegenständen, die weitgehend homogen sind und sich nur unwesentlich voneinander unterscheiden. Bei solchen Untersuchungsgegenständen ist jede Einheit per Definition für die Grundgesamtheit repräsentativ“ (Schreier 2011, S. 242). Die Logik der Verallgemeinerung findet sich im Zusammenhang mit qualitativen Ansätzen, die auf die Identifikation und Generalisierung von Strukturen abzielen, wie dies bei der objektiven Hermeneutik oder Konversationsanalyse der Fall ist. „Auch vor diesem Hintergrund sind bei der Fallauswahl keine besonderen Regeln zu befolgen, da jeder Fall gleichermaßen repräsentativ oder typisch ist. Laut Schreier (2011, S. 242) erlaubt diese Logik, als eine der wenigen in der qualitativen Sozialforschung, „den Schluss von einem Einzelfall auf die Grundgesamtheit, also die Verallgemeinerung im empirisch-statistischen Sinn“ (Schreier 2011, S. 242). Auch bei solchen universellen Gegenständen ist es sinnvoll, eine Verallgemeinerung nicht auf einen einzelnen, sondern auf mehrere einander ähnliche Fälle zu beziehen. Die Logik des „Allgemeinen im Individuellen“ zielt auf Verallgemeinerungen im theoretischen und im empirischen Sinne über die untersuchten Fälle hinaus.

Die Untersuchung zum Lernen und zum Kompetenzerwerb im *denkmal aktiv*-Unterricht geht von einer absichtsvollen, bewussten Stichprobenziehung aus. Unter dem Aspekt der Vorgehensweise der Stichprobenziehung handelt es sich hier um die *fixe Form*, weil die Kriterien für die Fallauswahl bereits zu Untersuchungsbeginn auf der Grundlage von Vorwissen über den Untersuchungsgegenstand festgelegt waren. Unter dem Gesichtspunkt der Zusammensetzung von *homogenen* und *heterogenen* Stichproben bilden die Schüler im *denkmal aktiv*-Unterricht eine eher heterogene Zusammensetzung, da sie unterschiedlichen Altersgruppen und Klassenstufen sowie voneinander abweichenden Schulformen in verschiedenen Bundesländern zugehörig sind. Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass sich homogene Stichproben besonders eignen, um ein Phänomen im Detail zu explorieren und zu beschreiben. Heterogene Stichproben sind vor allem zur Erstellung von Theorien und zur Beschreibung der Variabilität eines Phänomens geeignet. So ist ein zweckdienliches Instrumentarium zur Generierung heterogener Stichproben die „theoretische Stichprobenziehung“, die „Fallauswahl gemäß einem qualitativen Stichprobenplan“, „die analytische Induktion“, die „maximale strukturelle Variation“ oder die „Auswahl kontrastierender Fälle“ (Schreier 2011, S. 243 f.)

Die gezielte Auswahl bestimmter, unterschiedlicher Arten von Fällen spiegelt sich in qualitativen Stichprobenplänen wider. Beim Stichprobenplan handelt es sich um ein Verfahren der

Fallauswahl nach vorher festgelegten Kriterien. In einem ersten Schritt wird bestimmt, welche Faktoren sich auf das Phänomen auswirken könnten. Im zweiten Schritt wird entschieden, welche Ausprägung dieser Faktoren in dem Stichprobenplan berücksichtigt werden sollte. Drittens werden Faktoren und Ausprägung in einer Kreuztabelle kombiniert. Viertens ist zu entscheiden, mit wie vielen Fällen jede Zelle besetzt werden soll. In der Forschungspraxis wird man sich auf einen Fall je Zelle beschränken, weil die Kombinationsmöglichkeiten der Faktorenausprägung schnell unübersichtlich werden (vgl. Schreier 2011, S. 245). Im vorliegenden Fall sieht die Planung 20 leitfragengestützte Interviews mit Schülerinnen und Schülern aus zwei Bundesländern vor. Geplant ist der gleiche Anteil von weiblichen und männlichen Probanden in den Klassenstufen 7–11.

Stakeholdergruppe <i>denkmal aktiv</i>	Bundesland				Anzahl
	Brandenburg		Nordrhein-Westfalen		
Klassenstufe	Geschlecht		Geschlecht		20
7. Klasse	männlich	weiblich	männlich	weiblich	4
8. Klasse	männlich	weiblich	männlich	weiblich	4
9. Klasse	männlich	weiblich	männlich	weiblich	4
10. Klasse	männlich	weiblich	männlich	weiblich	4
11. Klasse	männlich	weiblich	männlich	weiblich	4

Das größte Problem bei der praktischen Umsetzung liegt, wie bei allen fixen Verfahren der Fallauswahl, darin, dass über die einzelnen Fälle vergleichsweise viel Information verfügbar sein muss, um über deren Einbeziehung entscheiden zu können (Schreier 2011, S. 246). Im vorliegenden Fall sind nur Schüler an der Untersuchung beteiligt, deren Schulen am *denkmal*

*aktiv*-Unterricht deutschlandweit teilnehmen. Somit ist eine Vorauswahl getroffen. Ebenso nehmen nur einzelne Klassen bzw. Arbeitsgemeinschaften innerhalb ausgewählter Schulen am *denkmal aktiv*-Unterricht teil. Die Auswahl eines Jungen und eines Mädchens in den einzelnen Klassenstufen erfolgt nach den Kriterien der Freiwilligkeit, des Interesses am *denkmal aktiv*-Unterricht und in einzelnen Fällen einer wiederholten und erfolgreichen Teilnahme der Schule.

### 4.3 *Verfahren qualitativer Analyse*

#### 4.3.1 *Problemzentriertes Interview*

Der Begriff „problemzentriertes Interview“, den Witzel bereits 1982 geprägt hat, fasst alle Formen der offenen, halbstandardisierten Befragungen zusammen. Das problemzentrierte Interview ist besonders geeignet, um individuelle und kollektive Handlungsstrukturen und Verarbeitungsmuster gesellschaftlicher Realität zu erfassen (Witzel 2000, S. 1). Dieses Interviewverfahren lässt den Befragten frei zu Wort kommen, so dass das Interview einem offenen Gespräch sehr nahe kommt. Da es aber auf eine bestimmte Problemstellung zentriert ist, die vom Interviewer vorgegeben wird, dreht sich das Gespräch immer um den vorgegebenen Sachverhalt oder kommt auf diesen zurück (vgl. Mayring 2002, S. 67). Grundsätzlich herrscht beim problemzentrierten Interview das Erzählprinzip vor. Der Erzählende allein bestimmt seine Wirklichkeitsdefinition. Dies basiert auf der Grundeinstellung, dass alle Menschen eine sogenannte *Narrativkompetenz* besitzen (Cropley 2005, S. 80), also die Fähigkeit, das eigene Leben wiederzugeben und darzulegen.

Folgt man Lamnek (2005), so ist es das Ziel des problemzentrierten Interviews, „ein bereits bestehendes wissenschaftliches Konzept zu prüfen und zu modifizieren. Stellt sich in der Konfrontation mit der sozialen Realität heraus, dass das Konzept unzureichend oder gar falsch ist, wird es modifiziert, revidiert und erneuert an der Wirklichkeit gemessen“ (ebd. 2005, S. 365). Das hier vorliegende wissenschaftliche Konzept geht davon aus, dass im *denkmal aktiv*-Unterricht Kompetenzen erworben werden und dass auch Emotionen das Lernen im *denkmal aktiv*-Unterricht beeinflussen. Angesichts der Zielsetzungen, wie das Lernen und der Kompetenzerwerb im *denkmal aktiv*-Unterricht erfolgen sollten, kann das problemzentrierte Interview als angemessenes Verfahren für diese Forschungsarbeit erachtet werden, auch deshalb, weil darüber hinaus inhaltliche Aspekte zum Kompetenzerwerb und zum Lernen erhoben werden sollen.

Nach Witzel umfasst das problemzentrierte Interview die drei Hauptkriterien „Problemzentrierung“, „Gegenstands-“ und „Prozessorientierung“ (Witzel 2000, S. 4). Das Kriterium „Problemzentrierung“ ermöglicht, dass die Untersuchung ein gesellschaftliches Problem aufgreift und gleichzeitig die Beliebigkeiten von Fragestellungen und den Forschungsgegenstand auf einen zu bewältigenden Umfang eingrenzt. Die „Gegenstandsorientierung“ des Verfahrens bedeutet, dass seine Gestaltung auf den spezifischen Gegenstand bezogen sein muss und sich gegen Forschungsmethoden richtet, die unabhängig vom Gegenstand entwickelt worden sind. Sie betont die Notwendigkeit der Einbeziehung der einzelnen Erhebungsmethoden. Das Kriterium „Prozessorientierung“ bezieht sich auf eine flexible Analyse des wissenschaftlichen Problemfeldes und auf eine schrittweise Gewinnung und Prüfung von Daten. In diesem Prozess ist es möglich, während des Gesprächsverlaufs ein Vertrauensverhältnis aufzubauen (Witzel 1982, S. 72; zit. n. Mayring 2002, S. 68). Alle drei Merkmale bestimmen das qualitative Denken, wodurch sich dieses Verfahren selbst als „dezidiert qualitativ“ ausweist (vgl. Mayring 2003, S. 68).

Die Instrumente des problemzentrierten Interviews sind nach Witzel (2000, S. 5): *Kurzfragebogen*, *Leitfaden*, *Tonaufzeichnung des Gesprächs* und *Postskriptum*. Der Kurzfragebogen dient der Aufzeichnung der biografischen Daten der Interviewperson. Die *Tonbandaufzeichnung* soll dazu dienen, dass der gesamte Gesprächszusammenhang und die Beziehung des Interviewers erfasst werden. Im Gegensatz zu Gesprächsprotokollen ist eine Tonbandaufzeichnung authentisch (ebd. 2000, S. 7). Ein *Leitfaden* ist eine wichtige thematische Unterstützung für das Hintergrundwissen des Forschers. Er dient als Gedächtnisstütze und sichert die Vergleichbarkeit der Ergebnisse. Des Weiteren dient er als Hintergrundfolie, um zu kontrollieren, wie weit das Gespräch fortgeschritten ist und ob alle Elemente behandelt worden sind (ebd. 2000, S. 8).

Durch Nachfragen wird der rote Faden weitergesponnen, den die Probanden in dieser Sequenz angeboten haben. Ergänzend äußert sich Mayring (2002, S. 70) zu Ad-hoc-Fragen, die neben den Fragen zu den Themenbereichen des Leitfadens erlaubt sind, wenn sie sich aus dem Gesprächsverlauf ergeben und für die Problemstellung bedeutsam sind. Lamnek (2005, S. 365) fasst Ad-hoc-Fragen unter der Kategorie der „spezifischen Sondierung“ zusammen.

Das Erkenntnisinteresse, das einer Untersuchung zu Grunde liegt, vermittelt meist noch kein komplexes Bild, gewissermaßen noch keine Gesamtschau des Problems. Das hypothetische

Modell hat den Nachteil, dass es noch keinen „Biss“ hat, dass ihm die Zuspitzung auf dasjenige fehlt, was herausgefunden werden soll. Aus diesem Grunde plädieren Gläser und Laudel (2004, S. 88) für die Formulierung von Leitfragen, die sie als einen Zwischenschritt zwischen einem hypothetischen Modell und einem Interviewleitfaden betrachten. Leitfragen sind ein Bindeglied zwischen den theoretischen Vorüberlegungen und den qualitativen Erhebungsmethoden. Nach ihrer Meinung ist eine empirische Untersuchung viel besser durch Fragen zu steuern, weil diese stets Aufforderungscharakter zur Schließung von Lücken haben.

*„Leitfragen sind keine theoretischen Fragen und auch nicht an Variablen oder vermuteten Kausalzusammenhängen orientiert. Sie sind vielmehr auf das Untersuchungsfeld gerichtet und versuchen, die Informationen zu benennen, die erhoben werden müssen. Leitfragen charakterisieren das Wissen, das beschafft werden muss, um die Forschungsfrage zu beantworten. Sie benennen die zu rekonstruierenden Situationen oder Prozesse und beschreiben die Informationen, die über diese Situationen oder Prozesse beschafft werden müssen“ (Gläser/Laudel 2004, S. 88).*

Leitfragen haben noch eine andere Funktion.

*„Da sie die Forschungsfrage in Fragen an die Empirie übersetzen, bilden sie die Grundlage für Handlungen des Forschers als ‚aktives Erhebungsinstrument‘. Er kann anhand der Leitfragen entscheiden, ob er Dokumente, auf die er bei der Arbeit im Feld stößt, braucht, welche Informationen aus Dokumenten entnommen werden müssen, welche Informationen wichtig sind, welche Nachfragen im Interview gestellt werden müssen, usw. Dafür braucht man wenige, komplexe, zugespitzte Fragen, deren Beantwortung das benötigte empirische Material liefern würde“ (Gläser/Laudel 2004, S. 89).*

Da qualitative Methoden durch Offenheit charakterisiert sind, braucht man sie für den Entwurf der Erhebungsmethode und als Handlungsanleitung bei der Datenerhebung. Verzichten könnte man auf Leitfragen nur dann, wenn die Forschungsfrage so spezifisch ist, dass sie diese Funktionen mit übernehmen kann (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 89). Als Beispiele für die vorliegende Untersuchung stehen exemplarisch folgende Fragen:

- *Du nimmst gerade am denkmal aktiv-Unterricht teil. Erzähl mal, was dir dazu einfällt!*
- *Was macht dir am denkmal aktiv-Unterricht besondere Freude?*
- *Versetzt dich in eine angenehme Lernsituation und erzähl mal, was da passiert ist!*
- *Such dir gedanklich mal eine Arbeitssituation aus und erzähle, wie du eine bestimmte Aufgabe gelöst hast.*
- *Beschreib mal einen Arbeitsauftrag, an dem du gelernt hast, dein Handeln selbst zu steuern.*
- *Was hast du denn ganz allein gemacht? Und wie ging das der Reihe nach?*

Der Interviewleitfaden bündelt die einzelnen Leitfragen, die die Erhebung steuern. Überblicksartig ist das Interview in folgende Themenschwerpunkte aufgeteilt:

- Individuelle Bedeutsamkeit des *denkmal aktiv*-Unterrichts
- Lernen im *denkmal aktiv*-Unterricht
- Kompetenzerwerb im *denkmal aktiv*-Unterricht

- Fachkompetenz
- soziale Kompetenz
- personale Kompetenz
- Methodenkompetenz
- emotionale Kompetenz
- Emotionales Lernen im *denkmal aktiv*-Unterricht
- Nachhaltigkeit des *denkmal aktiv*-Unterrichts
- Interkulturalität im *denkmal aktiv*-Unterricht

Die Anwendungsgebiete des problemzentrierten Interviews sind theoriegeleitete Forschungsfragen. Da das Interview keinen rein explorativen Charakter hat, finden Aspekte der vorrangigen Problemanalyse darin Eingang. Wenn schon einiges über den Gegenstand bekannt ist, wenn bereits dezidierte Forschungsfragen im Vordergrund stehen, bietet sich diese Methode an. Die teilweise Standardisierung durch den Leitfaden erleichtert die Vergleichbarkeit der Interviews. Das Material aus vielen Gesprächen kann auf die Leitfragen bezogen und dadurch leicht ausgewertet werden. Durch größere Fallzahlen lassen sich Verallgemeinerungen treffen (vgl. Mayring 2002, S. 70).

#### 4.3.2 *Interviewsituation und Datenerhebung*

Das Interviewverfahren mit seiner offenen Frageform macht es möglich, dass die Befragten zu Wort kommen. Nach Mayring spielt der verbale Zugang, das Gespräch, eine wichtige Rolle: „Subjektive Bedeutungen lassen sich nur schwer aus Beobachtungen ableiten. Man muss hier die Subjekte selbst zur Sprache kommen lassen. Sie selbst sind zunächst die Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte“ (Mayring 2002, S. 66). Diese Entscheidungen können nur in der Interviewsituation selbst getroffen werden, und sie erfordern vom Forscher bzw. von der Forscherin ein erhebliches Maß an Sensibilität für den konkreten Interviewverlauf und für die Interviewpersonen sowie einen hohen Grad an Einschätzungsvermögen des Gesagten und seiner Relevanz für die Fragestellung der Forschung.

In einer Anleitung zur Feldarbeit in der qualitativen Forschung wird die Bedeutsamkeit der Lebenswelt der Interviewten betont, in die einzutauchen wichtig ist. Auch sei es wesentlich, sie nicht in Situationen zu befragen, die ihnen unangenehm oder fremd sind. Dieser Ansicht schließt sich Lamnek an, wenn er schreibt: „Sterile Institutsräume sind sicherlich ungeeignet, während je nach Befragungsperson und -gegenstand ein Gasthaus sehr passend sein kann“ (Lamnek 2005, S. 388). Auch in der vorliegenden Untersuchung kommt – wie in jeder

qualitativen Interviewstudie – der Beziehung von Interviewerin und Interviewpartnern besondere Aufmerksamkeit zu. Die einzelnen Interviews wurden während der Teilnehmertreffen der *denkmal aktiv*-Schulen organisiert von der Deutschen Stiftung Denkmalschutz in den Arbeitsräumen der jeweiligen Schulen durchgeführt.

Da das Interview eine asymmetrische Interaktionsbeziehung darstellt, weicht die Kommunikationssituation von einer alltagssprachlichen Kommunikationssituation ab (vgl. Lamnek 2005, S. 388). Dennoch sollte sie geprägt sein von einer fruchtbaren Gesprächsatmosphäre (vgl. Hermanns 2004, S. 361). Zur Schaffung einer solchen Atmosphäre gehört es auch, den Interviewpartner über die Fragestellung des Forschungsprojektes zu informieren und zu verdeutlichen, welche Rolle ihm in diesem Prozess zugeordnet ist. Den Schülern wurde erklärt, dass die Studie der Frage nachgeht, wie Lernen und Kompetenzerwerb im *denkmal aktiv*-Unterricht stattfinden. Den Befragten kommt der Status der Expertinnen des sozialen Systems „Lernen und Unterricht“ zu. Nicht zuletzt sind die Klärung der Interviewsituation und die Offenlegung des Forschungsinteresses Voraussetzungen für die Wahrhaftigkeit der Aussagen der Befragten, welche wiederum die Grundbedingung für die Theoriezugänglichkeit der Daten darstellt. Angesichts des individuellen, gefühlsbetont angelegten Themas „Emotionen beim Lernen im *denkmal aktiv*-Unterricht“ war es wichtig, eine Vertrauensbasis zwischen der Interviewerin und den Probanden zu fördern, um ein Gesprächsklima zu schaffen, in dem die gewünschte Darstellungsweise geradezu „in der Luft liegt“ (Hermanns 2004, S. 363). Auf größtmögliche Offenheit wurde geachtet, damit die Befragten ihre Situationsdeutungen und Situationsinterpretation des Erlebens im *denkmal aktiv*-Unterricht mitteilen können. Offenheit ist das „zentrale Prinzip interpretativer Sozialforschung“ (Lamnek 2005, S. 348), denn es ist eine Interviewsituation erforderlich, in der nur der Befragte autorisiert ist zu definieren, wie er seine Wirklichkeit deutet. Eine Prädetermination durch die interviewende Person ist strikt abzulehnen.

Das qualitative Forschungsparadigma kommt durch das ‚Prinzip der Offenheit‘ den Schwierigkeiten des Fremdverstehens nahe. „Verstehen können wir jenen Vorgang nennen, der einer Erfahrung Sinn verleiht“ (Soeffner 2004, S. 165). Das Verstehen eines fremden ‚Inneren‘ ist nicht unproblematisch. „Fremdverstehen basiert auf meinen Erlebnissen und Erfahrungen vom Alter Ego. Jeder Sinn, den ich ihm unterstelle, kann abweichen von dem Sinn, den Alter Ego selber seinen Erfahrungen verleiht“ (ebd. 2004, S. 165).

*„Verstehen fremden Sinns kann nur annäherungsweise gelingen und daher sind die Standpunkte zweier Individuen nicht einfach austauschbar. So stellen subjektive*

*Deutungen eine Schwierigkeit im Prozess des Fremdverstehens dar. Während erkenntnistheoretisch das Problem des Fremdverstehens darin besteht zu erklären, wie Letzteres überhaupt möglich ist, stellt es in der Alltagseinstellung eine ziemlich banale Bewusstseinsleistung dar: Es ist für Menschen ‚normalerweise‘ so normal, dass es gar nicht Gegenstand ihres alltäglichen Interesses wird“ (Soeffner 2004, S. 166).*

Durch das Prinzip der Offenheit kann auch dem Problem der sozialen Erwünschtheit begegnet werden. Auch wenn die Inhalte seiner Darstellungen sozialen Normen widersprechen, soll der Interviewpartner seine Relevanzsysteme darstellen können. „Diese können etwa bestehen in Verstößen gegen Moral und Sitte, eigener Unfähigkeit, Blamagen, Ekel erregenden Dingen oder tödlichen Krankheiten“ (Hermanns 2004, S. 365). Erst Offenheit und Unvoreingenommenheit der Interviewer können zu neuen Erkenntnissen von Schülern im Umgang mit ihren Emotionen beim Lernen führen, selbst wenn es sich bei den Aussagen der Schüler bereits um Konstruktionen und Interpretationen handelt. Daher ist für die qualitative Feldarbeit der Hinweis wichtig, dass die Bedeutungsstrukturen der handelnden Subjekte bereits Interpretationen und Konstruktionen darstellen. Der sozialwissenschaftliche Forschungsprozess entwirft Konstruktionen, die auf den Konstruktionen des ersten Grades aufbauen. Für den sozialwissenschaftlich Forschenden bedeutet dies somit, „dass seine Konstruktionen eben Konstruktionen von Konstruktionen sind“ (Soeffner 2004, S. 167). Sein Verstehensprozess muss sich jedoch von dem eines Alltagshandelnden insofern unterscheiden, als seine Rekonstruktionen intersubjektiv nachvollziehbar sein müssen, um dem Anspruch von Wissenschaftlichkeit zu genügen. Durch selbstreflexive Einstellungen und methodisch kontrolliert, sind die Transformationsschritte transparent zu machen, durch die man von den Aussagen der Betroffenen zur wissenschaftlichen Begrifflichkeit gelangt. Wohl wissend, dass jegliche Einschätzung eine Konstruktion darstellt, lassen sich daraus verallgemeinerbare Kategoriensysteme ableiten. Daher wurden im Fortgang des Forschungsvorhabens die verschriftlichten Interviews zusammengefasst und gekürzt mit dem Ziel einer induktiven Kategorienbildung (Mayring 2002, S. 115). Dabei lenkten „das eigene theoretische Vorverständnis und die Fragestellungen [...] beim Lesen der Transkripte die Aufmerksamkeit“ (Schmidt 2004, S. 449).

Nachdem verbale oder visuelle Daten in einem Forschungsprozess erhoben wurden, können diese durch Dokumentation und Transkription in Texte verwandelt werden, womit sich die Forschung auf den zweiten Teil ihres Weges – *vom Text zur Theorie* – begibt. Wesentliche Schritte dieser Aufbereitung sind beim Interview die Aufzeichnungen des gesprochenen Wortes und die anschließende Verschriftlichung. Die Dokumentation ist nicht eine neutrale Aufzeichnung, sondern sie ist „wesentlicher Schritt zur Konstruktion von Wirklichkeit im qualitativen

Forschungsprozess“ (Flick 2000, S. 186). Wenn aufgezeichnete audiovisuelle Daten transkribiert werden, muss man sich im Klaren darüber sein, dass die Verschriftlichung die Aufzeichnung ebenso wenig abbildet wie diese das Aufgezeichnete. Vielmehr werden bestimmte Aspekte herausgehoben und andere vernachlässigt. „Weil sich die aufgezeichneten Materialien durch die Transkription in Daten verwandeln, ist die Art der Transkription deswegen auch richtungsweisend für die Art der Analysen“ (Knoblauch 2011, S. 159).

In der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine *schriftsprachliche Transkription* akustischer Daten, d. h. das Gesprochene wurde von Dialekt, Umgangssprache und anderen akustischen Elementen befreit. Diese Vorgehensweise orientiert sich an der literarischen Wiedergabe von Dialogen. Eine solche Transkription, im Schriftdeutsch durchgeführt und dialektsprachliche Passagen und phonetische Besonderheiten vernachlässigt, ist geeignet für die relevante Darstellung von Inhalten und ausgewählten Themen (vgl. Knoblauch 2011, S. 159). In der vorliegenden Arbeit handelt es sich bei den Transkriptionen um weitgehend wörtliche Mitschriften der Ausführungen. Auf eine phonetische Umschrift wird verzichtet.

#### **4.4 Auswertung des Materials**

##### *4.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring*

„Das Ziel der Inhaltsanalyse ist die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt“ (Mayring 2003, S. 11). Allerdings beschäftigt sie sich mit dem Gehalt von Texten. Mayring (2003, S. 12) verweist auf die Spezifika der Inhaltsanalyse als sozialwissenschaftliche Methode, bei der es heißt: „Kommunikation analysieren, fixierte Kommunikation analysieren, dabei systematisch vorgehen, das heißt, regelgeleitet vorgehen, das heißt auch theoriegeleitet vorgehen, mit dem Ziel, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen“ (ebd. 2003, S. 13).

Die qualitative Inhaltsanalyse ist bestrebt, die Vorteile einer systematischen und theoriegeleiteten Vorgehensweise zu nutzen, „ohne in vorschnelle Quantifizierungen abzurutschen [...]. Die Stärke der Inhaltsanalyse ist es, dass sie streng methodisch kontrolliert das Material schrittweise analysiert“ (Mayring 2002, S. 114). Von der hermeneutischen Bearbeitung von Textmaterial unterscheidet sie sich durch ihr systematisches Vorgehen und die Vermeidung von Interpretationen, wie es in der Hermeneutik üblich ist. Die Systematik zeigt sich in einem regelgeleiteten Ablauf, der ermöglicht, dass die Analyse intersubjektiv überprüfbar ist. Außerdem orientiert

sich diese an einer Theorie, d. h. das Material wird unter einer theoretischen Fragestellung ausgewertet. Theoriegeleitetheit bedeutet auch, dass an Erfahrungen anderer mit dem Untersuchungsgegenstand angeknüpft wird. Die qualitative Inhaltsanalyse versteht das zu untersuchende Material daher als Teil eines Kommunikationsprozesses (vgl. Mayring 2002, S. 114 f.). Nach Mayring (2003, S. 54) sieht das inhaltsanalytische Ablaufmodell, das der Orientierung dient und je nach Material und Fragestellung modifiziert werden kann, folgendermaßen aus:

- „Festlegung des Materials
- Analyse der Entstehungssituation
- formale Charakteristika des Materials
- Richtung der Analyse
- theoretische Differenzierung der Fragestellung
- Bestimmung der Analysetechnik(en) und Festlegung des konkreten Ablaufmodells
- Definition der Analyseeinheiten
- Analyseschritte mittels Kategoriensystem (*Zusammenfassung, Explikation, Strukturierung*)
- Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material
- Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellung
- Anwendung inhaltsanalytischer Gütekriterien“ (2003, S. 54).

Das Ablaufmodell beginnt mit einer Festlegung des zu analysierenden Materials. Es folgt die genaue Beschreibung der Entstehungssituation der Kommunikation und der formalen Charakteristika des Materials, in der Form, dass ein Interview auf Tonband aufgenommen und zu einem geschriebenen Text transkribiert wird. Nach der Beschreibung des Ausgangsmaterials ist zu fragen, was aus dem Material heraus interpretiert werden soll, d. h. die Richtung der Analyse wird festgelegt. Die theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung bedeutet eine Formulierung der Forschungsfragen unter Bezugnahme auf den aktuellen Forschungsstand. Vor der Definition der Analyseeinheiten erfolgt die Festlegung der Analysetechniken, wobei Mayring (2003, S. 59) drei Grundformen des Interpretierens unterscheidet:

- die Zusammenfassung, deren Ziel es ist, die Reduzierung des Materials auf wesentliche Inhalte und durch Abstraktion ein überschaubares Abbild geschaffen wird,
- die Explikation, die zum Ziel hat, das Verständnis zu erweitern, indem einzelne Textstellen, die unklar sind, durch Hinzuziehen von weiterem Material erklärt und erläutert werden,
- die Strukturierung, die bestimmte Aspekte aus dem Material herausstellt, d. h. unter vorher festgelegten Kriterien den Text ordnen soll (ebd. 2003, S. 59).

Das gemeinsame Charakteristikum der Auswertungsstrategien besteht in der Entwicklung eines Kategoriensystems. Die Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen der theoretischen Fragestellung und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und

Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und überprüft. Schließlich erfolgt die Interpretation der Ergebnisse im Hinblick auf die Fragestellung und die Einschätzung der Analyse anhand inhaltsanalytischer Gütekriterien (vgl. Mayring 2003, S. 74).

Für das Datenmaterial „zum Lernen und Kompetenzerwerb im *denkmal aktiv*-Unterricht sowie das zugrundeliegende Erkenntnisinteresse schlägt die Verfasserin die *zusammenfassende Inhaltsanalyse* als Auswertungsstrategie vor. Mayring (2003, S. 59) stützt sich in seinem Vorgehen auf die Psychologie der Textverarbeitung. Es handelt sich dabei um eine qualitative Technik, die er *Zusammenfassung* nennt. Durch Operationen der Reduktion, wie „Auslassen, Generalisation, Konstruktion, Integration, Selektion, Bündelung“ (vgl. ebd. 2003, S. 59), kann man eine große Materialmenge auf ein überschaubares Maß reduzieren und dabei die wesentlichen Inhalte erhalten. Die Technik besteht darin, dass das Material auf zunehmend abstrakteren Ebenen gebündelt wird. Diese Abstraktionsebenen können schrittweise verallgemeinert werden. Das Verfahren ist zur Exploration von Kategorien geeignet (vgl. ebd. 2003, S. 59).

Für Mayring (2003, S. 60) ist es wichtig, dass bei der Paraphrasierung alle Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende und verdeutlichende Wendungen gestrichen und in eine grammatikalische Kurzform gebracht werden. Mit Generalisierung meint er die Schaffung eines einheitlichen Abstraktionsniveaus, indem Aussagegegenstände durch begrifflich übergeordnete Paraphrasen ersetzt werden. Während bei der Selektion zentrale Aussagen unverändert beibehalten werden, fasst man ähnliche Aussagen bei der Bündelung zusammen. Zwei weitere Arbeitsschritte sind nach Mayring (2003, S. 60) die Konstruktion bzw. die Integration. Hier werden Paraphrasen mit mehreren Inhalten zu einem Gegenstand zusammengefasst. Aus diesen neuen Aussagen werden Kategorien gebildet, so dass ein induktiv abgeleitetes Kategoriensystem entsteht. Die Vorgehensweise wird von Interpretationsregeln unterstützt, die Mayring ausführlich darstellt (ebd. 2003, S. 62), die aber hier nicht ausgeführt werden sollen. Die jeweilige, genau festgelegte Abstraktionsebene der Zusammenfassung zeigt Mayring (2003, S. 60) in folgender Übersicht:

- „1. Schritt: Bestimmung der Analyseeinheiten
- 2. Schritt: Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen (Z1-Regeln)
- 3. Schritt: Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus und Generalisierung der Paraphrasen unter diesem Abstraktionsniveau (Z2-Regeln)
- 4. Schritt: Reduktion durch Selektion, Streichen bedeutungsgleicher Paraphrasen (Z3-Regeln)
- 5. Schritt: Reduktion durch Bündelung, Konstruktion, Integration von Paraphrasen auf dem angestrebten Abstraktionsniveau (Z4-Regeln)
- 6. Schritt: Zusammenstellung der neuen Aussagen als Kategoriensystem

- 7. Schritt: Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial“ (2003, S. 60).

Bei großen Datenmengen verweist Mayring (2003, S. 60) darauf, dass die Schritte 2–4 zusammengefasst werden können. Das bedeutet, dass Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion durch Selektion in einem Arbeitsschritt vorgenommen werden können.

*„Die Textstellen werden gleich auf das angestrebte Abstraktionsniveau transformiert. Vor dem Herausschreiben jeder neuen generalisierten Paraphrase wird überprüft, ob sie nicht schon in den bisherigen enthalten ist, ob sie nicht mit anderen generalisierten Paraphrasen in Bezug steht, so dass sie bündelbar, konstruierbar, integrierbar zu einer neuen Aussage ist“ (Mayring 2003, S. 61).*

Mayring (2002, S. 65) weist darauf hin, dass eine Modifikation der allgemeinen Analysetechnik entsprechend den Erfordernissen der Fragestellung notwendig sein kann. Den übergeordneten Rahmen für die Auswertung der Interviews bildet das Ablaufmodell nach Mayring (2003, S. 54):

1. Schritt: Das auszuwertende Material besteht aus 20 Interviewprotokollen.
2. Schritt: Die Probanden nahmen freiwillig an den problemzentrierten Interviews teil.
3. Schritt: Die Interviews wurden auf Band aufgezeichnet und nach festgelegten Regeln transkribiert.
4. Schritt: Analysiert werden die Aussagen von Schüler/innen, die am Denkmalunterricht teilnehmen.
5. Schritt: theoretischer Hintergrund und Fragestellung.
6. Schritt: Durch die Analysetechnik der zusammenfassenden Inhaltsanalyse werden Kategorien gebildet.
7. Schritt: Definition der Analyseeinheiten (Merkmalsausprägungen).
8. Schritt: Analyse des Materials (Strukturierung).
9. Schritt: Interpretation der Ergebnisse (ebd. 2003, S. 54).

#### 4.4.2 Betrachtung der Gütekriterien

Die Einschätzung der Ergebnisse anhand von Gütekriterien ist ein immanenter Bestandteil empirischer Forschung. Da die Übernahme der klassischen Gütekriterien quantitativer Forschung nicht möglich ist, müssen die Gütekriterien qualitativer Forschung neu definiert, d. h. mit neuen Inhalten gefüllt werden. Die Geltungsbegründung der Ergebnisse soll flexibler sein, denn „nicht nur die Methoden sollten dem erforschten Gegenstand angemessen sein, sondern auch die Kriterien der Bewertung sollten den eingesetzten Methoden gerecht werden können“ (Flick 1987, S. 247). So schreibt Flick (2011) nach 25 Jahren zu diesem Sachverhalt, dass die Skepsis zu „zwei Alternativen der Auseinandersetzung mit Gütekriterien in der qualitativen Forschung geführt hat: einerseits die Modifikation oder Reformulierung der Konzepte, andererseits

Vorschläge, ‚methodenangemessene Kriterien‘ (Flick 1987) zu entwickeln und diese an die Stelle von Kriterien wie Objektivität, Validität und Reliabilität zu setzen“ (Flick 2011, S. 397). Zur Überprüfung der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit wird auf sechs allgemeingültige Kriterien qualitativer Forschung (Mayring 2002; Flick 1987; Lamnek 1993) Bezug genommen:

- *Verfahrensdokumentation*

Reicht in der quantitativen Forschung in der Regel die Angabe der verwendeten standardisierten Techniken und Messinstrumente für die methodische Beurteilung aus, muss in der qualitativen Forschung das Vorgehen detailgerecht dargestellt sein, um den Forschungsprozess intersubjektiv überprüfen zu können. Die geforderte Transparenz wird in der vorliegenden Arbeit durch die detaillierte Beschreibung der Entwicklung des Interviewleitfadens, der Durchführung der Untersuchung sowie der Auswertungsverfahren nach dem allgemeinen Ablaufmodell erfüllt (vgl. Mayring 2002, S. 144 f.).

- *Argumentative Interpretationsabsicherung*

Da sich Interpretationen nicht wie mathematische Berechnungen beweisen lassen, ist jede Interpretation argumentativ zu begründen (vgl. Mayring 2002, S. 145).

- *Regelgeleitetheit*

Dem Anspruch der Regelgeleitetheit wird die systematische Vorgehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) gerecht. Die einzelnen Analyseschritte wurden im Vorfeld festgelegt, das Material unterteilt und die Auswertung schrittweise durchgeführt. In dieser Arbeit wurde das allgemeine Ablaufmodell nach Mayring (2002) streng befolgt und damit die Forderung nach einer systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Analyse erfüllt (vgl. Mayring 2002, S. 145 f.).

- *Nähe zum Gegenstand*

Die Nähe zum Forschungsgegenstand ist ein zentraler Aspekt qualitativer Forschung. Dies ergibt sich in dieser Untersuchung durch die Thematik, da jeder Proband in seiner Lebenswelt bereits damit konfrontiert wurde. Außerdem wird dem methodologischen Grundprinzip dadurch Rechnung getragen, dass die Relevanzsysteme der Probanden einbezogen werden (vgl. Mayring 2002, S. 146 f.).

- *Kommunikative Validierung*

Die Gültigkeit der Untersuchungsergebnisse lässt sich anhand einer Rückkopplung der Ergebnisse an die Probanden überprüfen. Während der Erhebung wurden die Aussagen der Probanden nach Bedarf zusammengefasst und reflektiert. So erhielt jeder Gesprächspartner die Möglichkeit, ein falsches Verständnis des Gesagten zu korrigieren oder Aussagen zu konkretisieren. Auf eine Abgleichung der Ergebnisse nach der Auswertung wurde verzichtet, um das Entgegenkommen der Probanden nicht zu sehr zu strapazieren (vgl. Mayring 2002, S. 147).

- *Triangulation*

Unter Triangulation versteht man die Anwendung verschiedener Theorien, Methoden, Auswörter oder Datenquellen, um unterschiedliche Lösungswege zu entwerfen und die Ergebnisse zu vergleichen. Ziel ist nicht eine völlige Übereinstimmung, sondern eine Perspektivenvielfalt bei der Betrachtung der Ergebnisse. In der vorliegenden Arbeit wurden theoretische Ansätze herangezogen, um dem Gütekriterium zu entsprechen (vgl. Mayring 2002, S. 147 f.).

- *Repräsentativität und Generalisierbarkeit*

Die Anzahl der Probanden ( $n = 20$ ) ist zu gering, um zu repräsentativen Ergebnissen kommen zu können. Einerseits ist die Anzahl mit ökonomischen Überlegungen zu erklären, andererseits werden Verallgemeinerungen in der qualitativen Forschung nicht – wie in der quantitativen – durch ein Verfahren wie das der repräsentativen Stichprobenziehung, sondern durch theoriegeleitet ausgewählte, typische Fälle erzielt (Lamnek 1993, S. 92; 2005, S. 193). „Die Verallgemeinerung der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung stellt sich nicht automatisch über bestimmte Verfahren her; sie muss im Einzelfall schrittweise begründet werden“ (Mayring 2002, S. 23). „Es existieren durchaus andere Zielsetzungen empirischer Untersuchungen, bei denen die Repräsentativität der Stichprobe nicht von Bedeutung ist“ (Schreier 2011, S. 240).

Das Ziel der Studie liegt primär in der Deskription des Verständnisses von Lernen und Kompetenzentwicklung der Schüler im *denkmal aktiv*-Unterricht. Jede Aussage trifft dabei lediglich auf den Befragungsteilnehmer zu und kann nicht auf die Gesamtheit der Schüler in deutschen Schulen übertragen werden. Die Ergebnisse spiegeln wegen der heterogenen Zusammensetzung der Probandengruppe (Alter, Interessen, Mentalitäten) aber die Auffassung, was „Lernen im

*denkmal aktiv*-Unterricht“ heißt, facettenreich wider. So lassen sich Tendenzaussagen und Hypothesen formulieren, die zu weiteren Untersuchungen anregen.

#### **4.5 Beschreibung des Pretests**

Der Pretest ist begrifflich der empirischen Sozialforschung zuzuordnen. Er bezeichnet die Qualitätsverbesserung von Erhebungsinstrumenten. Dazu gehören Fragebogen, Codebücher, Leitfragen und das Forschungsdesign insgesamt. Ein Pretest wird vor der Durchführung der eigentlichen empirischen Erhebung durchgeführt. Es handelt sich um das Ausprobieren der Fragestellungen vor Erhebungsbeginn (vgl. Kaya 2007, S. 59). Im Vorfeld einer Hauptuntersuchung dient er der Überprüfung des Forschungsdesigns, im vorliegenden Fall der Verständlichkeit der Fragen.

Der Pretest zum *denkmal aktiv*-Unterricht fand in mehreren Arbeitsschritten statt, weil die Fragen sehr komplex waren und zunächst vereinfacht und systematisiert werden mussten. Die Ursprungsfragen wurden komplementär zum theoretischen Teil der Dissertation abgeleitet. Da sich der Theorieteil in die Komplexe Lernen, Emotionen, Kompetenzerwerb, eigene Bedeutsamkeit und Nachhaltigkeit des *denkmal aktiv*-Unterrichts unterteilt, mussten sich diese Komplexe auch im Frageleitfaden widerspiegeln. So wurden zunächst Antwortkomplexe vorüberlegt und dazu Einzelfragen aufgelistet. Des Weiteren wurden statistische Angaben gesammelt, um die Geschlechterdifferenzierung, die soziale Herkunft, die Alters- bzw. Klassenstufe, die Denkmalkategorie und das Bundesland belegen zu können.

Bei einem ersten Probelauf stellte sich heraus, dass viele Fragen verworren und umständlich formuliert waren. Ein besonders eloquentes Schriftdeutsch eignete sich nicht für die Fragenformulierung. Als das Problem erkannt war, sind mit einer Testperson, die nicht zu den Probanden gehört, alle Fragen nach dem Motto: „Was willst du mit dieser Frage von mir wissen?“ nochmals umgewandelt worden.

Nachdem die Leitfragen sprachlich vereinfacht und gekürzt worden waren, wurden sie in einem Pretest mit drei Schülern ausprobiert mit dem Ergebnis, dass die Probanden noch immer nicht auf alle Fragen antworten konnten. So wurden die Fragen nach dem Pretest nochmals überarbeitet, vereinfacht und neu zusammengestellt, so dass für die Probanden eine gewisse Systematik erkennbar wird.

Eine wichtige Erkenntnis aus dem Pretest ist, dass Schüler unter 14 Jahren einen Großteil der Fragen nicht verstanden haben und auch ältere Schüler sie zum Teil nicht beantworten konnten. Das bedeutet für die Zusammensetzung des Samples der Hauptuntersuchung, dass nur Schüler der 10. bis 12. Klassenstufe an den Interviews teilnehmen werden. Da einige Fragen sehr ähnlich formuliert waren, wurden Doppelungen ersatzlos gestrichen. Es gibt auch Fragen, die mit Ja/Nein zu beantworten sind bzw. zu denen feststehende Antwortkategorien vorliegen. Aus diesem Grund wurde nach dem Pretest ein Anamneseteil konzipiert. Dieser fragt neben den Sozialdaten auch Einzelkategorien ab, die aus dem Interviewteil herausgenommen wurden, weil sie lediglich Fakten erfragen und nicht den Aufwand der Transkription erfordern. Folgende Fragen wurden aus dem Interviewteil in den Anamneseteil aufgenommen:

- Haben deine Lehrer oder die Fachpartner die *denkmal aktiv*-Arbeitsblätter angewandt?
- Wenn ja, welches Arbeitsblatt hat dir besonders gefallen?
- War das *denkmal aktiv*-Projekt in der Schule beliebt?
- Haben dich andere in der Schule auf das Projekt hin angesprochen?
- Was wolltet sie vom *denkmal aktiv*-Projekt wissen?
- Welche Denkmalkategorien hast du während der Projektarbeit kennengelernt?
- Welche fachlichen Partner haben die Lehrer im *denkmal aktiv*-Projekt unterstützt?

Für die Auswertung war es wichtig, dass die Fragen neu sortiert wurden und dem Schülerverständnis besser entsprechen. Bei der Umstellung der Fragen nach dem Pretest wurde darauf Wert gelegt, dass sie chronologisch aufgebaut sind, damit sie die Schüler besser verstehen. Auffällig am Pretest ist, dass Fragen nach der eigenen personalen Kompetenz schwer zu beantworten sind:

- Was hast du in der Projektarbeit über dich selber gelernt?
- Wie hast du gelernt, deine Aufgaben selbst zu organisieren?
- Welche Arbeit hatte für dich eine persönliche Bedeutung?
- Beschreibe einen Arbeitsauftrag, an dem du gelernt hast, dein Handeln selbst zu steuern.

Diese Fragen und Aufgaben wurden im Pretest zum Teil nicht verstanden, bzw. die Probanden erweckten den Anschein, dass sie keine Lust hätten, auf diese Fragen zu antworten und über sich selbst etwas preiszugeben. Man kann daher vermuten, dass es sich um eine Antwortverzerrung (Response Errors) handelt – im vorliegenden Fall als Reaktion auf den Durchführenden der Untersuchung (Sponsorship-Effekt) –, weil die Probanden die Interviewerin als Kursleiterin aus der gemeinsamen Projektarbeit kannten. Das hatte zur Folge, dass sie einige Fragen gar nicht oder nur sehr oberflächlich beantworteten, weil die Interviewerin die Antworten ohnehin kannte, ohne dass sie von den Schülern thematisiert werden mussten. Manchen Fragen wurden

erklärende Worte vorangestellt, die den Rahmen der Antwort abstecken sollen, wie beispielsweise:

- Im *denkmal aktiv*-Unterricht hast du verschiedene Arbeitsgänge verrichtet. Du hast mit anderen Menschen zusammenarbeiten müssen und du hast teilweise ganz alleine gearbeitet und Entscheidungen treffen müssen. Erzähl mal, wie du eine Entscheidung getroffen hast!
- Hier ist ein Vordruck mit unterschiedlichen Arbeitsverfahren und Methoden. Erzähl mir deinen Arbeitsablauf und nenne alle Verfahren und Methoden, die du während der Projektarbeit selbst angewendet hast.

Die Fragen bzw. Aufgabenstellungen bezüglich der personalen Kompetenz werden – selbst wenn sie im Pretest nur spärlich beantwortet wurden – im Fragenkatalog belassen, weil sie in der Hauptuntersuchung älteren Schülern gestellt werden und weil sie dann, wenn sie tatsächlich auch von älteren Schülern nicht beantwortet werden können – so die Vorüberlegung –, zur Begründung taugen, dass Jugendliche im Alter von 15 bis 17 Jahren noch nicht zur Selbstreflexion fähig sind.

Problematisch ist auch die Frage der Methodenkompetenz. Im Pretest konnten nicht alle Aufgaben umfassend gelöst werden. Nachdem die Interviewerin (Arbeits-)Methoden vorgegeben hatte, wurden diese von den Schülern bestätigt, aber keine darüber hinausführenden Methoden genannt. Die ursprünglichen Aufgaben dazu lauteten:

- Such dir gedanklich mal eine Arbeitssituation aus und erzähle ausführlich, wie du eine bestimmte Aufgabe gelöst hast.
- Nenne alle Verfahren und Methoden (wie Quellenstudium, Fotografie von Gebäuden, Suchen in Archiven), die du während der Projektarbeit angewendet hast.

Offensichtlich ist den Schülern nicht bewusst, dass Quellenarbeit, Fotografieren, Berechnen, Zeichnen etc. methodische Kompetenzen darstellen. Daher ist auch nicht nach Kompetenzen gefragt worden, sondern nach einzelnen Arbeitsschritten, die im *denkmal aktiv*-Unterricht verrichtet wurden und aus denen in der Auswertung dann Kompetenzen extrahiert worden sind. Zur Vereinfachung hat die Interviewerin eine Stichwortliste mit Kategorien vorbereitet, auf der die wesentlichsten Arbeitsmethoden aufgezählt werden. Die Schüler werden in der Hauptuntersuchung aufgefordert, einzelne Arbeitsgänge zu erläutern und anhand der Liste diejenigen Methoden zu benennen, die sie selbst angewendet haben. Dieses Vorgehen stellt keine Verfälschung der Ergebnisse dar, weil die Probanden anhand ihrer eigenen Arbeitsabläufe die Methoden dazu angeben werden. Offensichtlich ist dieses Defizit einem noch nicht vorhandenen Wortschatz geschuldet.

Wichtig für die Interviewführung ist es, sich Zeit zu nehmen, damit die Probanden ihre Gedanken in Ruhe explorieren können. Außerdem ist es erforderlich, einen ausreichend geheizten Raum zu finden. Ein Interview fand in einem zugigen Hausflur statt, mit dem Ergebnis, dass es nach 20 Minuten beendet war und einige Fragen nicht in aller Ausführlichkeit beantwortet wurden. Auffällig war der sehr begrenzte Wortschatz, der hierbei zum Tragen kam. Auch beim Nachfragen zu anderen Sachverhalten hielt sich die Erklärungsfreude in Grenzen, so als wäre es gar nicht lohnenswert, über die *denkmal aktiv*-Projektarbeit zu berichten. Dadurch sind wesentliche Ergebnisse verloren gegangen. Für die Hauptuntersuchung bedeuten diese Erfahrungen, dass es zwischen Interviewerin und Probanden keine gegenseitigen Verbindungen bezüglich des Untersuchungsgegenstandes geben darf.

Weitere Erkenntnisse aus dem Pretest sind, dass nur solche Schüler befragt werden, die aktuell an einem *denkmal aktiv*-Projekt teilnehmen, weil die Inhalte nicht mehr präsent sind, wenn der *denkmal aktiv*-Unterricht länger als ein Jahr zurückliegt. Die Interviewerin hat festgestellt, dass sie an manchen Stellen hätte nachhaken bzw. rückfragen müssen, um das Verständnis bei den Schüler zu verbessern. Im Pretest wurden keine Zwischenfragen gestellt, was im Nachhinein als ungünstig eingeschätzt wird. Auffällig ist, dass Schülerinnen umfang- und wortreicher und ausdrucksstärker als männliche Probanden antworteten. Trotz dieser Erkenntnis sollen in der Hauptbefragung beide Geschlechter gleichermaßen interviewt werden.

Vollkommen überarbeitet wurden die Fragen nach dem familiären Kontext und der Bedeutung von deutschen Denkmälern für die Integration von Migrantinnen und Migranten, weil die ursprünglichen Fragen gar nicht verstanden wurden:

- Wie wird bei euch zu Hause über (Kriegs-)Denkmäler, Obelisken, Kirchen, Büsten, Statuen, Gedenktafeln, Chroniken – Kulturgüter im weitesten Sinne – gesprochen?
- Identifizieren sich deine Eltern (Mutter/Vater) mit den historischen Überlieferungen der deutschen Geschichte oder mit den steinernen Zeitzeugen aus dem Christentum?
- Welche Werte verbindet eure Familie mit deutschen Denkmälern?

Die Neufassung der Fragen lautet:

- Empfindest du Denkmale, mit denen du dich im *denkmal aktiv*-Projekt beschäftigst, als Teil deiner eigenen Geschichte?
- Berührt dich ein Denkmal so, dass du deine Empfindungen und das Wissen an deine eigenen Kinder weitergeben wirst?
- Mit welchen Worten wirst du dein Empfinden weitergeben?
- Glaubst du, dass Kulturdenkmale ein gemeinsamer Lernort für Integration sind?

Es gibt auch Erkenntnisse zur technischen Ausstattung. Das Tonband sollte mindestens 30 Minuten lang aufzeichnen, um nur einen Wechsel des Bandes vornehmen zu müssen und zu verhindern, dass Gesprächspassagen verloren gehen. Auch steckt in der alten Aufzeichnungstechnik der Fehlerteufel. Daher werden die Interviews der Hauptuntersuchung mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgezeichnet.

## 5 Interpretation der Adressatenbefragung

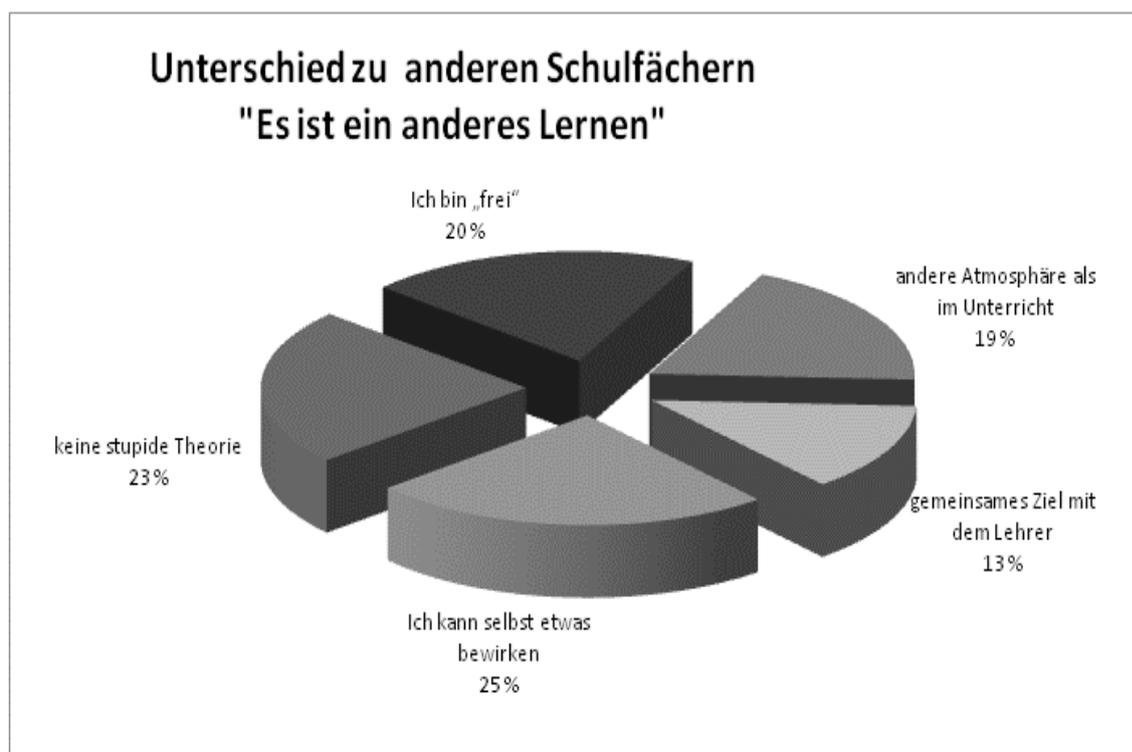
### 5.1 *Untersuchungssetting des Projektes denkmal aktiv*

*Denkmal aktiv* muss derzeit noch als Vorläufer einer sich entwickelnden Disziplin Denkmalpädagogik angesehen werden. Denkmalpädagogik ist ein neuer Bereich der Erziehungswissenschaft (vgl. Richter 2009, S. 3) und damit eine relativ neue – aber keineswegs flächendeckende – Unterrichtsform in der deutschen Schullandschaft. Ihre Anfänge liegen in den 1970-er Jahren, als methodisch-didaktische Konzepte für Ausstellungen im Museumsbereich entwickelt wurden und infolgedessen Museumspädagogen ein eigenes Betätigungsfeld fanden (vgl. Plein 2009, S. 208). Denkmalpädagogik ist in ihren Vermittlungsformen der Museumspädagogik nahestehend und erscheint als Begriff in der Fachliteratur erstmals in den 1980-er Jahren (vgl. Schmidt-Breitung 2009, S. 20). Die Beschäftigung mit der Thematik von Seiten der Denkmalpflege hat gerade erst begonnen, konstatiert Schmidt-Breitung (2009, S. 18). Die „Vermittlung“ erstreckt sich eher darauf, Akzeptanz für denkmalpflegerische Maßnahmen zu wecken. Ein pädagogischer Zugang wird selten aufgezeigt. [...] Wenn Denkmalpädagogik nicht bloße Hilfswissenschaft sein soll – die lediglich die Aufgabe der inhaltlichen Vermittlung zu erfüllen hat – ist es unabdingbar, bereits frühzeitig Pädagogen einzubeziehen“ (Schmidt-Breitung 2009, S. 18).

Bereits fünf Jahre später ist von Seiten der Autorin festzustellen, dass der *denkmal aktiv*-Unterricht zwar immer noch nicht im Bildungskanon der Schulen verankert ist, aber dass sich dort, wo *denkmal aktiv*-Unterricht stattfindet, interessante Ergebnisse hinsichtlich des Lernens, des vermittelten Wissens und der Nachhaltigkeit von Denkmalunterricht finden lassen. Die Perspektive der hier vorgelegten Arbeit besteht zunächst darin, dass sie sich der *Adressatenebene* widmet und versucht, den „Aneignungsprozess von Wissen“ und die „Wirkungen des neu erworbenen Wissens auf die Schüler“ zu erhellen. Lange Zeit unberücksichtigt bleibt die „Vermittlungsebene durch Lehrer und Experten“. Die Expertenperspektive wurde erst im Fortgang der Dissertation nach drei Jahren zusätzlich aufgenommen, und somit rücken dann didaktisch-methodische Arrangements der Vermittlung von Bildungsinhalten in den Fokus.

Das übergreifende Prinzip des Lernens im *denkmal aktiv*-Unterricht ist vergleichbar mit der Wissensvermittlung und dem Lernen in der Reformpädagogik, das auf dem Grundsatz der Anschaulichkeit und der Selbsttätigkeit basiert und vom Schweizer Pädagogen Johann

Heinrich Pestalozzi (1746–1827) begründet wurde. Durch seine Differenzierung in *Kopf*, *Herz*- und *Handarbeit*, die Intellekt, Sitte und praktische Fähigkeiten symbolisieren, ist es möglich, „Nachhaltigkeit im Wissenserwerb“ und in der „Kompetenzentwicklung“ zu erzielen. Erst durch das Zusammenspiel von interessanten Lerninhalten, positiven Emotionen und eigenem praktischen Tun manifestieren sich unterschiedliche Kompetenzen mit hoher Nachhaltigkeit. Das Beispiel *denkmal aktiv*-Unterricht kann somit als Exempel angesehen werden für ein „anderes Lernen“, das sich vom schulischen Lernen im Klassenzimmer unterscheidet. Dieses „andere Lernen“ spiegelt sich in den Interviews mit den Schülern wider.

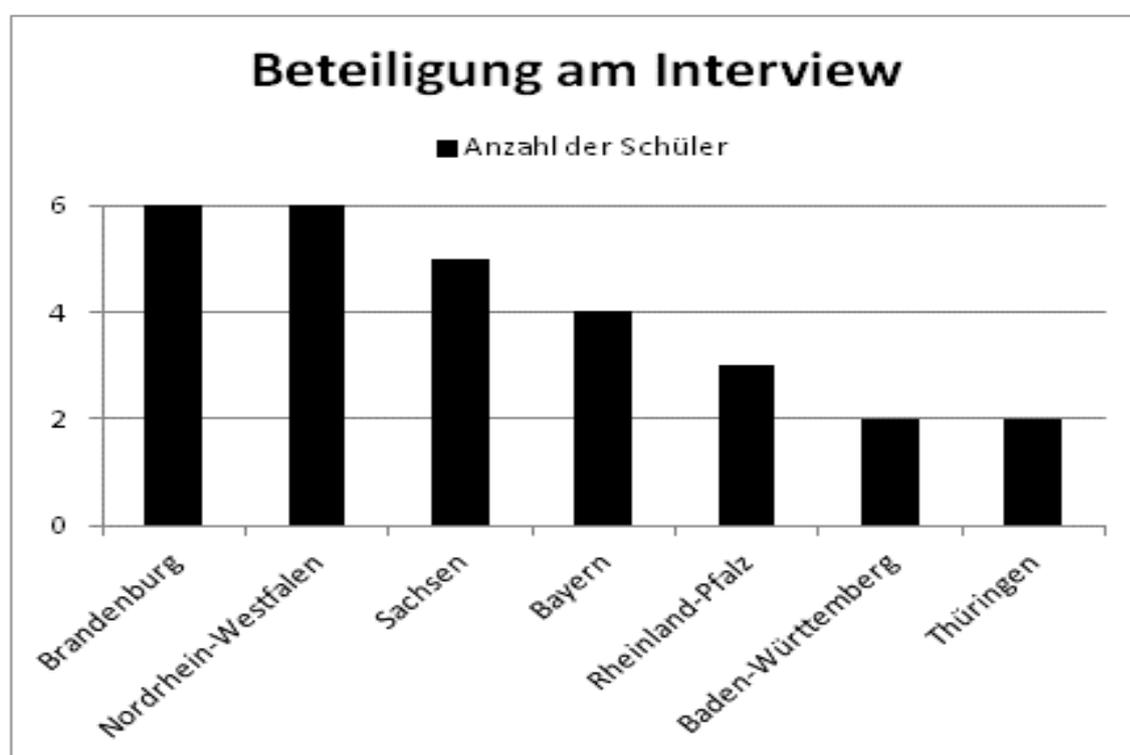


Um bei Pestalozzi zu bleiben, fördert der *denkmal aktiv*-Unterricht im Bereich des Intellekts sprachliche Fähigkeiten, Schreiben, Rechnen und abstraktes Urteilsvermögen. Der Bereich, den Pestalozzi *Sittlichkeit* nennt, wird heute als emotionale Intelligenz bezeichnet. Einheitlichkeit besteht darin, dass die elementaren Gefühle von Liebe und Vertrauen die Basis für höhere kognitive Fertigkeiten bilden, wozu auch Geduld und Gehorsam zählen. Bei den körperlichen Verrichtungen ist eine Steigerung von einfachen Bewegungen zu komplizierten Handlungsmustern möglich. Mit diesem Rückgriff auf Bildungstraditionen der Aufklärung und mit perspektivischem Blick auf künftige Bildungsvisionen stellt der *denkmal aktiv*-Unterricht eine

Scharnierstelle dar, die die Traditionen anerkennt und ein neues inhaltliches Konzept favorisiert, das unterschiedliche Kompetenzentwicklungen ermöglicht sowie Nachhaltigkeit des Lernens sichert. Wie die Auswertung erkennen lässt, erbringen die Interviews eine Fülle von neuen Erkenntnissen bezogen auf das Lernen und den Erwerb sozialer, personaler, methodischer und fachlicher Kompetenzen.

### 5.1.1 Probanden

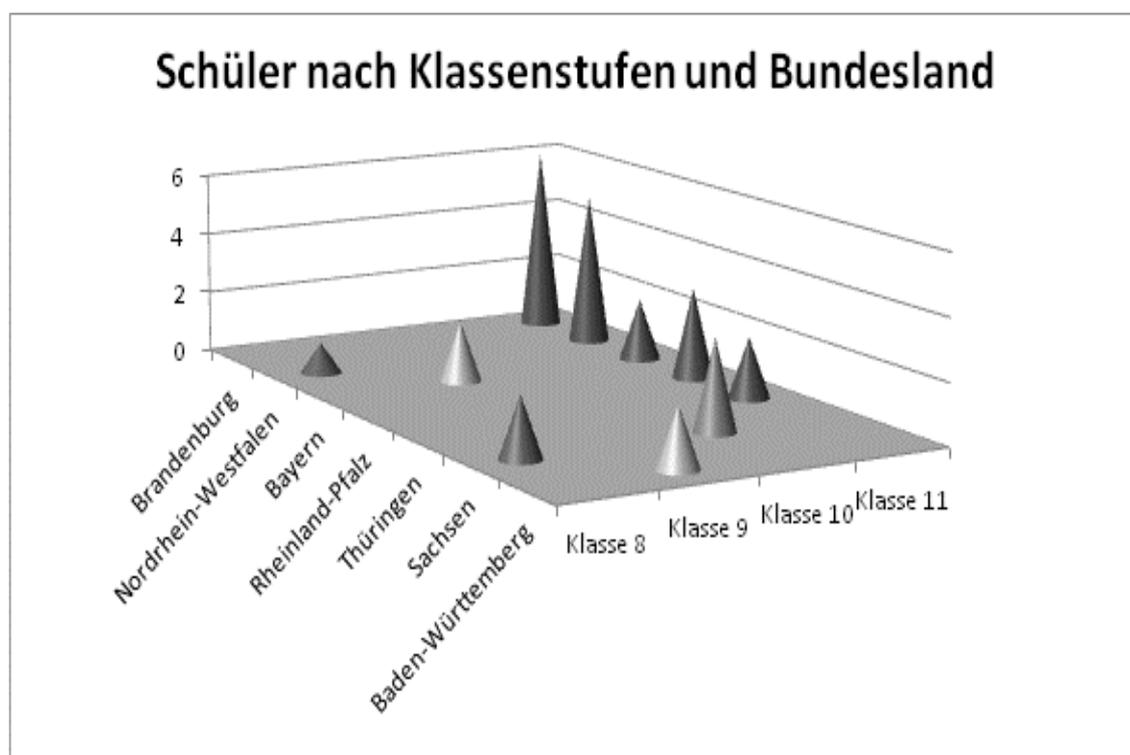
Befragt wurden insgesamt 28 Schülerinnen und Schüler – davon 20 männlich und 8 weiblich – aus sieben unterschiedlichen Bundesländern. Unterscheidet man Ost- und Westdeutschland, so kommen 13 Probanden aus den neuen und 15 Probanden aus den alten Bundesländern.



Es kann nach Auswertung des Interviewmaterials eingeschätzt werden, dass es zwischen den männlichen und den weiblichen Probanden keine bemerkenswerten Unterschiede im Antwortverhalten gibt. Lediglich bei den Schülern der 8., 9. und 10. Klasse ist festzustellen, dass sie einzelne Fragen nicht beantworten, weil ihnen offensichtlich der Wortschatz fehlt bzw. sie den Sinn der Fragen nicht verstanden haben oder sich unsicher sind und deshalb abwehren.

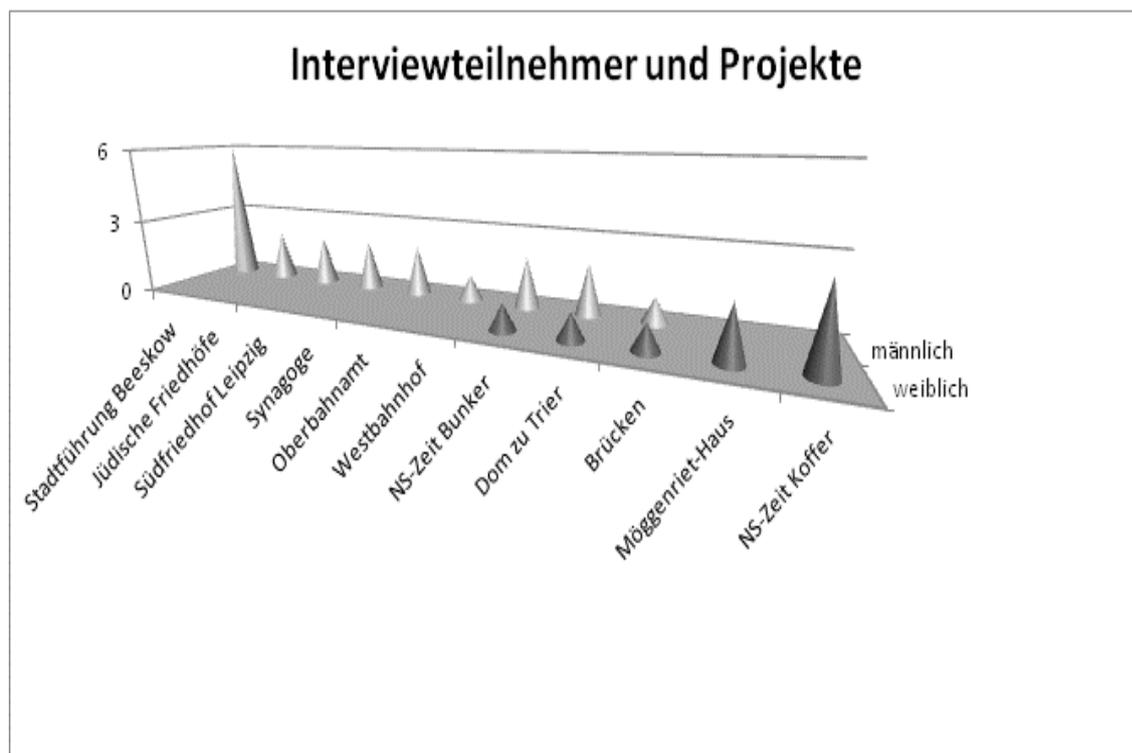
### 5.1.2 Herkunft der Probanden nach Bundesländern

Aus den Grafiken ist ersichtlich, dass die Masse der Probanden, unabhängig vom Bundesland, die 11. Klasse besuchen. Lediglich aus Baden-Württemberg kommen zwei Schüler der 9. Klasse und ein Schüler der 10. Klasse, aus Sachsen zwei Schüler der 8. Klasse und aus Nordrhein-Westfalen ein Schüler der 9. Klassenstufe. Die größte Probandengruppe mit sechs Schülern stammt aus Brandenburg.



Sie alle stellten einen Audioguide für eine Stadtführung her. Aus Thüringen und Sachsen beschäftigen sich je zwei Schüler mit jüdischer Friedhofskultur. Insgesamt acht Schüler setzen sich mit der Zeit des Nationalsozialismus auseinander. Davon befassen sich drei Schüler mit Bunkern und Bauwerken aus der NS-Zeit in Nordrhein-Westfalen; drei Schülerinnen aus Sachsen stellen Bauwerke der NS-Zeit in Koffermodellen dar, und zwei Schüler aus Baden-Württemberg erforschen die Baugeschichte einer Synagoge. Ein größeres Projekt ist dem Eisenbahnen gewidmet. Hier untersuchen zwei Schüler aus Bayern ein Bahnoberamt und drei Schüler ausgewählte Eisenbahnbrücken und Denkmale in Nordrhein-Westfalen. Mit speziellen Gebäuden beschäftigen sich zwei Schüler aus Bayern und drei Schüler aus Rheinland-Pfalz. Die weiblichen Probanden kommen aus Sachsen, Bayern, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz. Ihre Projekte sind die Koffermodelle von Dresden, das Möggenried-Haus in Sonthofen, der

Dom und die Liebfrauenkirche zu Trier, ein Bunker aus der NS-Zeit und eine Eisenbahnbrücke in NRW. Im Interview haben alle Probanden ein persönliches Interesse an dem Projekt konstatiert.

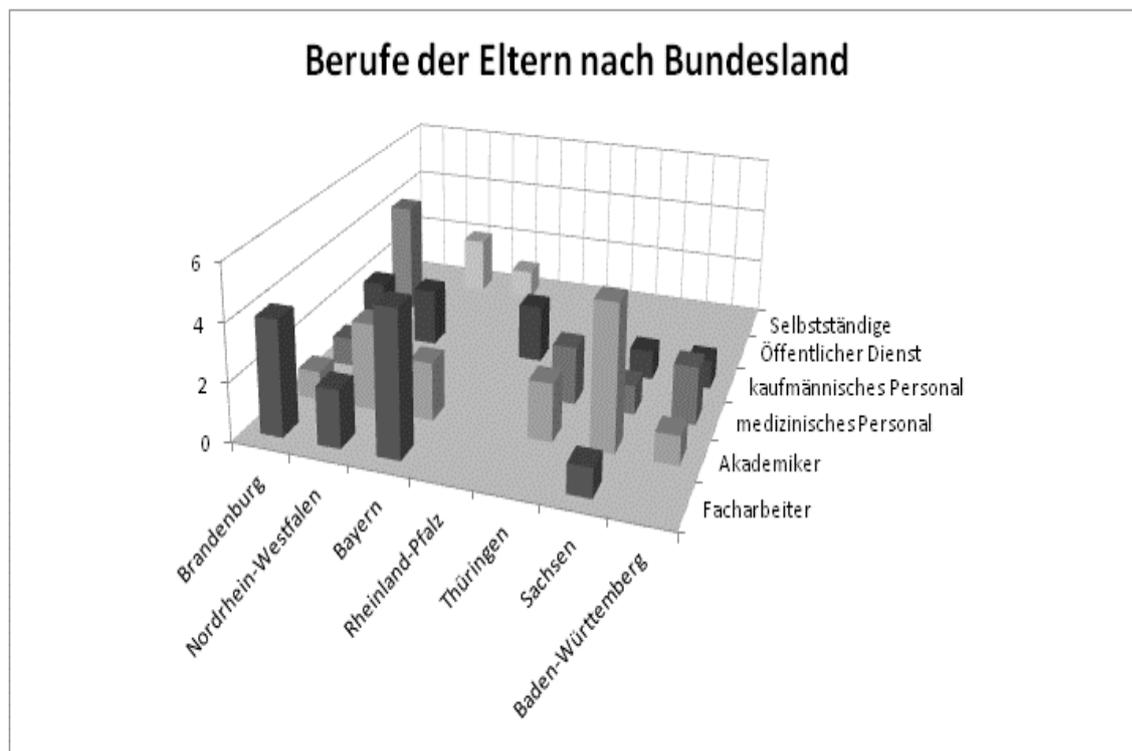


### 5.1.3 Sozialstatus und Herkunft der Eltern

Einige Fragen aus dem Anamnesebogen sind nicht durchgängig beantwortet worden. Dazu gehört auch die Frage nach der sozialen Herkunft, die sich aus dem Beruf der Eltern ableiten lässt. Insgesamt fünf Probanden gaben über die Berufe ihrer Eltern keine Auskunft. Von den verbleibenden 23 Probanden entstammen sieben Probanden aus einem Akademikerhaushalt. Die Eltern von neun Probanden haben eine mittlere medizinische bzw. kaufmännische Ausbildung und von weiteren sieben Schülern verfügen die Eltern über einen Facharbeiterabschluss.

Will man die Berufe der Eltern verschiedenen gesellschaftlichen Schichten zuordnen, ist festzustellen, dass nach eigenen Angaben keiner der Schüler der Oberschicht zuzuordnen ist, sondern fast alle der Mittelschicht entstammen, wenn man unterstellt, dass „Angehörige der Mittelschicht dank ihrer Ausbildung und Qualifikation Positionen einnehmen, die mehr materielle und kulturelle Vorteile bieten, als sie den manuell Arbeitenden zur Verfügung stehen. Im Gegensatz zur Arbeiterklasse können Mittelschichtangehörige ihr geistiges und physisches

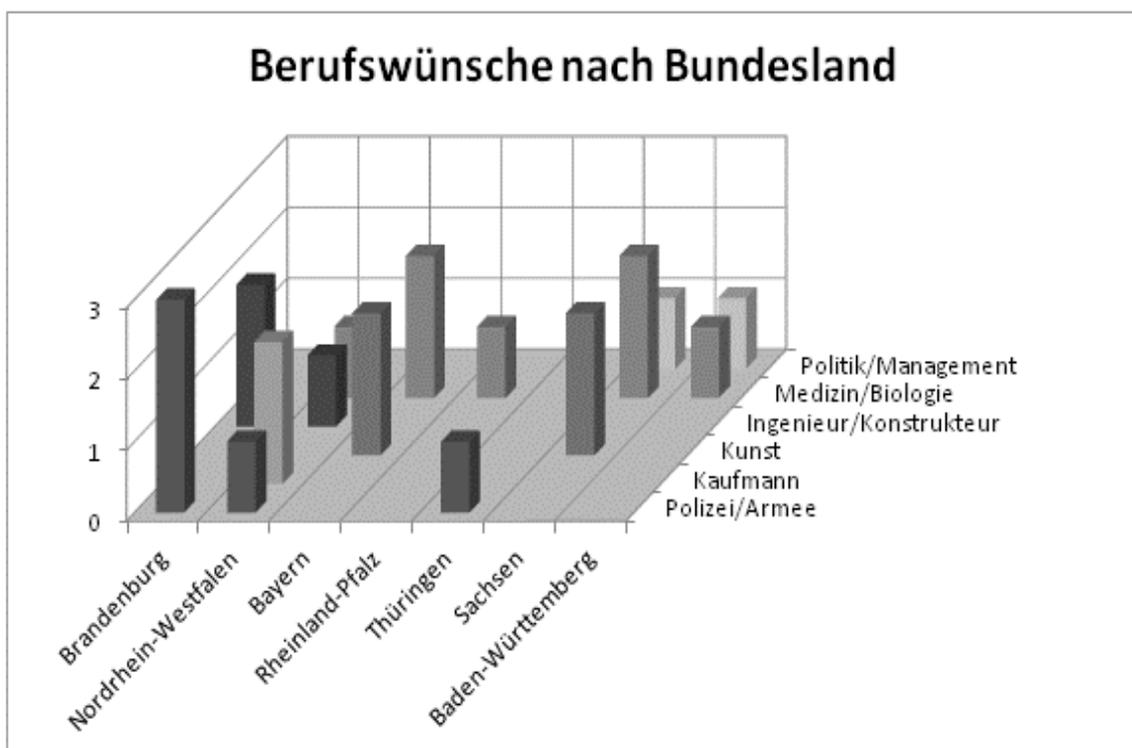
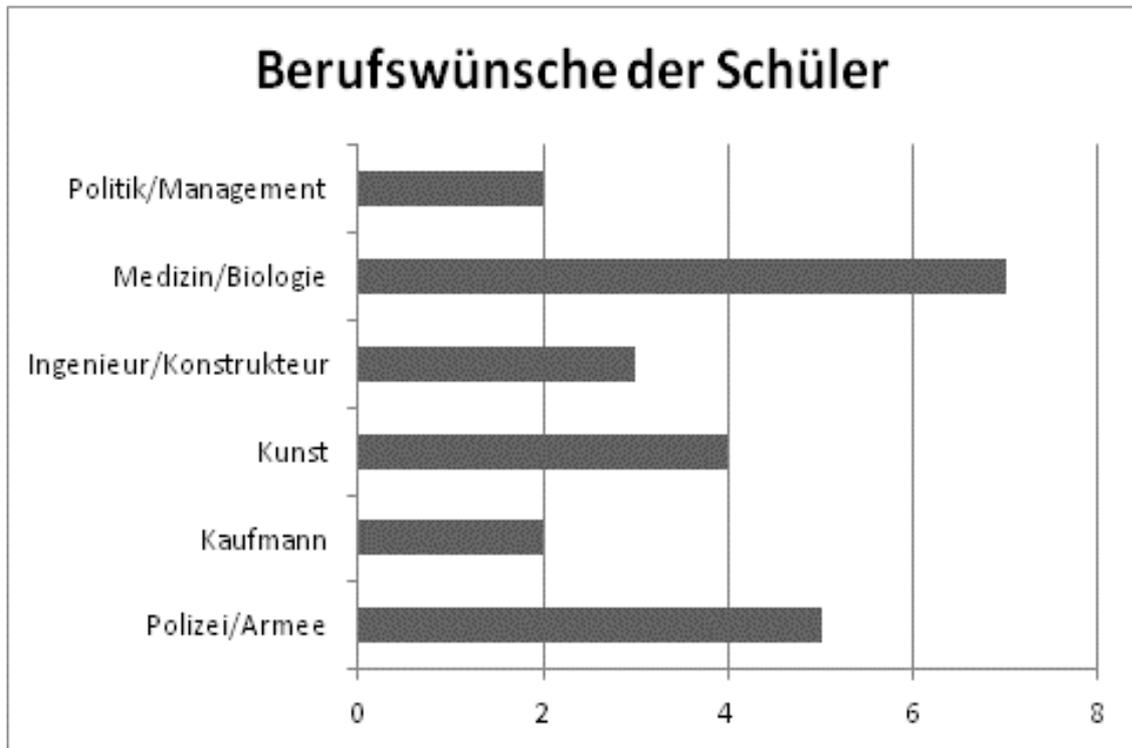
Arbeitsvermögen verkaufen, um ihren Lebensunterhalt zu bestreiten“ (Giddens et al. 2009, S. 486 f.).



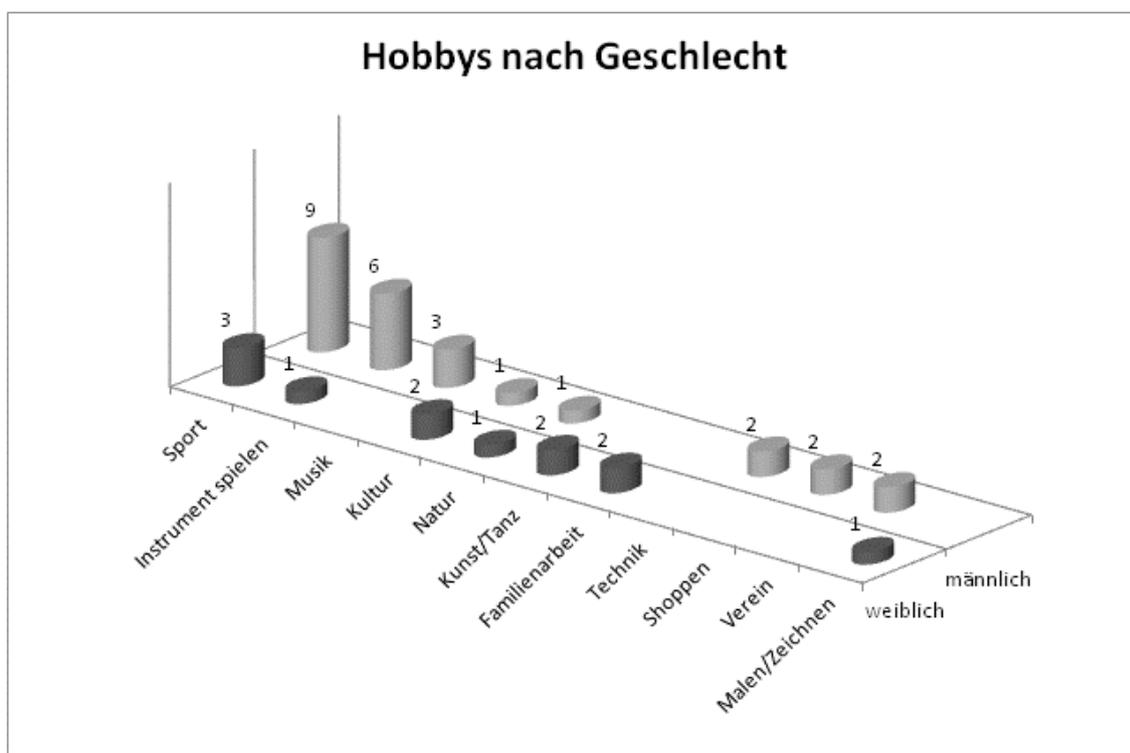
Nicht beurteilt werden kann, welche Elternhäuser der unteren und welche der mittleren Mittelschicht<sup>14</sup> zuzuordnen sind. „Die Mittelschicht besteht [...] aus denjenigen, die als Angestellte arbeiten, kann aber in die ältere Mittelschicht (wie die Eigentümer kleiner Unternehmen, die obere Mittelschicht (Freiberufler und Manager) und die untere Mittelschicht (Büroangestellte, Lehrer, Krankenschwestern usw.) zerlegt werden. Die Arbeiterklasse setzt sich aus Menschen zusammen, die manuell tätig sind“ (Giddens et al. 2009, S. 507).

<sup>14</sup> Die Sinus-Milieus® in Deutschland 2007 laut: Sinus Sociovision. [www.sinus-sociovision.de/](http://www.sinus-sociovision.de/).

### 5.1.4 Berufswünsche der Probanden



Bringt man die soziale Herkunft der Schüler mit deren eigenen Berufswünschen in Verbindung, so zeigt sich, dass die Berufswünsche in den Bereichen Politik, Management, Medizin, Biologie, Ingenieurwesen, Technik, Verwaltung, Kunst, Polizei und Militär liegen. Ähnlich wie ihre Eltern favorisieren die Probanden Berufe, die der Mittelschicht zuzurechnen sind. Eindeutig sind die Antworten darin, dass alle eine Universität bzw. Hochschule absolvieren wollen. Auch die genannten Freizeitinteressen deuten darauf hin, dass in den Elternhäusern Wert darauf gelegt wird, dass sich ihre Kinder mit Kunst, Kultur, Musik, Sport und Politik beschäftigen. Sportliche Aktivitäten nehmen den größten Raum ein. Sechs Schüler spielen ein Instrument. Weitere elf Probanden sind an Kunst – Kultur – Natur interessiert.



#### 5.1.5 Nutzung der denkmal aktiv-Arbeitsblätter

In den Anamnesebögen wurde weiterhin erfasst, dass die *denkmal aktiv*-Arbeitsblätter bei der Hälfte der Schüler (15) – davon vier weiblich, elf männlich – eingesetzt wurden. Besonders gefallen haben beiden Geschlechtern das Arbeitsblatt zum *denkmal aktiv*-Tag, das Info-Blatt: „Was ist ein Denkmal“ und die „Restaurierungsrichtlinien“. Die männlichen Probanden nannten des Weiteren das „Tabellenblatt aller Schulen“, die „Denkmalschutzrichtlinien“ und das „Infoblatt über Eisenbahnnetze“. Insgesamt zwei Drittel der Schüler (6 weiblich; 14 männlich) bestätigen, dass das *denkmal aktiv*-Projekt an ihrer Schule beliebt ist. Etwa 40 % der Schüler

(5 weiblich; 9 männlich) wurden in ihrer jeweiligen Schule von anderen Mitschülern auf das *denkmal aktiv*-Projekt hin angesprochen. So wollten die Mitschüler wissen, ob das Projekt „gefällt, entspannt ist, Spaß macht“, „wovon das Projekt handelt“ und „was dabei herauskommt“. Sie wollten Informationen über „den Geschichtsleistungskurs“, „die Arbeit in der Gruppe“, „die Seminarfacharbeit“, „Fotografieren“, „Texteschreiben“, „Zeichnen“. Mehrere Schüler wollten wissen, „was wir die ganze Zeit gemacht haben“ (3) und „wie Denkmäler erhalten werden können“ (4). Weiterhin wollten sie wissen, „was Denkmalpflege ist“, „was es für verschiedene Denkmal-Arten gibt“, „welche Werte Denkmäler haben können“, „wie man sich mit Kultur auseinandersetzt“ und „wo bestimmte Brücken stehen“.

Denkmalarten, die die Schüler im *denkmal aktiv*-Projekt kennengelernt haben, sind bei beiden Geschlechtern Baudenkmale, Festungs- und Militärbaudenkmale, Gedenkstätten, Profanbauten und Sakralbauten. Die männlichen Schüler haben darüber hinaus Bodendenkmale, Friedhöfe, Gartendenkmale, gesetzte Denkmale, Historische Kulturlandschaften, Schlösser, Synagogen und technische Denkmale kennengelernt.

Als Partner im *denkmal aktiv*-Projekt haben andere Lehrer, Archäologen, Architekten, Bibliothekare und Mitarbeiter vom Stadtarchiv, Bodendenkmalpfleger, Bürgermeister, Eisenbahnxperten, engagierte Leute von Projekten oder Stiftungen, das Goethe-Institut, der Freundeskreis jüdisches Leben, Heimatverein, Kunstkreis, Mitarbeiter der Stadt, Mitarbeiter von Denkmal- und Katastrophenschutzbehörden, Partner der Gemeinde, ein polnischer Architekt, private Hausbesitzer, ein Professor für jüdisches Leben, Restauratoren, Stadtführer, Theologen und Ehepartner unserer Lehrer mitgewirkt.

## **5.2 Lernen nach Pestalozzi „Kopf, Herz und Hand“ im *denkmal aktiv*-Unterricht zum Erwerb fachlicher Kompetenzen**

### **5.2.1 Lernen mit allen Sinnen**

Die Idee der kognitiven und emotionalen Verankerung des Lernstoffes reicht bis Anfang des 19. Jahrhunderts zurück, wo Johann Heinrich Pestalozzi für ein Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ plädierte. Ihm ging es gleichermaßen um die Entwicklung von Intellekt, Sitte und praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Durch eine emotionale Verankerung des Lehrstoffes können Schüler eigene Themen finden, Fragen formulieren und selbstständige Antworten suchen.

Durch Kopf-Herz-Hand-Arbeit können Schüler das Wissen in einen Handlungskontext einbinden und eine persönliche und emotionale Relevanz herstellen (vgl. Hänze 2000, S. 589).

Die vorgetragenen Argumente, wie sich der *denkmal aktiv*-Unterricht vom herkömmlichen Schulunterricht unterscheidet, liegen darin begründet, dass das Lernen im *denkmal aktiv*-Unterricht an solchen Lernorten stattfindet, wo die Anforderungen nicht allein „stumpfes Brüten vor den Dingen, auch nicht einfach Spaß (,fun‘) und Identifikation“ bedeuten, sondern wo mit den Sinnen gearbeitet wird – „nicht bloß kognitiv oder nur mit Gefühlen“, wo „die Realität verobjektivierter Geschichte“ erschlossen wird: „selbstständig, aber nicht alleingelassen, überlegt, aber nicht kaltherzig, auf dem Hintergrund der je eigenen Voraussetzungen, aber nicht beliebig ...“ (Hoffmann/Knigge 1988, S. 121). Letztlich geht es darum, „einen auf sinnlichen Erfahrungen beruhenden Erkenntnisgewinn ... zu fördern“ (Schmidt-Breitung 2009, S. 21).

Das Arbeiten mit Kopf und Hand wird von 82 % der befragten Schüler (23) bestätigt, indem sie Argumente liefern, wie sie selbst mit Kopf, Hand und Herz innerhalb dieses Projektes arbeiten. Wenn 76 % der Schüler mit dem Herzen (22) im *denkmal aktiv*-Projekt dabei sind, dann ist das „eine andere Überzeugung, eine tiefere Art von Gewissheit, als wenn man es mit der rationalen Seele denkt“ (Goleman 1996, S. 25). So zeigen die Ergebnisse dieser Untersuchung, dass sich Emotion und Ratio harmonisch ergänzen und koordiniert zusammenarbeiten. Man kann Goleman folgen, wenn er konstatiert, dass Gefühle wichtig für das Denken und Gedanken wichtig für das Fühlen sind (vgl. ebd. 1996, S. 25 f.).

Die Aneignung von Denkmal- und Geschichtsbewusstsein, das unmittelbare Erleben von technischen Denkmälern, Kunstwerken, Baudenkmalen, Profan- und Sakralbauten, Gedenkstätten, Synagogen, Friedhöfen etc. erfolgt im *denkmal aktiv*-Projekt handlungsorientiert mit allen Sinnen – kognitiv, emotional, ästhetisch, motorisch und leiblich-körperlich. Die Gleichzeitigkeit der Aneignungskanäle über Kopf, Herz und Hand ermöglicht die Auseinandersetzung mit den Bildungsinhalten auf eine nachhaltige Weise.

*Arbeit mit dem Kopf* bedeutet für die Schüler u. a., sich „Gedanken machen, um Gebäude vorm Abriss zu retten, wie das königliche Oberbahnamt“ (C 34-44), „darüber nachdenken, was wir machen“ (D 19-25), „Power-Point-Präsentation mit Fotos erstellen, Sachen hineininterpretieren und übers Internet recherchieren“ (E 18-29). Ein Schüler konstatiert: „Engagement ist Kopfsache, Kommunikation zwischen Kopf und Herz“ (F 19-31). Ein anderer „überlegt, was man machen kann für das Haus und wie man sich einsetzen kann“ [...]. Er ist interessiert an „Leuten,

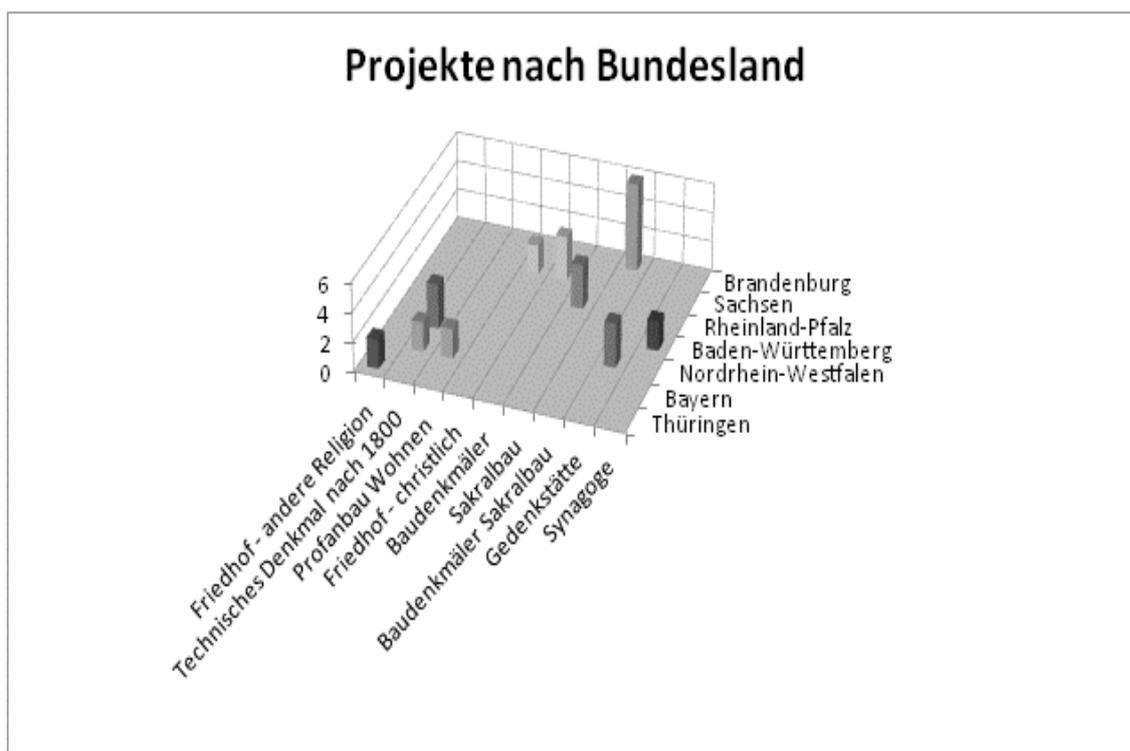
die erzählen können, wie es vor 100 Jahren war“ (I 16-21). „Kopf ist, dass man nachdenkt, dass man es sinnvoll und überlegt angeht“ (M 15-16). „Was mit Verstand gemacht, geguckt wird, was Architektur ist, nationalsozialistische Architektur mit Geschichte von Bunkern als Theorieteil“ (Q 20-30). „Mit dem Kopf habe ich gearbeitet im Internet, beim Audioguide und der Facharbeit“ (T 14-19).

*Arbeit mit der Hand* bedeutet für die Schüler u. a. „Befestigen des Tores am jüdischen Friedhof“ (A 18-27). „Hand, das bedeutet schreiben“ (B 19-26). „Fotos machen, aufpassen, aus dem richtigen Winkel fotografieren“ (C 34-44). „Arbeiten, dass wir das auf die Beine kriegen, dass das erhalten bleibt“ (H 15-21). „Dass man etwas dafür tut und dass man schaut, dass etwas vorwärts kommt“ (I 16-21). „Handwerkliche Dinge, Plakate beschriften, Denkmäler saubermachen, Aktensuche im Stadtarchiv“ (O 16-20). „Arbeiten am Grab, beim Steinmetz oder beim Zimmermann“ (P 7-9). „Goldverarbeitungsarbeiten gemacht und Design für unsere Schule entworfen“ (T 14-19). „Schachteln mit Blattgold überzogen, handwerkliche Sachen gemacht“ (U 18-24).

*Arbeit mit dem Herzen* bedeutet für die Schüler u. a. „Aufklärungsarbeit über jüdisches Erbe, um Demokratie und Freiheit zu schützen vor Gefahren von rechts“ (A 18-27). „Sich für das Thema interessieren“ (B 19-26). „Wir sind dabei, wir haben Lust, wir wollen was erreichen, nicht nur Stunden absitzen wie in anderen Fächern“ (D 19-25). „Nach Restaurierung das Gebäude in neuem Glanz sehen und sich beeindruckt lassen. Die Begeisterung zu wecken, darauf aufmerksam zu machen, dass da was restauriert wurde, dass was geschaffen wurde, was auch weiterhin erhaltenswert ist“ (F 19-31). „Registrieren und mitfühlen, warum wir das machen und ob sich das rentiert, ob ich das verstehe“ (H 15-21). „Dass man dabei ist und spürt, was Herrn M. an dem Haus liegt, wenn er weiß, dass seine Großeltern da drin gewesen sind, dass man sich dafür einsetzen kann“ (I 16-21). „Herz ist der Spaß“ (L 15-17). „Dass es einem Spaß macht, dass man motiviert ist“ (M 15-16). „Mit Herz in Projektgruppen zu arbeiten“ (O 16-20). „Das Herz ist immer dabei“ (P 7-9). „Bunker gesehen haben, Eindrücke aktiv mitbekommen. Das hat mit Gefühl zu tun, weil wir das Gefühl hatten, wie es war, damals da drin zu sein. Das war sehr emotional“ (Q 20-30). „Wie man dabei fühlt. Ob man wirklich daran interessiert ist. Gefühle, die man dafür hat, wenn man über sein Denkmal spricht oder schreibt“ (V 17-23). „Das Gefühl, zu Hause zu sein, wenn man sich mit Heimat beschäftigt. Dass man sich auch damit verbunden fühlt“ (X 12-17).

### 5.2.2 Beschreibung konkreter Aufträge

Die Schüler wurden nach einzelnen Arbeitsaufgaben innerhalb ihrer Projektarbeit befragt. Da mehrere Schüler in einem Projekt zusammengearbeitet haben, beziehen sich die Antworten auf einen konkreten Projektauftrag. Beispielweise wurden auf dem Jüdischen Friedhof in Leipzig Fotos gemacht, Dokumente recherchiert und ausgewertet und eine Inhaltsliste erarbeitet. Um das Oberbahnamt in Rosenheim zu erkunden, wurden Stadtpläne eingesehen, Informationen über das Bauwerk zusammengetragen, Objekte fotografiert und eine Baubeschreibung erarbeitet. Für das Projekt „Dom in Trier“ haben die Schüler Informationen übers Internet gesucht, Artikel gelesen und recherchiert, Pläne des Aufbaus und der Architektur studiert, die Kirche besichtigt, den „Tag des offenen Denkmals“ gestaltet, für den Klosterbau Geld mit Kuchenverkauf gesammelt und eine Power-Point-Präsentation durchgeführt. Beim Möggenried-Haus wurde die Entwicklung des Hauses analysiert und herausgefunden, dass sich der Grundriss nie verändert hat, sondern über die Jahrhunderte nur immer umgebaut wurde.

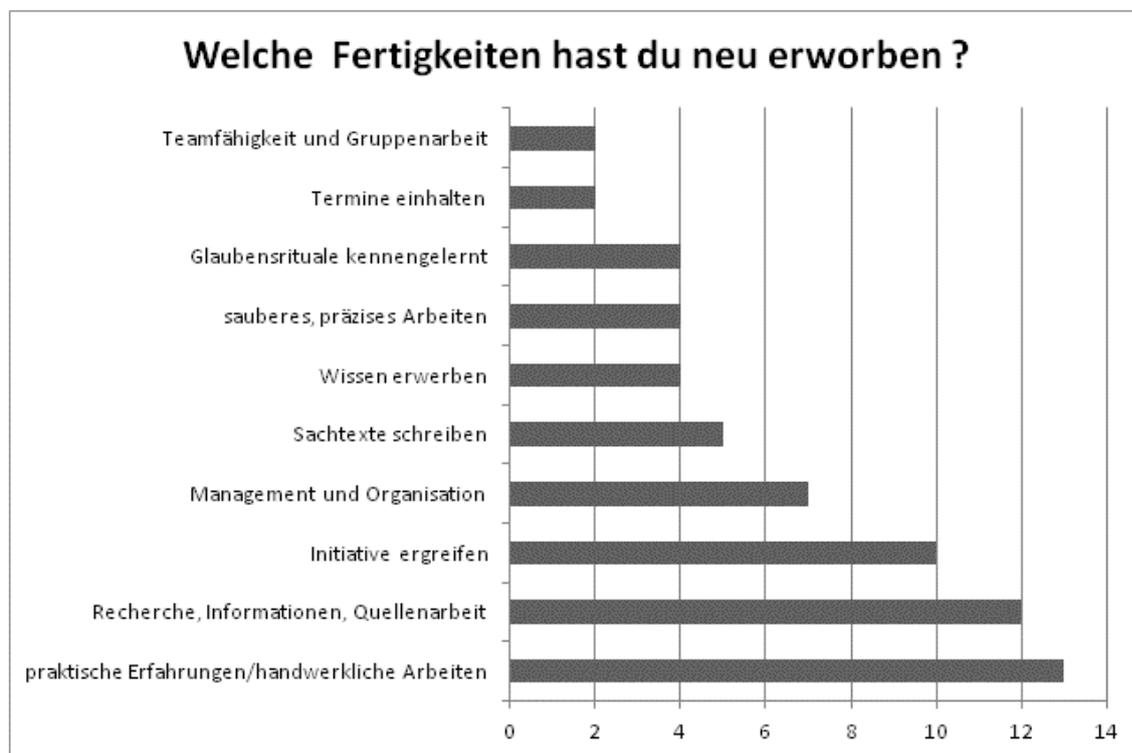


Das Brückenbauprojekt in Aachen beschäftigte sich mit Brückenarchitektur und Konstruktion. Das Projekt wurde der Öffentlichkeit präsentiert. Zur Bearbeitung der Synagoge wurden die Objekte in der Gruppe nach Interesse aufgeteilt, unterschiedliche Texte aufgrund von Internetrecherchen geschrieben und der Druck des Heftes vorbereitet, eine Einleitung verfasst und

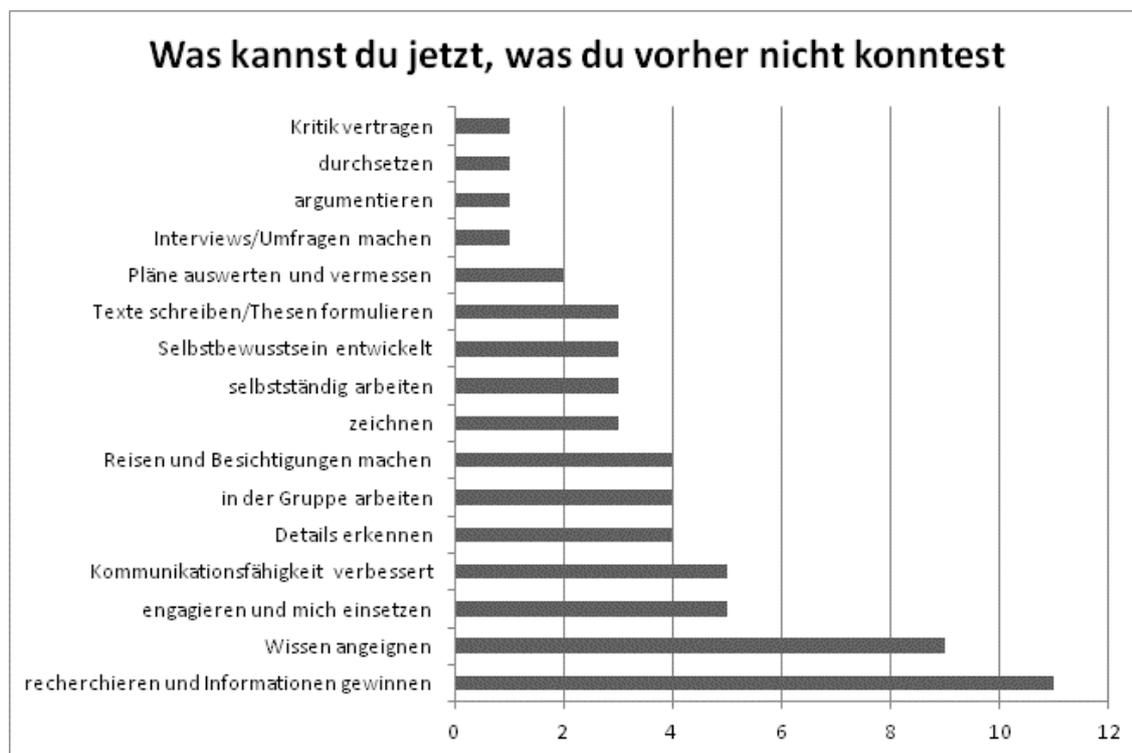
Fotos gemacht. Zur Erkundung der Bunker aus der NS-Zeit haben die Schüler die nationalsozialistische Architektur kennengelernt, Filme gesehen, die die Nazi-Zeit thematisieren, Referate gehalten, im Archiv Akten gesucht, vor Ort Besichtigungen durchgeführt. Zur Stadtführung in Beeskow gehören die Mönchsherberge – ein Gebäude, über das nicht mehr viel bekannt ist –, die Kammerlichtspiele, der Stadtkern, die Burg, die Denkmäler. Der Fischerkiez – ein berühmter Gasthof, der nicht mehr im Stadtbild zu erkennen ist – ist ein Denkmal von erheblichem Wert, weil es bauspezifische Merkmale aufweist. Es wurden Ausgrabungen am Kellergewölbe unter der Apotheke am Marktplatz gemacht. Im Projekt „Kofferausstellung“ wurden Umfragen und Recherchen durchgeführt, verschiedene Häuser besichtigt und die ausgewählten Dresdener Gebäude in je einzelnen Koffern dargestellt. Bei den jeweiligen Projektarbeiten haben die Schüler einzelne Arbeitsgänge neu kennengelernt. Um das herauszufinden, wurden sie befragt, was sie bei diesen Arbeiten gelernt haben und welche sie im Nachhinein gesehen beherrschen. Diese Antworten zielen auf Kompetenzerwerb hin, denn Sach- bzw. Fachkompetenz ist „die Befähigung für den Umgang mit Sachen und zur Erledigung von Sachaufgaben“ (Lang 2000, S. 33).

### 5.2.3 *Neu erworbene Kompetenzen*

Gelernt wurde auf unterschiedlichen Ebenen. Dazu gehören auf der Ebene der fachlichen Kompetenz das „Sammeln praktischer Erfahrungen“ und das „handwerkliche Arbeiten“ für fast die Hälfte (13) aller Schüler. Vier Schüler „lernten jüdische Rituale kennen“, was dem Wissenserwerb zuzurechnen ist. „Recherchieren, Informationen sammeln, Quellenarbeit“ (12) erlernte mehr als ein Drittel und das „Schreiben von Sachtexten und Wissen aneignen“ (9) ein weiteres Drittel der Schüler als methodische Kompetenz. Die „Initiative ergriff[en]“ (10) wiederum ein Drittel der Schüler, „gemanagt und organisiert“ (7) hat ein Viertel, „sauberes, präzises Arbeiten“ erlernten vier Schüler, womit sie ihre personalen Kompetenzen erweitern konnten. „Termine einhalten, Teamfähigkeit und Gruppenarbeit“ erlernten vier Schüler, die ihre sozialen Kompetenzen dadurch erweiterten.

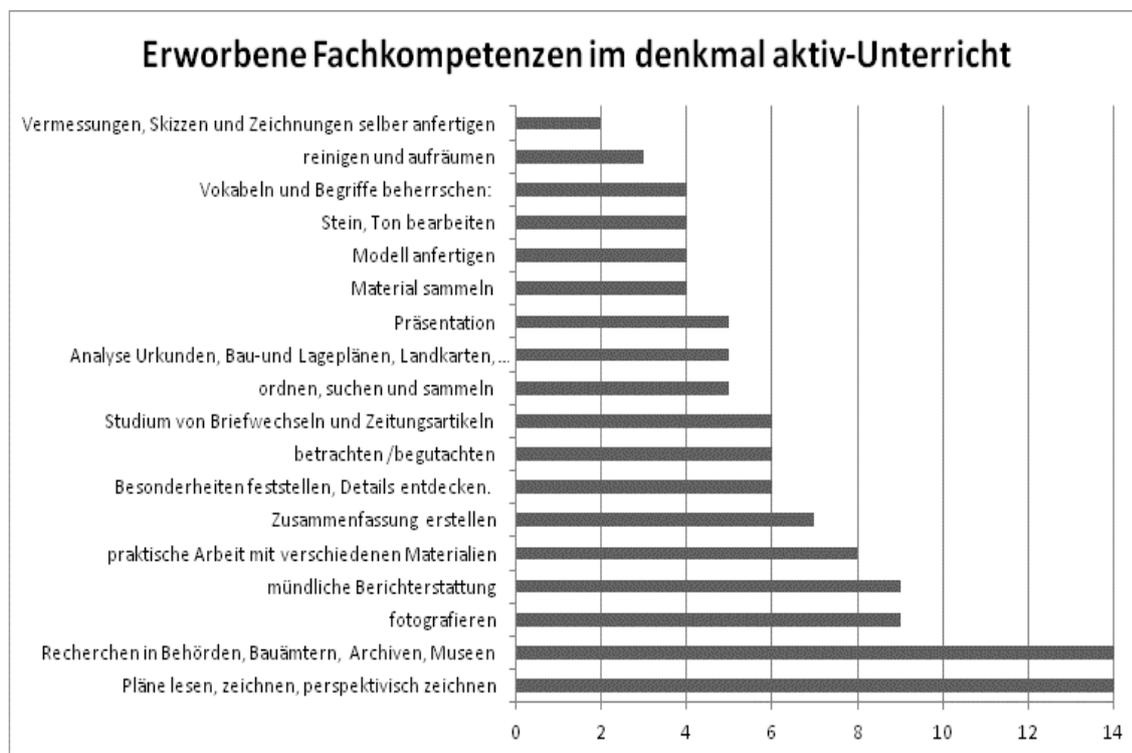


Auf die Frage, welche Kenntnisse und Fähigkeiten sie nach dem *denkmal aktiv*-Unterricht neu erworben haben, antworteten die Schüler auf einer anderen Ebene, indem sie nicht einzelne Arbeitsaufgaben und -schritte benannten, sondern methodische, soziale und personale Kompetenzen angaben. Fast drei Viertel aller Schüler haben methodische Kompetenzen erworben, wozu „Recherchieren und Informationen gewinnen“ (11) und „Wissen aneignen“ (9) gehören. Mehr als ein Drittel der Schüler hat fachliche Kompetenzen erworben, wozu Zeichnen (3), Texte schreiben/Thesen formulieren (3), Pläne auswerten und vermessen (2) und Interviews/Umfragen machen (1) gehören. Ein weiteres Drittel hat soziale Kompetenzen erworben, indem sie ihre „Kommunikationsfähigkeit verbessert“ (5) und „in der Gruppe zu arbeiten“ (4) gelernt haben. Etwa 60 % der Schüler konnten ihre personalen Kompetenzen erweitern, indem sie gelernt haben, sich zu „engagieren & einzusetzen“ (5), „selbstständig zu arbeiten“ (3), „Details zu erkennen“ (4), „zu argumentieren“ (1), „sich durchzusetzen“ (1) und „Kritik zu vertragen“ (1).



Als selbst angewendete Verfahren und Methoden während des *denkmal aktiv*-Projektes hat mehr als die Hälfte aller Schüler „perspektivisch gezeichnet“ (14), „Skizzen angefertigt“ (14), „Pläne gelesen“ (14) und in „Behörden, Bauämtern, Archiven und Museen recherchiert“ (14). Etwa ein Drittel aller Schüler hat „fotografiert“ (9) und „mündliche Berichte erstattet“ (9). Ebenfalls ein Drittel der Schüler hat das „Ordnen, Suchen und Sammeln“ (9) gelernt. Laut Oppermann (1915, S. 537; zit. n. Richter 2009, S. 258) besteht die methodische Implikation beim „Suchen“ und „Sammeln“ darin, dass diese Tätigkeiten zur „Anschauung, Vergleichung und Unterscheidung“ geeignet sind und eine „Schule für Geduld und Beharrlichkeit, für Ordnungsliebe und Schönheitssinn“ bieten.

„Praktische Arbeit mit verschiedenen Materialien“ (8), „Zusammenfassungen erstellen und Präsentation“ (7) sowie „betrachten/begutachten/Besonderheiten feststellen“ (6) haben 40 % aller Schüler erlernt. Etwa ein Fünftel aller Schüler hat sich mit dem „Studium von Briefwechseln und Zeitungsartikeln“ (6) sowie der „Analyse von Urkunden, Bau- und Lageplänen, Landkarten, Protokollen, Rechnungen“ (5) befasst. Alle diese Vorgehensweisen und Verfahren, die im *denkmal aktiv*-Unterricht gelernt wurden, fördern nach Klippert (2007, S. 28) das Lesen, Markieren, Exzerpieren, Strukturieren, Nachschlagen, Notizen machen, Kartei führen, Protokollieren, Ordnen, Systematisieren, Gliedern, Abheften, Visualisieren, Präsentieren, Berichteschreiben, Arbeitsplanung und Arbeitsplatzgestaltung.



Zusammenfassend ist Richter (2009, S. 534) beizupflichten, dass die Ergebnisse aus dieser Befragung bestätigen, was sie als Ziele des *denkmal aktiv*-Unterrichts postuliert hat, nämlich dass die Schüler „gemeinsam planen, Ziele selbst formulieren und entdeckend und erfahrungsorientiert gelernt“ haben. Die angestrebte Sach- und Fachkompetenz hat sich bestätigt als Erwerb fachlicher und fächerübergreifender Kenntnisse. Hinzu kommen die Anwendung in Handlungszusammenhängen und eine unmittelbar daran gekoppelte Methodenkompetenz. Die Anwendung von Arbeitstechniken, die Fähigkeit, im Team zu arbeiten, mit Konflikten umzugehen, die Fähigkeit, eigenverantwortlich zu handeln, sich selbst einzuschätzen und Selbstkritik zu üben (vgl. Richter 2009, S. 534), bestätigen die hier vorgelegten Ergebnisse.

### ***5.3 Selbstständiges, komplexes Arbeiten im denkmal aktiv-Unterricht zum Erwerb methodischer Kompetenzen***

#### ***5.3.1 Komplexes Handeln***

Der *denkmal aktiv*-Unterricht ist auf eine besonders Weise geeignet, methodische Kompetenzen bei Schülern zu entwickeln. Laut Richter (2009, S. 465) werden die Arbeitstechniken wie „Beobachten, Beschreiben, Protokollieren, Kartieren, Befragen, Zeichnen, Fotografieren“ fächerübergreifend vermittelt und geübt. Die Auswertung, Ergebnissicherung, Verschriftlichung und

öffentliche Präsentation der Ergebnisse ist ebenfalls den methodischen Kompetenzen zuzuordnen. Dass ein komplexes Handeln zum Erwerb von methodischer Kompetenz beigetragen hat, lässt sich anhand der Frage nach dem detaillierten Vorgehen bei der Erledigung einer Arbeitsaufgabe nachweisen. So gibt es unterschiedliche Strukturen des Herangehens an einzelne Arbeitsaufgaben. Immerhin haben mehr als drei Viertel aller Schüler (22) Angaben darüber machen können, in welcher Reihenfolge sie gearbeitet haben. Sicherlich kann man davon ausgehen, dass nicht alle Schüler detailgetreu ihre Arbeitsaufgaben nacherzählten. Das für sie Wichtigste allerdings haben sie benannt. Nur vier Schüler beantworteten die Frage nicht, weil ihre Projekte noch nicht so weit vorangeschritten waren.

Int. Nr.	Abstimmung	Hilfe	Besichtigung	Akten/ Quellen	Fakten Wissen	Information	Foto	Praktische Arbeit	Ergebnis	Präsentation
A37-44	ja	ja	ja			Ja				
B39-43	ja		ja	ja			ja			
C52-59			ja	ja	Ja		ja	ja	ja	
D32-37	ja		ja	ja	Ja	Ja				
H29-38	ja			ja	Ja					ja
I29-33				ja	Ja		ja		ja	
J43-57		ja		ja	Ja				ja	
L24-25			ja	ja					ja	
K30-40								ja		
M24-30			ja	ja			ja		ja	

<b>N15-21</b>	ja	ja			Ja					
<b>O24-42</b>	ja		ja	ja		Ja		ja	ja	
<b>P13-17</b>	ja	ja	ja	ja	Ja	Ja		ja	ja	
<b>R39-74</b>		ja	ja	ja		Ja		ja	ja	ja
<b>T27-37</b>	ja		ja	ja	Ja	Ja	ja			
<b>U32-41</b>			ja		Ja	Ja			ja	
<b>V29-36</b>			ja		Ja	Ja			ja	
<b>W31-41</b>	ja			ja	Ja	Ja			ja	
<b>X26-34</b>		ja	ja	ja	Ja	Ja				
<b>Y31-36</b>			ja	ja	Ja				ja	
<b>Z24-30</b>		ja		ja	Ja		ja	ja	ja	
<b>Ä17-21</b>		ja		ja	Ja	Ja		ja		
<b>Ö26-32</b>	ja		ja		Ja		ja		ja	
<b>Gesamt</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>14</b>	<b>2</b>

Es haben alle Schüler in unterschiedlicher Art und Weise „Informationen gesammelt“ (11) sowie „Fakten zusammengetragen und sich Wissen angeeignet“ (16). „Besichtigungen vor Ort durchgeführt“ (15), mit „Akten und Quellen“ (16) gearbeitet und ein „Ergebnis vorgelegt“ (14) hat wiederum die Hälfte aller Schüler. Ihre „Ergebnisse in der Öffentlichkeit präsentiert“ haben drei Schüler. Etwa ein Viertel der Schüler hat sich „untereinander abgestimmt und eine

Gliederung für die Arbeit“ (10) entwickelt, „Hilfe gesucht und in Anspruch genommen“ (8), „fotografiert“ (7) und im weitesten Sinne „praktisch gearbeitet“ (7).

### 5.3.2 *Selbstständiges Arbeiten*

Die etwa 40 % der Schüler, die „Informationen zusammengetragen“ (11) haben, können genau ausführen, wie das der Reihe nach geschehen ist. „Wenn ich Internetrecherche mache, gebe ich ein profanes Stichwort in eine Suchmaschine ein und dann gucke ich, was dabei herauskommt. Meistens nicht so viel. Dann versuche ich es spezieller und dann versuche ich, an Sekundärliteratur oder weiterführende Literatur bzw. Links zu kommen, weil dort dann das Interessante zu finden ist“ (A 157-163). „Ich war im Stadtmuseum und habe mich zum Ablauf erkundigt. Ich habe angerufen und gefragt, ob ich vorbeikommen kann und ich mich mit jemandem unterhalten kann“ (C 171-175). „Natürlich die eigenständige Arbeit. Das Schreiben der Facharbeit, das Recherchieren. Es ist schwer, an die wenigen Quellen ranzukommen. Aber ich habe mich auch selber gekümmert, habe selber Quellen gesucht, habe geschaut, dass ich die Informationen verarbeiten kann, sie dem Leser gut präsentieren kann und vor allem dann auch auf die wissenschaftliche Korrektheit geachtet“ (X 153-158).

Ergebnisse unterschiedlicher Art legt die Hälfte der Schüler vor. Davon hat wiederum ein Viertel „Texte verfasst“ (7). Genauere Beschreibungen sind: „Jeder musste einen eigenen Bauplan schreiben, den wir am Schluss zu einem großen Bauplan zusammengeschrieben haben. Wir haben das Gebäude angeschaut und mussten einen kurzen Text darüber zusammenfassen, jeder für sich, wie wir das Gebäude beschreiben würden und was wir gesehen haben. Keller, Erdgeschoss, Zimmer. In welchem Zustand das Gebäude ist, ob es irgendwelche markanten Merkmale gibt“ (D 143-147). „Speziell bei dem Häuser fotografieren: Es war klar, welche Gebäude wir nehmen. Wir haben vorher einen Rundgang gemacht. Und dass wir eine Broschüre ohne Bilder machen, ist blöd. Dann war klar, dass wir Bilder brauchen und dass wir die selber machen müssen. Und dann habe mir gedacht: Ja, machst du ein paar Bilder! Ich bin hingefahren zu den einzelnen Häusern und habe die fotografiert. Das war spontan. Ich habe sie dann gleich hochgeladen und dazu geschrieben, dass ich die selber gemacht habe, dass die nicht aus dem Internet sind. Und gesagt, dass wir die nehmen können und dass niemand die mehr machen braucht“ (M 118-127). „Ich habe mir Informationen herausgesucht, die Informationen zusammengefasst, die wichtig sein könnten. Dann habe ich die für die Facharbeit oder den Audioguide gekürzt. Dann

muss man alles umschreiben, damit man das nicht wortwörtlich wiedergibt, und eigene Gedanken hinzufügen“ (V 131-135).

Weitere zwei Schüler haben „Vorträge gehalten“. Sie beschreiben ihr Vorgehen folgendermaßen: „Ich habe meinen Text immer wiederholt und mir dabei gedacht: Wie könnte ich das betonen und was ist jetzt das Wichtige? Das habe ich immer wieder gemacht, damit ich es am Schluss konnte“ (I 156-159). „Dann nehme ich mal als Beispiel, als wir die Denkmäler aus den Monument-Hefte beschrieben haben. Da habe ich mir das Denkmal, was für mich auf den ersten Blick interessant aussah, herausgesucht. Danach habe ich mir den Text mehrmals durchgelesen, habe mir dazu die Bilder angeguckt, während ich den Text gelesen und versucht habe, den Aufbau zu verstehen. Danach habe ich das so kurz wie möglich wiedergegeben und das aufgeschrieben und vor der Klasse vorgestellt“ (W 157-166).

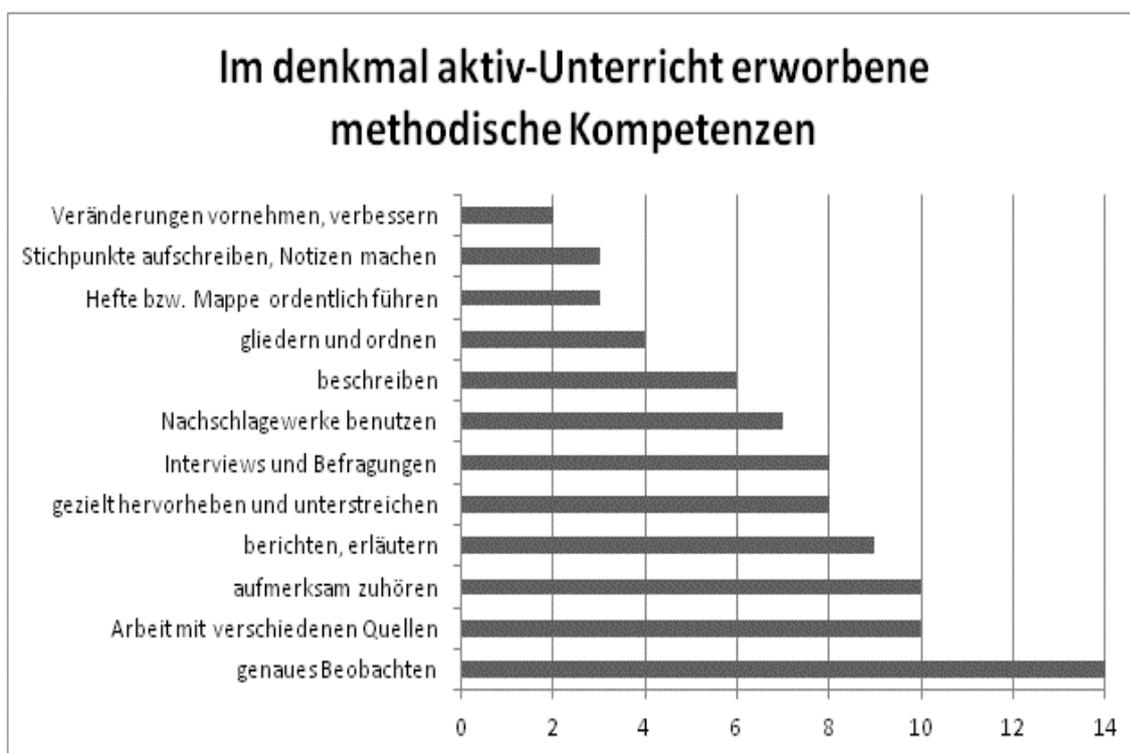
Der Aspekt der Arbeitsorganisation, der der Kategorie „*Abstimmung untereinander*“ zuzuordnen ist und dem insgesamt mehr als ein Drittel der Probanden eine Bedeutung zugemessen hat, war für folgende drei Schüler besonders wichtig: „Ich habe gewusst, was gemacht werden muss und was nicht, und den Leuten das zugeteilt, weil das sonst nicht geklappt hätte. Ich habe mir das so überlegt: Wir hatten einen in der Gruppe, der gut zeichnen konnte. Dem habe ich gesagt, er solle das zeichnen. Die andere ist schriftlich ganz gut, was Inhaltsangaben angeht, von der Wortwahl her. Der – habe ich gesagt – soll einen Text zusammenfassen, der nicht zurückgekommen ist. So habe ich das aufgeteilt. Ich habe in den Leuten gesehen, wer was gut kann, und dann habe ich dementsprechend die Stärken denjenigen zugeteilt, die dann zu demjenigen passen“ (J 193-201). „Ich war immer interagierend oder Bindeglied, war immer derjenige, der zwischen beiden gependelt ist, Informationen übermittelt hat, zusätzliche Informationen in Erfahrung gebracht und eingeschleust hat. Sozusagen die Instanz der Überarbeitung“ (F 150-156). „Nach der Kirche habe ich mit Herrn F. gesprochen und habe gesagt: Wir haben diese Seminarfacharbeit und würden mit Ihnen darüber reden wollen. Was können Sie uns dazu sagen?“ (B 153-157).

Eine Präsentation ihrer Ergebnisse für die Öffentlichkeit haben zwei Schüler vorgenommen. Sie beschreiben ihr Vorgehen wie folgt: „Und zwar bin ich nach einer Struktur vorgegangen. Ich habe das Ganze auf meinem Laptop gemacht. Ich habe Sachen herausgearbeitet, Stück für Stück, Bilder dafür gesucht und die Übergänge gestaltet“ (E 196-201). „Ich habe das Plakat gemacht. Wir haben die Broschüre gekauft, ich habe sie durchgelesen, um mich über die

Architektur und alles andere zu informieren. Dann hab ich mich hingesetzt und mir die Bilder, die in der Broschüre sind, genauer angeguckt und mir überlegt, welche Bilder gut auf dem Plakat aussehen würden und welche die Liebfrauenkirche am besten repräsentieren. Dann habe ich sie ausgeschnitten, darunter die Bildunterschrift gemacht“ (G 115-120).

### 5.3.3 Konkretes Arbeiten

Komplexes Handeln der Schüler zeigt sich an den im *denkmal aktiv*-Projekt selbst angewendeten Verfahren und Methoden, die dem sozialen Kompetenzerwerb zugerechnet werden. So hat die Hälfte aller Schüler „*Beobachtungen durchgeführt*“ (14). Beobachten ist eine Arbeitstechnik, die in der Denkmalpädagogik laut Richter (2009, S. 465) insbesondere bei Exkursionen angewendet wird. „*Beobachtungen*“ sind für Bauer (2006, S. 122) bedeutsam, da zwischen der Beobachtung eines Vorganges und der eigenständigen Ausführung sogenannte Spiegelneuronen das entscheidende Bindeglied sind. Die Beobachtung einer bestimmten Handlung verbessert die Fähigkeit bei Schülern und erhöht deren Bereitschaft, diese Handlung selbst auszuführen. Beobachtungen schulen die sensorische oder emotionale Wahrnehmung und könnten ein Beitrag zum eigenen Kompetenzerwerb sein (vgl. ebd. 2006, S. 123).



Wie wichtig das Beherrschen von einzelnen Arbeitsweisen ist, belegt Klippert (2007, S. 23 f.), indem er die Schwierigkeiten benennt, die Schüler nach eigenem Bekunden in seiner Untersuchung preisgaben. Dazu zählen u. a.: aus Texten das Wesentliche entnehmen, Daten/Begriffe lernen, Protokolle schreiben, gezielt üben, selbstständig lernen, Übersichten erstellen, Schaubilder/Grafiken verstehen, Gedanken schriftlich darlegen, gliedern, unterstreichen, Hefte/Mappen führen, Nachschlagewerke benutzen, längere Zeit ruhig sitzen, frei sprechen, aufmerksam zuhören, sich an Diskussionen beteiligen, anderen etwas erklären, selbst einen mündlichen Beitrag leisten.

Die Interviews mit Teilnehmern am *denkmal aktiv*-Unterricht belegen, dass ein Teil der Schüler genau diese Arbeitsschritte beherrscht. Etwas mehr als ein Drittel aller Schüler hat mit verschiedenen „Quellen gearbeitet“ (10), „aufmerksam zugehört“ (10), „berichtet und erläutert“ (9), „gezielt unterstrichen und hervorgehoben“ (8) sowie „Interviews und Befragungen“ (8) durchgeführt. Zirka ein Viertel benutzte „Nachschlagewerke“ (7) und hat Sachverhalte „beschrieben“ (6). Weitere 10 % aller Schüler haben „gegliedert und geordnet“ (4), „Hefte bzw. Mappe ordentlich geführt“ (3), „Stichpunkte aufgeschrieben/Notizen gemacht“ (3) und „Veränderungen vorgenommen und verbessert“ (2). Obwohl nun nicht alle Schüler durchgängig alle Arbeitsweisen angewendet haben und darüber in den Interviews Auskunft gaben, liegt trotzdem nahe, dass das *denkmal aktiv*-Projekt in besonderer Weise geeignet ist, diese Methoden und Verfahren zu trainieren und in den schulischen Alltag zu integrieren. Hinzu kommt, dass im *denkmal aktiv*-Projekt sehr viel Praxis und praktisches Üben stattfindet, was der Masse der Schüler in der Sekundarstufe I entspricht, da sie dem „praktisch-anschaulichen“ Lerntyp angehören (vgl. Klippert 2007, S. 25).

## ***5.4 Interaktion und Kommunikation im denkmal aktiv-Unterricht zum Erwerb sozialer Kompetenzen***

### ***5.4.1 Kommunikationsfähigkeit***

Über *sozial-kommunikative* Kompetenzen zu verfügen, bedeutet für eine Person, „kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammenzusetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten und neue Pläne, Aufgaben und Ziele zu entwickeln“ (Erpenbeck/Heyse 2007, S. 159). Nach Jugert et al. (2007, S. 9) stellt soziale Kompetenz ein komplexes Gebilde dar, das sich durch Begriffe wie

„Selbstsicherheit“, „Durchsetzungsvermögen“ oder „Kontaktfähigkeit“ teilweise definieren lässt. Das übergeordnete Ziel von sozialer Kompetenz ist bei Roth (2009, S. 66) das *gesamtgesellschaftliche Wohlergehen*, das als „erstrebenswerter Gleichgewichtszustand im Menschen“ angelegt ist.

Dieser individuell erstrebenswerte *Gleichgewichtszustand* eines Menschen lässt sich innerhalb der Schülerarbeitsgruppen an folgenden Interviewäußerungen erkennen: „Man lernt neue Leute kennen und wir sind bis auf einige Ausnahmen wirklich alle richtig engagiert dabei. Es macht definitiv mehr Spaß, als Gruppe zu arbeiten, als auf sich allein gestellt zu sein“ (D 97-101). „Das hat sehr gut geklappt mit meinen Mitschülern, weil wir uns alle gut verstehen. Das hat auch Spaß gemacht. Alle haben ihre Aufgaben erfüllt und man konnte sich aufeinander verlassen“ (L 59-60). „Grüppchenbildungen war hier nicht der Fall. Hier hat man sich wirklich auf Grund von Interessen zusammengefunden. Das finde ich toll, dass damit auch Schüler, die sonst ausgegrenzt werden, jetzt gut zusammenfinden. Es haben alle gut mitgemacht. Da war ich verwundert bei meiner Klasse. Und ich denke, dass alle etwas dabei gelernt haben, auch wenn sich nicht unbedingt jeder für so ein Thema interessiert. Man nimmt etwas davon mit, wenn es so praxisbezogen ist und mit so viel Spaß gemacht wird“ (T 92-98).

#### 5.4.2 *Selbst erprobte Verfahren und Methoden*

Im Einzelnen danach befragt, welche Verfahren und Methoden die Schüler während der Projektarbeit kennengelernt hatten, werden folgende soziale Kompetenzen aufgeführt. „Anderen etwas erklärt“ (11) haben während der Projektarbeit 40 % aller Schüler, womit sie nach Klippert (2007, S. 22) über die geforderten Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen verfügen und nach Richter (2009, S. 408) jene Kompetenzen angeeignet haben, die für den *denkmal aktiv*-Unterricht relevant sind. Da sich fast ein Drittel aller Schüler an „Diskussionen beteiligt“ (8) und ein Fünftel einen „Vortrag gehalten/vor vielen Leuten gesprochen“ (5) hat, zeigt sich, dass die Schüler sozial-kommunikative Kompetenzen (Erpenbeck/Heyse 2007, S. 159) aufweisen. „Kontakte geknüpft/auf Kontakte zurückgegriffen“ (3) haben einige wenige Schüler, ebenso haben einzelne Schüler „nachgefragt und sich Unterstützung geholt“ (3). Damit ist der Beleg erbracht, dass sie über „Kontakt- und Umgangsfähigkeit“ auch nach Brohm (2009, S. 67 f.) verfügen, und nach Goleman (1996, S. 244) bedeutet *Unterstützung in Anspruch* zu nehmen emotional intelligent zu handeln. Betrachtet man den behavioristischen Bereich der dreidimensionalen Taxonomie nach Kanning (Kanning 2003, S. 21), so fallen unter „*Soziale Kompetenz*“

die Kategorie Extraversion (Außengewandtheit), Durchsetzungsfähigkeit, Handlungsflexibilität und Kommunikationsstil (Kanning 2003, S. 21; zit. n. Brohm 2009, S. 85).

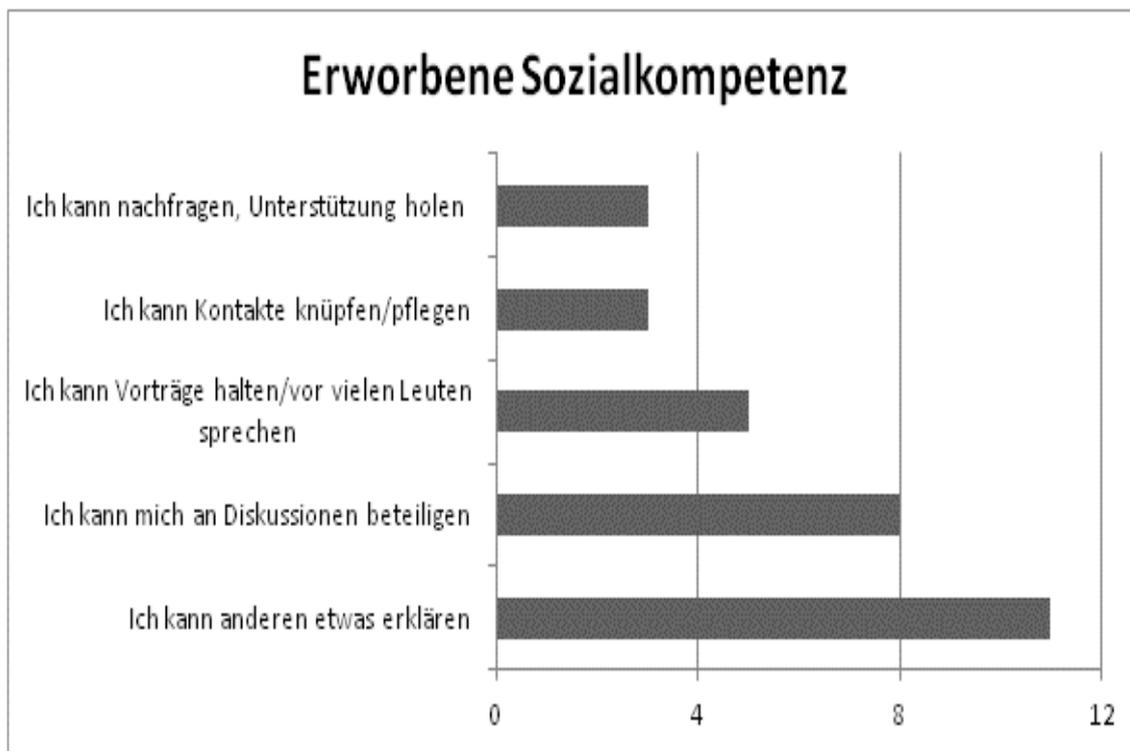
*Unterstützung* in Form von Fordern und Gewähren zeigt sich an folgendem Interviewausschnitt: „Zum Projektende hin haben wir Sponsorenbriefe geschrieben, um Leute zu fragen, ob sie uns unterstützen wollen, weil viele Kosten aufgekommen sind“ (R 195-229). „Ich habe auf jeden Fall unsere Vermieterin gefragt, weil die dort [im Archiv] arbeitet“ (B 143-155).

*Bewertung* ist zu sehen an der Passage: „Die Ornamentik auf jüdischen Friedhöfen zeigt überall den Davidstern [...], aber dass dieser Davidstern noch gar nicht so alt ist, das fällt einem erst auf, wenn man sich die älteren Gräber mal anguckt (A 141-155).

*Einflussnahme* zeigt sich daran, dass die Schüler im Projekt konkrete Arbeitsaufträge hatten: „Ich musste eine Abformung anfertigen von einem Teil des Kachelofens. Man nimmt einen Abdruck von der Kachel selber, lässt das trocknen. Das ist ein Negativ. Dann musste man das umformen zu einem Positiv und da hinein musste man den Ton legen, andrücken und dann abformen und an den Seiten so Teile dran machen, damit nachher die Kachel angepasst werden kann“ (J 177-191).

*Expressivität* (Ausprägungsgrad) ist ersichtlich an folgender Aussage: „Anderen aufmerksam zuhören können, Kontakte zu knüpfen, direkt und offen zu sein, aber auch andere beobachten, sein eigenes Projekt beobachten, die Kirche beobachten, was man auch in Verbindung bringen kann mit einem anderen Punkt: längere Zeit ruhig sitzen, also bei Begutachtung von Gebäuden wie auch mündliche Berichterstattung“ (F 140-148).

*Zuhören* zeigt sich an folgendem Interviewausschnitt: „Kleinigkeiten, die einem normalerweise nicht auffallen, den Boden anzuschauen, das Parkettmuster anzuschauen und zu gucken, ob der Putz beschädigt ist oder ob da Schimmel ist etc. Aufmerksam zuhören, definitiv wenn der Herr R. redet“ (C 160-169).



Die handlungsorientierten Formen des Lernens im *denkmal aktiv*-Unterricht werden durch Kontemplation und Muße, Ruhe und Gelassenheit, Geduld und Beharrlichkeit, körperliches Empfinden und ästhetische Wahrnehmung bereichert. Das zeigen folgende Aussagen: „Zeit nehmen um zuzuhören und sich eigene Gedanken zu machen“ (K 187-190) ist Zeichen von *Kontemplation und Muße*.

*Ruhe und Gelassenheit* spiegelt sich in folgender Äußerung wider: „Es ist freigestellt, wie man etwas macht, wann man etwas macht, man muss es halt nur machen. Man kriegt nichts vorgegeben. Deswegen ist es locker, aber es geht um etwas“ (B 9-16).

*Geduld und Beharrlichkeit* zeigen sich in diesem Interviewbeitrag: „Sorgsamer umgehen, alte Häuser nicht einfach abreißen oder verfallen lassen“ (M 155-158). „Aufpassen, dass man kein Denkmal kaputt macht“ (N 138-139).

*Ästhetische Wahrnehmung* spiegeln sich in den Beiträgen: „... sensibler werden und motiviert“ (Q 169-173). „Gespür für Denkmalschutz bekommen“ (Z 175-181).

### 5.4.3 Erfahrungen mit Mitschülern

Kommunikationsfähigkeit – wie oben beschrieben – und Kooperationsbereitschaft (vgl. Goleman (1996, S. 245) verweisen darauf, wie involviert die Schüler in ihrer Projektgruppe sind. „Solidarität und Kooperation“ gehören auch für Siebert (2010, S. 53) zur sozialen Kompetenz. Das „Dazugehören“, das „Anerkanntsein“, das „Vertrauen in andere“ haben im *denkmal aktiv*-Projekt eine hohe Relevanz. Die Schüler wurden danach befragt, welche Erfahrungen sie mit ihren Mitschülern während der Projektarbeit gemacht haben.

Knapp ein Drittel hat „*Teamgeist und Kollektivität*“ (8) kennengelernt, was sich in folgenden Antworten widerspiegelt. „Der Kurs war sehr engagiert. Es gab keinen, der in der Ecke gesessen hat“ (G 70-74). „Wenn man mit jemandem zusammengearbeitet hat, dann hat das geklappt“ (N 56-58). „Das ist intensiver, man merkt sich das besser, wenn man sich damit intensiv beschäftigt, wenn man seine Meinung austauscht“ (Y 97-102).

Etwas mehr als ein Fünftel aller Schüler hat „*soziale Erfahrungen*“ (6) gemacht. „Das Soziale fließt ein, wenn man mit anderen Schülern arbeitet. Motivationsfragen sind sehr interessant“ (X 92-97). „Alle haben ihre Aufgaben erfüllt. Man konnte sich aufeinander verlassen“ (C 124-128). „Man kommt ins Gespräch, ist lockerer und nicht so streng, man hört zu, kann sich aufeinander verlassen“ (O 74-77). „Wenn es drauf ankommt, können wir alle zusammenhalten“ (I 97-100).

„*Organisation und Kooperation*“ haben fünf Schüler kennengelernt: „Diese Motivation. Einer sagte: Wir müssen das jetzt machen! Einer hat einen neuen Anreiz gegeben, eine neue Idee gehabt. Dann wurde das weiterentwickelt“ (Ä 73-76). „Die haben mit uns kooperiert, sonst hätten sie uns nicht in ihr Haus gelassen“ (R 137-144). „Die Zusammenarbeit, das gemeinsame Interesse, weil man außerhalb der Schule ist, trotzdem ordentlich und organisiert etwas zusammen gemacht hat“ (Z 76-78).

„*Fremde Menschen kennengelernt*“ haben weitere 5 Schüler: „Viele Schüler, mit denen ich vorher nichts zu tun hatte, lernt man kennen, und man lernt neue Arbeitsweisen von den Leuten kennen“ (D 97-101). „Dass wir einander viel genauer kennenlernen und miteinander interagieren konnten“ (F 101-103). „Die Mitschüler haben sich außerhalb der Schule erlebt und sich besser kennengelernt“ (Ö 82-83).

Gelernt, „*anderen Menschen zu vertrauen*“, haben drei Schüler, was sich an folgenden Antworten zeigt: „Lernen, zu vertrauen und sich auf andere Leute verlassen zu können. Dass Aufgabenbereiche, die zugeteilt werden, dann auch erledigt werden“ (C 124-128). „Ich wusste, auf wen ich mich verlassen konnte und auf wen nicht. Das ist bestätigt worden“ (J 127-133). „Ich hatte nie gedacht, dass man einander hilft, wenn man sich nicht so mag. Aber wenn es drauf ankommt, jeder jedem hilft“ (H 101-107). Aufgrund dieser Erfahrungen, die die Schüler miteinander gemacht haben, kann man von einer Erweiterung ihrer sozialen Kompetenzen sprechen, die durch den *denkmal aktiv*-Unterricht bewirkt wurden.



#### 5.4.4 Erfahrungen mit Lehrern und fachlichen Partnern

Im *denkmal aktiv*-Unterricht arbeiteten die Schüler mit Lehrern und fachlichen Partnern – wie Architekten, Bauingenieuren, Archivaren, Restauratoren etc. – zusammen. Von fast drei Viertel aller Schüler wird diese Zusammenarbeit „als positiv“ (20) eingeschätzt. Die Antworten lauten: „Lehrer machen das ganz gut und sind sehr engagiert“ (A 113-116). „Die Arbeit mit dem Diakon ist gut: da hat ein Anruf genügt. Er hat gesagt, wenn wir etwas brauchen, können wir immer zu ihm kommen, er hilft uns“ (B 109-115). „Herr W. ist sympathisch, vom Charakter sehr offen, dennoch ernst. Er erklärt uns Sachen, er ist gebildet, sehr schlau, kulturell interessiert. In der Schülerzeitung war eine Umfrage, welchen Lehrer würdest du als Telefonjoker bei ‚Wer wird

Millionär‘nehmen? Platz 1 für Herrn W. Er kann fächerübergreifende Sachen“ (E 129-135). „Er kommt vorbereitet an und hat viel Zeit hinein investiert“ (R 156-165). „Die fachliche Kompetenz, denn ohne sie würde es im *denkmal aktiv*-Unterricht nicht so ablaufen, weil sie viel hilft, weil sie in ihrem Beruf sehr viel Erfahrung gemacht hat“ (W 103-107). „Ich habe die Erfahrung gemacht, wie viele engagierte Menschen es in diesem Bereich gibt“ (X 100-103). „Unsere Lehrerin hat uns dabei unterstützt, hat uns motiviert, etwas zu machen“ (Ö 86-87).

Wenn Schüler ihre Lehrer achten und wertschätzen und umgekehrt die Lehrer ihre Schüler akzeptieren und ernst nehmen, dann besteht zwischen ihnen meistens eine emotional zugewandte Grundhaltung. Diese sozial-emotionale Zuwendung ist Voraussetzung für das Gelingen von Lernprozessen. Die lehrende Person stellt Beziehungen her und schafft die beziehungsstiftende Lernatmosphäre, die bei den Schülern zu je eigenen Entscheidungen und Bewertungen führt. In „Lehr- Lernkontexten werden ethisches, kognitiv-fundiertes Wissen, Meinungen und Interpretationen ausgetauscht, abgewogen und in die Persönlichkeit integriert“ (Gieseke 2007: 231).

Gibt es Diskrepanzen und Missstimmungen, dann werden Abwehrmechanismen und Lernwiderstände aufgebaut. Das zeigt sich an den Antworten von fünf Schülern, die negative Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den Lehrern im Projektunterricht gemacht haben. „Es wurde mehr versprochen, als wir gemacht haben. Ich habe jede Menge Bücher ausgeliehen und [nun] lagen die völlig umsonst herum, weil keiner in der Schule nachgefragt hat, noch nicht einmal die Lehrer“ (J 136-139): „Zum Ende haben sich die Klassenlehrerinnen gestritten, weil sie verschiedene Meinungen hatten und weil es allen inzwischen auf den Geist gegangen ist“ (I 103-110). Wenn Siebert (2009, S. 149 f.) konstatiert, dass die Lehrpersonen wichtig sind, ist dem aus der Perspektive des *denkmal aktiv*-Projektes zuzustimmen. Empirische Untersuchungen (Bringham/Sidorkin 2004; zit. n. Gieseke 2007, S. 114) belegen, dass die Subjektivität der Lehrperson (Gieseke 2007, S. 114) eine größere Rolle spielt als das didaktisch-methodische Vorgehen im Unterricht. Schüler erwerben „gesichertes Wissen, aber auch die Entstehung von Motivation erst durch das handelnde oder fühlende Ausprobieren des Gelernten“ (Bauer 2006, S. 123). Daher ist es wichtig, dass Lernbemühungen von Schülern gesehen, wahrgenommen und positiv zurückgespiegelt und Schüler als Individuen gesehen werden (ebd. 2006, S. 123).

## ***5.5 Selbsttätigkeit, -steuerung, -organisation und -reflexion im denkmal aktiv-Unterricht zum Erwerb personaler Kompetenzen***

### *5.5.1 Selbststeuerung*

Wenn von personaler Kompetenz die Rede ist, muss danach gefragt werden, wie ein Mensch sich selbst und die Erledigung seiner Arbeitsaufgaben organisiert. Personale Kompetenz ist sozusagen die Fähigkeit, mit sich selbst umzugehen. Selbstorganisation, Kompetenzentwicklung und Biografie bilden laut Erpenbeck/Heyse (2007, S. 157) eine Einheit, wobei sie die *Selbstorganisationsdispositionen* eines Menschen als Kompetenz verstehen. Wenn eine Person selbstorganisiert handeln kann, dann ist sie in der Lage, Probleme kreativ zu lösen kann, Wissen einzuordnen und Sachverhalte zu bewerten. Darüber hinaus ist diese Person fähig, „Aufgaben und Lösungen methodisch selbstorganisiert zu gestalten sowie die Methoden selbst kreativ weiterzuentwickeln“ (Erpenbeck/Heyse 2007, S. 159). Im *denkmal aktiv*-Unterricht haben Schüler die Möglichkeit, ihre Kenntnisse selbstorganisiert und selbstgesteuert zu erweitern und sich zu motivieren. Man kann auch sagen, dass unter Selbststeuerung „Verhaltenskontrolle im sozialen Kontext und Selbstdarstellung“ (Kanning 2003, S. 21; zit. n. Brohm 2009, S. 85) zu verstehen ist. Hinzu kommen Kontemplation und Muße, Ruhe und Gelassenheit, Geduld und Beharrlichkeit, körperliches Empfinden und ästhetische Wahrnehmung.

Betrachtet man die vier Grundwerte von personaler Kompetenz nach Erpenbeck/Heyse (2007, S. 113) – *Leistung* (unterstützend/hergebend), *Aktivität* (bestimmend/übernehmend), *Vernunft* (bewahrend/festhaltend) und *Kooperation* (anpassend/harmonisierend) – und vergleicht sie mit den Aussagen der Schüler, dann ist eine gewisse Übereinstimmung zu erkennen. Danach befragt, wie sie sich während der Projektarbeit selbst gesteuert haben, antwortet mehr als ein Drittel der Schüler, dass sie sich „von niemand haben hineinreden lassen und selbst entschieden haben“ (10), wie der Projektauftrag auszufüllen ist. Hier wird der Aspekt der *Aktivität* sichtbar. „Da habe ich mich durchgesetzt gegenüber den anderen beiden und sie überzeugt. Am Schluss hieß es: du hast Recht gehabt“ (I 162-168). „Wir haben einen Maßstab für die Brücken gekriegt, dann konnte man seine eigene Fantasie mit reinbringen“ (K 152-154). „Nachdem jeder seinen Auftrag hatte, war ich frei in der Einteilung der Arbeit“ (C 178-179). „Das Heraussuchen und Nachfragen, wo man die Informationen finden kann, das fand ich gut, weil man da selber etwas entscheiden konnte, sich selber etwas heraussuchen konnte“ (T 176-183).

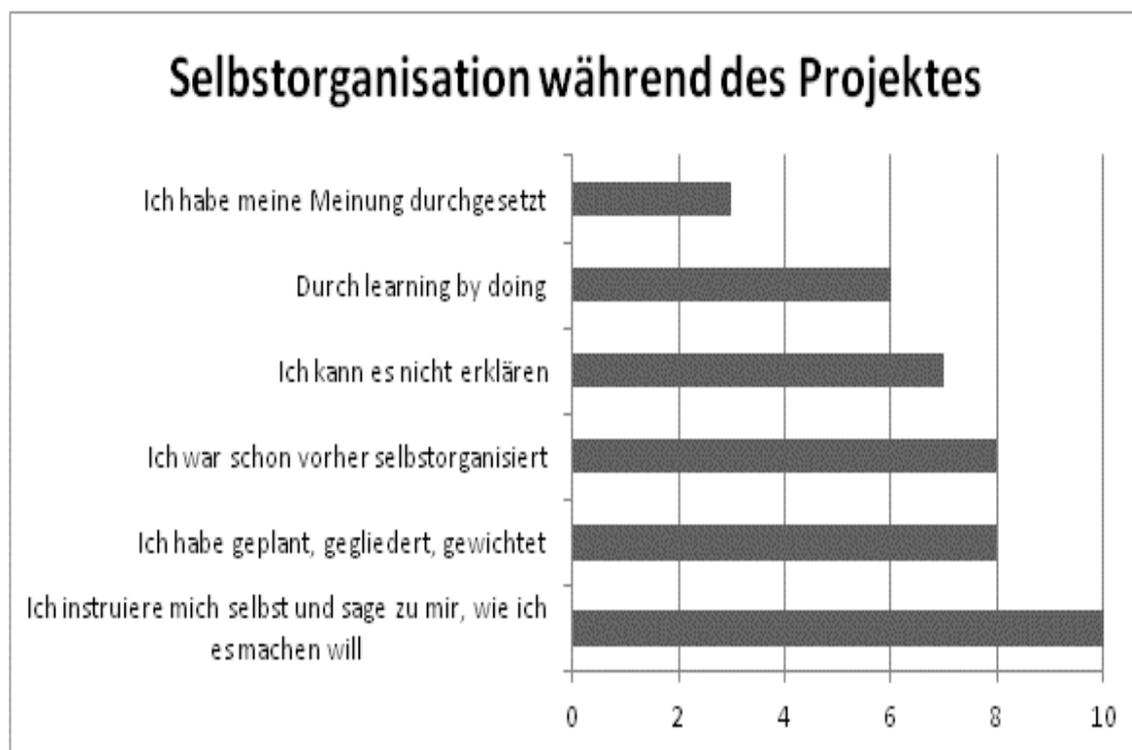
### 5.5.2 *Intrinsische Motivation*

Immerhin war ein Viertel der Schüler in der Lage, ihre je eigene Motivation zu benennen. So umschrieben sechs Schüler ihre Motivation als „intrinsisch“ und ein Schüler als „extrinsisch“. Dieses Verhalten widerspiegelt den Aspekt der *Vernunft*. „Man muss sich organisieren und da ist es wichtig, sich selbst zu kontrollieren und gezielt Arbeitsaufträge auszuführen“ (X 161-166). „Alles, was wir herausgefunden hatten, zu beschränken und nur die wichtigsten Informationen darzustellen, war für mich schwer, denn ich hätte am liebsten alles von mir gegeben. Das war der größte Aspekt, wie ich mein Handeln unter Kontrolle bringen musste“ (R 234-240).

Die Persönlichkeitskriterien, die man vom *denkmal aktiv*-Unterricht auch auf das schulische Lernen übertragen kann, sind hier *Kontinuität und Analyse*, wie Erpenbeck/Heyse (2007, S. 115) vorgeben, nämlich beim Lernen Schritt für Schritt voranzugehen, Details und Fakten zu sammeln, Sorgfalt, Detailtreue, klare Struktur und Organisation, feste Regeln einzuhalten und Akzeptanz und rational begründete Kritik anzuerkennen. *Kooperation* (anpassend/harmonisierend) zeigt sich beispielsweise in den Interviewantworten: „Dass man es erledigt, damit die anderen nicht enttäuscht sind“ (Z 128-132). „Kann ich die Architektur den anderen so erklären, dass sie es auch verstehen?“ (X 161-166). Das weitere Drittel, das diese Frage nicht beantwortet hat, sind Schüler aus der 8., 9. und 10 Klasse.

### 5.5.3 *Selbstorganisation*

Auf die Frage, wie sie sich selbst und ihre Arbeit organisiert haben, antwortete knapp ein Drittel der Schüler, dass sie sich als „selbstorganisiert“ (8) einschätzen. Beispiele dafür sind: „Ich lege Informationen so ab, dass ich jederzeit darauf zurückgreifen kann und nichts zweimal machen muss“ (A 168-175). „Ich schätze mich als organisierten Mensch[en] ein“ (L 97-98): „Indem man kontrolliert arbeitet, indem man organisiert, indem man einen strikten Zeitplan erstellt, indem man sich überlegt, welche Punkte man erfüllen muss, welche Arbeitsschritte man gehen muss, um ans Ziel zu kommen“ (X 168-172). „Immer rechtzeitig einen Zeitplan erstellen. Durch die einzelnen Stationen, [...] ins Archiv gegangen [...], hatte man einen Anhaltspunkt, wo man sich gesagt hat: Bis dahin mache ich die Gliederung für die Facharbeit (T 185-198).



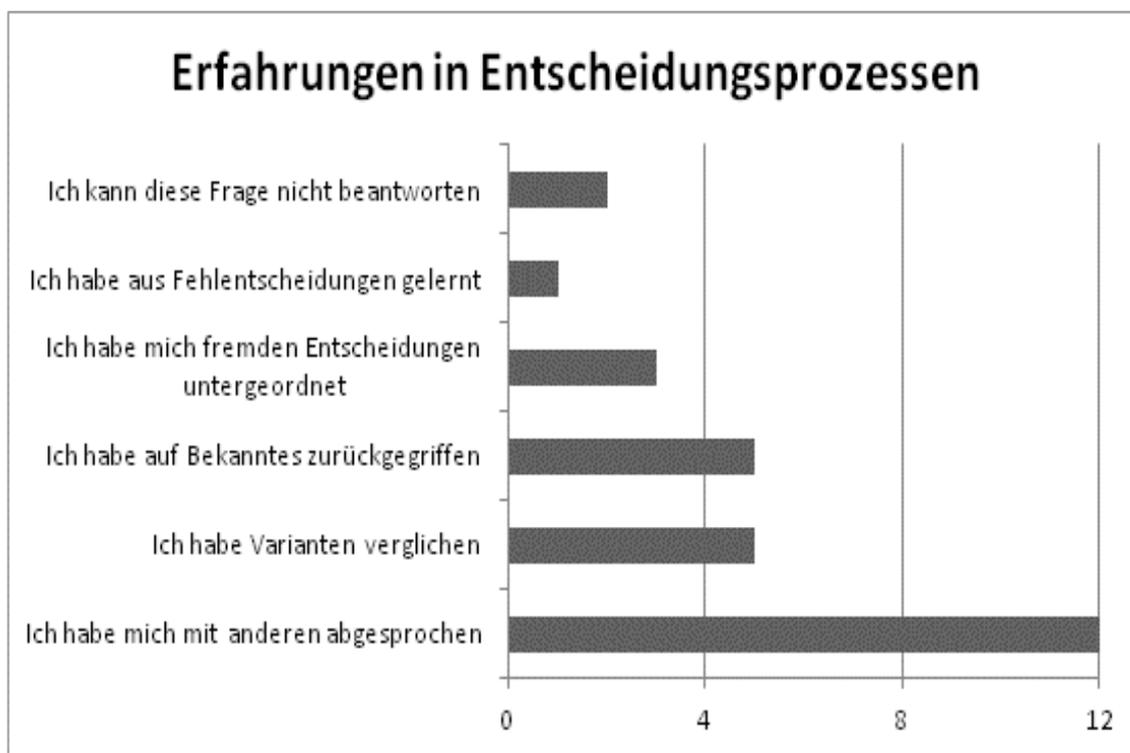
Genau ein Viertel aller Schüler ist in der Lage, sich „selbst zu instruieren“, (7) und kann das auch verbal ausdrücken. Beispiele dafür sind: „Ich persönlich arbeite immer ganz gut, indem ich mir alles aufschreibe und mir dann eine Deadline setze. Ich streiche das dann ab“ (C 181-183). „Am Kalender wird abgehakt, was geschafft ist oder was noch gemacht werden muss“ (O 125-127). „Ich habe gesagt: Wir machen das jetzt! Wir haben soundso viel Zeit“ (I 170-173). „Selbstständig für sich arbeiten. Auf die anderen eingehen, aber doch für sich selber sagen: So gehört das jetzt und so machen wir das jetzt, weil das das Beste ist. Dann haben wir das so hingelegt und festgestellt: Nein, mir gefällt das nicht, das machen wir anders. Auch wenn es dem einen nicht so gefallen hat, hat jeder seine Meinung gesagt“ (H 188-193).

Nach der Methode „learning by doing“ (6) arbeitet ein Fünftel aller Schüler. Beispiele dafür sind: „Bei der Präsentation hab ich gemerkt, was ich alles dazugelernt habe“ (E 206-210). „Da ich in der Schule ziemlich oft Plakate gestalten musste, hatte ich keinen Grund, mich jetzt umzusortieren“ (G 125-126). „Wenn ich vor der Gruppe rede, blieb mir nichts anderes übrig, als mich selbst zu organisieren. Ich hatte die Kontrolle über das gesamte Material ... hatte es immer bei mir, es ausgehändigt und geguckt, dass die Leute das wieder mitbringen“ (J 209-213). „Ich habe mir selbst Notizen gemacht, die Punkte, die ich erwähnen wollte, nochmal in Notizen zusammengefasst. Ich habe gelernt, nicht zu viel aufzuschreiben, sondern einfach versucht, nur einzelne Aspekte aufzuschreiben und relativ frei zu erzählen“ (R 142-146).

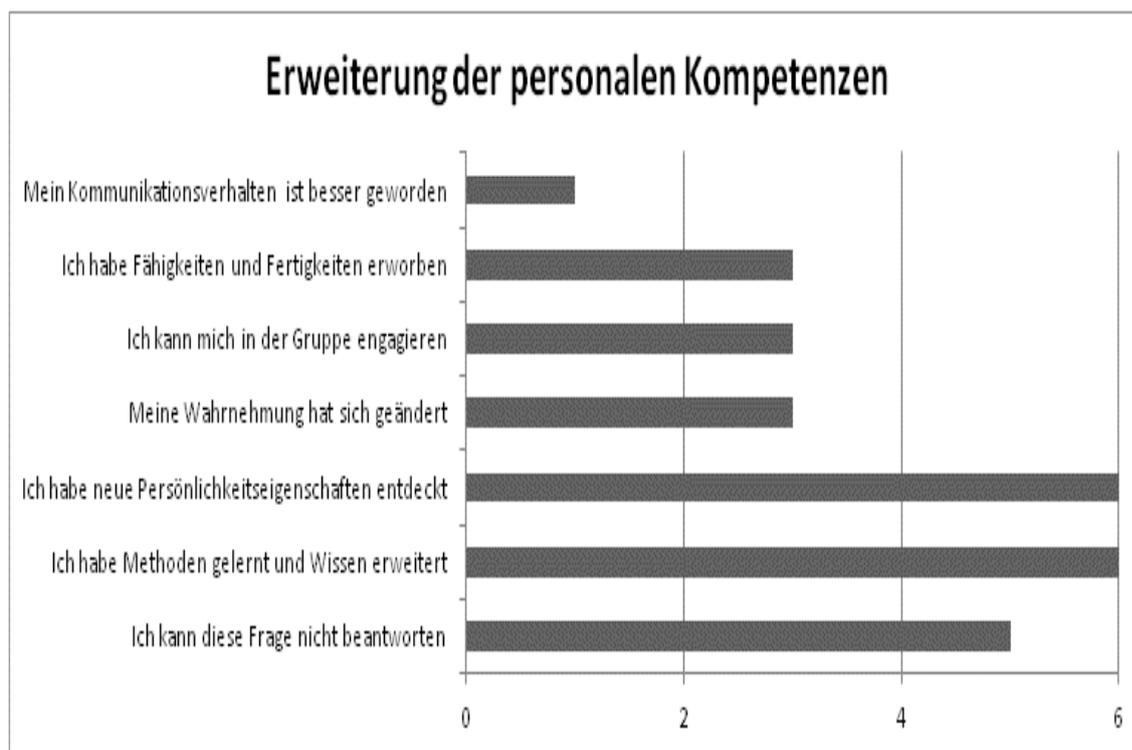
#### 5.5.4 Entscheidungen treffen

Da die Schüler im *denkmal aktiv*-Unterricht mit anderen Personen zusammen und teilweise auch allein gearbeitet haben, wurden sie danach befragt, wie sie Entscheidungen getroffen haben. Folgt man Steden (2006, S. 44), dann können Entscheidungen nur unter Beteiligung von Emotion getroffen werden, „denn ein Mensch muss seine Neigungen spüren, um einer Person oder einem Ding den Vorzug zu geben“ (ebd. 2006, S. 46 f.). Bei der Analyse der Antworten ist darauf zu achten, inwiefern Emotionen in die Entscheidungen eingeflossen sind. Knapp die Hälfte aller Schüler haben ihre „Entscheidungen mit anderen abgesprochen“ (12). „Jeder sagt, was er meint, was man dazu machen könnte. Gemeinschaftlich“ (M 97-99). „Wir haben uns alle auf eine gute Art und Weise einigen können und waren am Ende alle zufrieden mit dem Ergebnis“ (Ö 95-99). Das ist nach Heyse/Erpenbeck (2007, S. 113) der Grundwert *Leistung* im Sinne von unterstützend/hergebend. Wenn man „Varianten vergleichen“ (5) und „auf Bekanntes zurückgegriffen“ (5) zusammenfasst, dann hat ein Drittel der Schüler selbstgesteuert und selbstorganisiert gehandelt, wobei die Emotionen zwar nicht direkt thematisiert wurden, diese aber unterschwellig beteiligt sind. „Bei Entscheidungen muss man die Konsequenzen bedenken. Bringt das Vorteile? Würde das so funktionieren?“ (Y 121-128). „Man muss kurz innehalten, überlegen, nicht zu lange zögern, dann findet man die richtige Entscheidung (X 116-122). Mit Gieseke (2007, S. 87) gesprochen bedeutet dieses Vorgehen, dass „Als-ob-Schleifen“ des Handelns im Gedächtnis durchgespielt werden [was passiert, wenn ... ], wozu Kognitionen und gespeichertes Wissen abgerufen werden.

Es gab auch drei Schüler, die sich „fremden Entscheidungen untergeordnet“ haben. „Das hat alles die Lehrerin für uns entschieden, wir haben es umgesetzt.... Ich war genervt. Ich hatte keine Lust mehr“ (H 131-139). Hier ist Steden (2006, S. 46 f.) zu folgen, der konstatiert, dass derjenige, der keine Freude empfindet, seine Motivation verliert und passiv wird. Eine Schülerin hat aus einer „Fehlentscheidung gelernt“, weil sie zu großes Vertrauen in ihre Mitschüler hatte: „Das war eine sehr große Fehlentscheidung, weil das Leporello von meiner eigenen Gruppe war. Ich habe das nicht mehr wiederbekommen“ (J 151-163).



Für den *denkmal aktiv*-Unterricht kann festgestellt werden, dass Lernprozesse von inhaltlichen Verarbeitungsprozessen des Tuns und Lassens durchzogen sind. Sie stellen damit eine Bewertung von Inhalten und Situationen als emotionale Prozesse dar (vgl. Gieseke 2007, S. 230). Auch im *denkmal aktiv*-Unterricht werden das neu Gelernte in bereits Bekanntes eingeordnet und die Interpretations- und Handlungsschemata der einzelnen Schüler vor dem Hintergrund dieser Bewertungen erweitert oder in sich bestätigt, wie die Erfahrung mit einzelnen Entscheidungssituationen zeigt. Betrachtet man Emotionen als Transporteure von Bewertungen und Entscheidungen, sind sie abhängig von kognitiven Überlegungen und von Wissen. Erst ihr Zusammenspiel macht das Bildungsniveau und das Handlungspotenzial aus. „Letztlich geht es um das Zusammenspiel von Emotionsschemata [...] und um Entscheidungsfähigkeit, die auf subjektive *Verantwortungsfähigkeit* orientiert ist und auf die kognitiven Potenziale und die Wissenspluralität zurückgreift“ (Gieseke 2007, S. 231).



### 5.5.5 Erwerb neuer Fähigkeiten

Danach befragt, ob die Schüler im *denkmal aktiv*-Unterricht neue Fähigkeiten an sich wahrgenommen hätten, die ihnen bisher unbekannt waren, so haben ein Fünftel „neue Persönlichkeitseigenschaften an sich entdeckt“ (6), und ein weiteres Fünftel hat sein „Wissen erweitert und neue Methoden kennengelernt“ (6). Über die *neu erworbenen Persönlichkeitseigenschaften* äußerten sich die Schüler in folgender Weise: „Durchhalten, Ausdauer und die Erfahrung, dass man gar nicht viel Anstrengung braucht, um über einen längeren Zeitraum durchzuhalten“ (F 114-118). „Dass man freiwillig viel arbeitet, viel Zeit investiert ohne irgendeinen Zwang durch Noten“ (M 91-92).

Unter „*Wissen erweitert und Methoden kennengelernt*“ verbergen sich Kommentare wie: „Mit wissenschaftlichen Dingen auseinandersetzen, Arbeit mit Quellen und Fußnoten, im Endeffekt dient es einem Zweck und man kann trotzdem Spaß dabei haben“ (X 106-111). Zusammengefasst hat ein weiteres Drittel seine „Wahrnehmung geändert“ (3) oder gelernt, „sich in der Gruppe zu engagieren“ (4) oder „praktische Fähigkeiten/Fertigkeiten erworben“ (3). Mit Wahrnehmung geändert ist gemeint: „Ich schaue auf Gebäude, die mir vorher im Blickwinkel waren, besser drauf“ (D 110-111). „Ich hätte vorher nicht gedacht, dass ich so interessiert gewesen wäre“ (N 66) oder tatsächlich „Na ja, die Wahrnehmung hat sich geändert“ (C 137). Engagieren

in der Gruppe bedeutet: „Ich kann mit anderen Menschen zusammenarbeiten. Teamarbeit“ (E 141-145). „Durch die Gruppe findet man mehr Kontakte“ (G 85-86). „Aktiv mitzumachen und mit unterschiedlichen Leuten klarkommen“ (J 142-146). „Auf Menschen zugehen und Menschen etwas erklären“ (H 122-126) verweist auf ein geändertes Kommunikationsverhalten. Beim Fähigkeits- und Fertigkeitserwerb ist gemeint: „Ich habe handwerkliche Arbeiten, Holznägel und Dachlatten hergestellt“ (O 84-87), „Zeichnen frei Hand“ (P 58-59) oder „Modellieren im künstlerischen Bereich“ (T 112-115).

### 5.5.6 *Selbstreflexion*

Selbstreflexiv ist eine Person dann, wenn sie über ein „Selbstkonzept mit Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl, realitätsangemessenen Einstellungen, Bedürfnissen und Interessen“ verfügt. Hinzu kommen „Leistungsbereitschaft, Leistungszufriedenheit, Zivilcourage, Authentizität, gesunde[s] Kontroll- und Dominanzstreben“ (Erpenbeck/Heyse 2007, S. 98). Daher sind die Antworten interessant, welche personalen Kompetenzen die Schüler durch den *denkmal aktiv*-Unterricht erworben haben.

Ihre „*Bedürfnisse und Interessen erweitert*“ haben vier Schüler in der Weise, dass sie sich für „Sachen interessieren, von denen man nicht wusste, dass sie spannend sind und dass ich Sachen mag, von denen ich gar nicht wusste, dass ich sie mag“ (D 124-129) und „dass ich mehr Interesse entwickelt habe“ (N 75) oder „sich für einen Stadtteil zu interessieren, und mittlerweile tue ich das auch bewusst“ (Z 99-101) oder „das ist ein Anreiz, mich mit Denkmälern zu beschäftigen“ (A 131-135).

*Leistungsbereitschaft und Leistungszufriedenheit* zeigen sich in den Antworten, die der Selbstinstruktion (5) zuzurechnen sind. „Ich muss zu mir selber sagen: Ich mach jetzt was!“ (B 130-131). „Ich kann mich engagieren und einsetzen“ (E 160). „Sich auf etwas zu konzentrieren und seine Gedanken freizuhalten“ (K 125-126). „Ich habe selbstständiges Arbeiten gelernt“ (Y 130-134). „Ich habe mehr Interesse entwickelt“ (N 75).

*Gesundes Kontroll- und Dominanzstreben* zeigt sich in den Antworten: „Ich habe Ausdauer entdeckt und die Fähigkeit zur engen Zusammenarbeit“ (F 130-134). „Es geht gut, wenn ich mit Leuten zusammenarbeiten muss“ (U 146-152). „Ich kann mit anderen an einer gemeinsamen Sache arbeiten“ (L 76-77). „Ich kann besser mit anderen zusammenarbeiten als ich dachte“ (C 151-154). „Ich habe Ausdauer entdeckt und die Fähigkeit zur engen Zusammenarbeit und

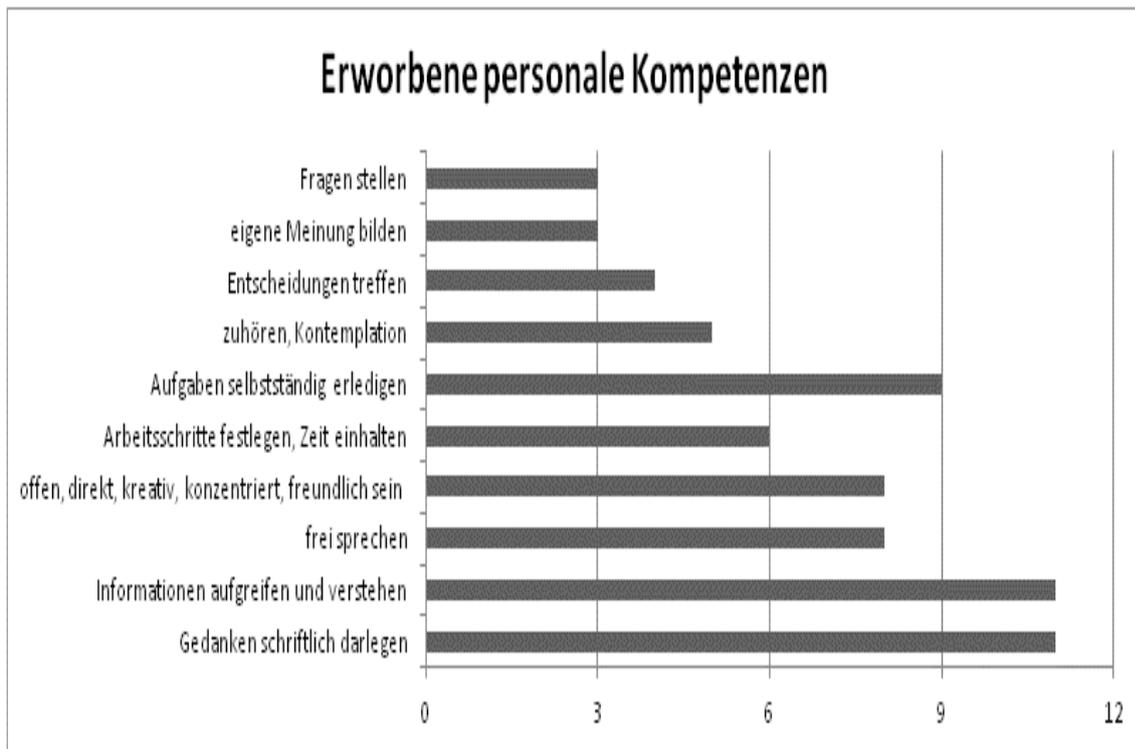
seitdem gibt es eine Veränderung meines eigenen Ich-Bildes“ (F 131-134). Einen neuen Charakterzug hat immerhin ein Viertel der Schüler (7) an sich kennengelernt.

Eine *realitätsangemessene Einstellung* zeigt sich in den Antworten: „Ich kann offener sein und ich kann genervt sein“ (G 99). „Durchhaltevermögen. Ich habe gedacht: Mach es einfach!“ (H 141). „Dass ich so viel Geduld mitbringe, wusste ich nicht bisher, auch wenn es mich aufregt und ich es mir nicht anmerken lasse“ (I 124-128). „Ich habe immer das richtige Bauchgefühl“ (J 165-171).

*Zivilcourage und Authentizität* liegen in der Antwort: „Ich finde jüdische Friedhöfe toll und habe Spaß, auf Friedhöfe zu gehen“ (A 131-135).

#### 5.5.7 *Selbst angewandte Verfahren und Methoden*

Konkrete Tätigkeiten, die der personalen Kompetenz zuzurechnen sind, wurden durch die Frage ermittelt, welche Verfahren und Methoden die Schüler während der Projektarbeit selbst angewendet haben. Mehr als ein Drittel aller Schüler hat gelernt, „Informationen aufzugreifen und zu verstehen“ (11) sowie „Gedanken schriftlich darzulegen“ (11). Ebenfalls ist ein Drittel aller Schüler seit dem *denkmal aktiv*-Unterricht in der Lage, „Aufgaben selbstständig zu erledigen“ (9), „frei zu sprechen“ (8) und „offen, direkt, kreativ, konzentriert und freundlich [zu] sein“ (8). Nicht ganz ein Viertel der Schüler hat gelernt, die „Arbeit vorzubereiten/Schritte festzulegen, Zeit einzuhalten“ (6), „aufmerksam zuzuhören und kontempliert zu sein“ (5), „Entscheidungen zu treffen“ (4), sich eine „eigene Meinung zu bilden“ (3) und „Fragen zu stellen“ (3).

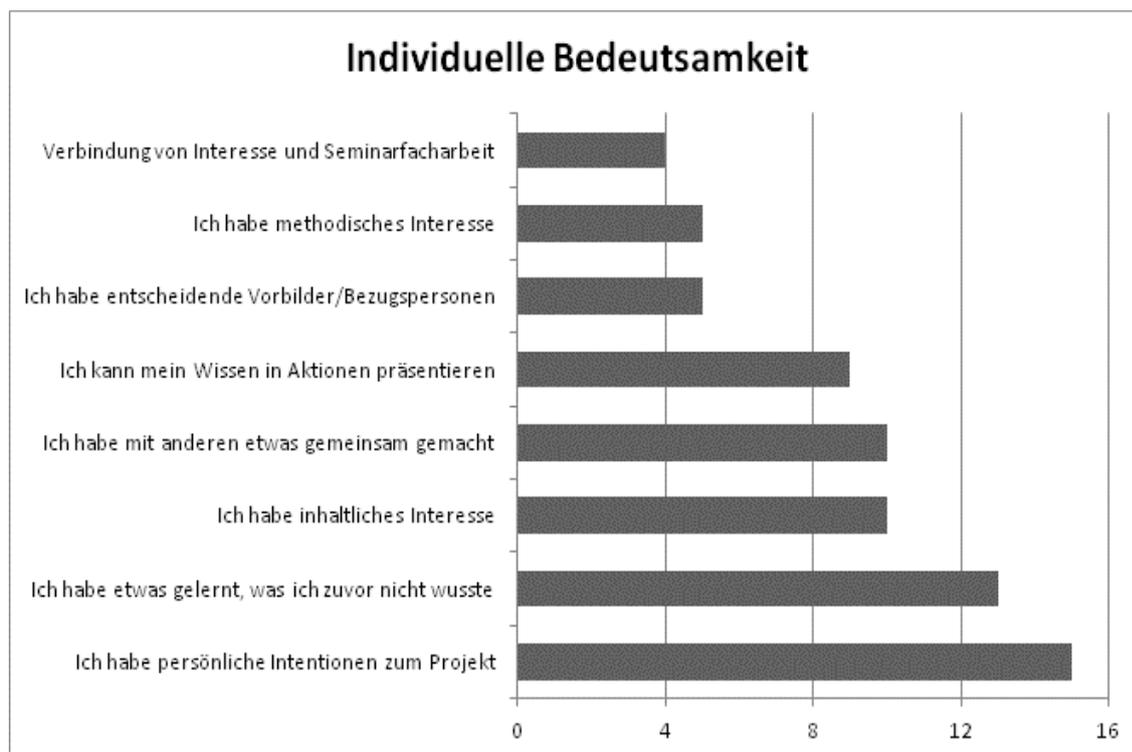


Zusammenfassend ist festzustellen, dass personale Kompetenz und Schulerfolg miteinander korrespondieren und von „emotionalen und sozialen Messgrößen abhängen (vgl. Goleman 1996, S. 244). Als Grundlage für das gesamte schulische und lebenslange Lernen postuliert Goleman (1996, S. 244) solche Eigenschaften wie „Selbstsicherheit“, „Aufgewecktheit“, „zu wissen, welches Verhalten von einem erwartet wird“, „Bedürfnisentäußerung“, „Zügelung schlechten Betragens“, „Inanspruchnahme von Hilfe“, „warten können und Anweisungen befolgen“ und „mit anderen Menschen auskommen“. Alle diese Eigenschaften spiegeln sich in den Antworten der Schüler wider. Die Erkenntnisse über sich selbst und die Sicherheit in der eigenen Wahrnehmung sind grundlegende Voraussetzungen für einen Menschen, sein Leben erfolgreich und psychisch stabil gestalten zu können. Nach Goleman (1996, S. 240) sind *Selbstwahrnehmung* und *Selbsterkenntnis* die Hauptkomponenten emotionaler Intelligenz.

## 5.6 *Involviertsein in denkmal aktiv und individuelle Bedeutsamkeit der Projekte zum Erwerb emotionaler Kompetenzen*

### 5.6.1 *Individuelle Bedeutsamkeit des Projekts*

In der Literatur sprechen die meisten Verfasser von „emotionaler Kompetenz“ und greifen trotzdem auf Goleman (1996) zurück, der von „emotionaler Intelligenz“ spricht. „Emotionale Kompetenz ist die Fähigkeit, die eigenen Gefühle zu verstehen, anderen zuzuhören und sich in deren Gefühle hineinzusetzen, und die Fähigkeit, Gefühle sinnvoll zum Ausdruck zu bringen“. ... „Emotional kompetente Menschen sind in der Lage, ihre Gefühle so zu kontrollieren, dass sie ihre Persönlichkeit stärken und die Lebensqualität ihrer Gegenüber verbessern“ (Steiner 2003, S. 21). Inwiefern nun Involviertsein im *denkmal aktiv*-Projekt und dessen individuelle Bedeutsamkeit für jeden Einzelnen als emotionale Kompetenz gewertet werden können, zeigt die Auswertung der Interviewfragen von 28 Schülerinnen und Schülern.

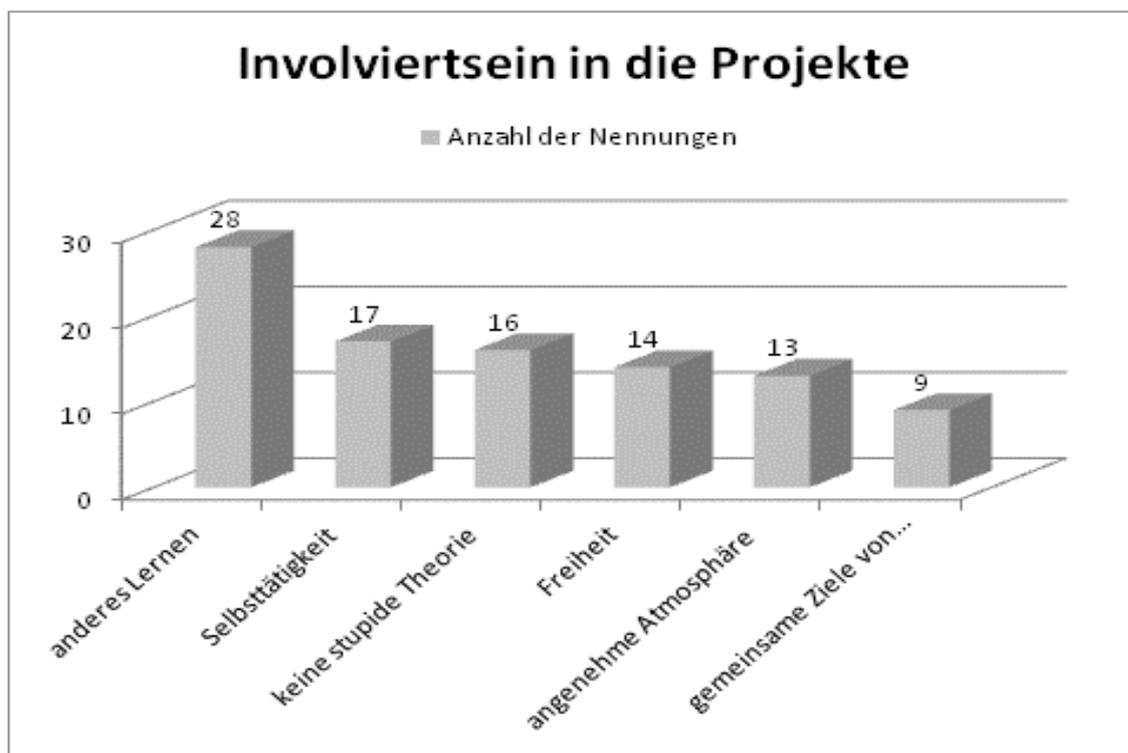


Die Teilnehmer am *denkmal aktiv*-Unterricht sollten erzählen, was ihnen zum Projekt im Einzelnen einfällt, ohne eine Wertigkeit oder Rangordnung zu benennen. Interessant ist, dass die Hälfte aller Schüler eine „persönliche Beziehung“ zu ihrem Projekt hat. Diese persönliche Beziehung zum Projekt ist gleichzusetzen mit individuellem Involviertsein, das Heller (1981,

S. 19 ff.) als entscheidendes Kriterium dafür ansieht, etwas lernen zu können. Die persönliche Bezogenheit hin zu einer Sache – in dem Fall die Projektarbeit – treibt den Prozess der Wahrnehmung voran, fördert das Problemlösen und ist der Schlüssel, der den Zugang zu den Emotionen öffnet. Aus diesem Grund gibt auch fast die Hälfte aller Probanden an, dass sie „etwas Neues gelernt“ hätten, was sie vorher noch nicht kannten. Ohne dass die Schüler direkt darauf angesprochen wurden, berichteten sie von ihrem persönlichen Involviertsein, ihren Interessen, ihren Bezugspersonen, die sie auf die Spur gebracht haben, und von dem Ergebnis, dass sie ihr neu erworbenes Expertenwissen öffentlichkeitswirksam präsentieren können. Geht man der Frage nach, worin sich die persönliche Verbundenheit (Selbstrelevanz) mit den Unterrichtsinhalten zeigt, dann hat fast die Hälfte aller Probanden eine persönliche Affinität zum Objekt.

### 5.6.2 *Involviertsein in das Projekt*

War das „Involviertsein“ eine wesentliche Voraussetzung für ein erfolgreiches Lernen, so muss es im *denkmal aktiv*-Projekt noch weitere Bedingungen geben, die sich vom Alltag der anderen Schulfächer unterscheiden. Diese Frage wurde gestellt, um herauszufinden, worin die Besonderheit des *denkmal aktiv*-Unterrichts besteht. Von allen Schülern wird behauptet, dass es sich um ein „anderes Lernen“ (28) handelte. Was anders ist als im regulären Schulunterricht, charakterisieren die Schüler mit „Freiheit“ (14), „angenehmer Atmosphäre“ (13), „Selbsttätigkeit“ (17).

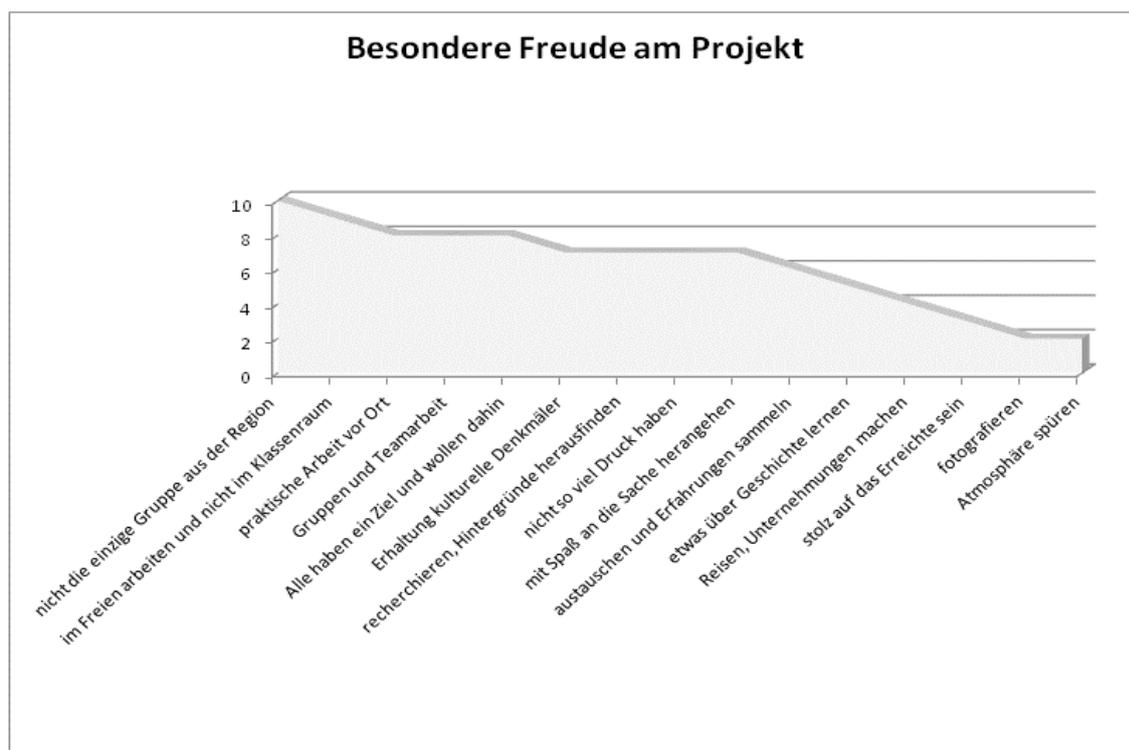


Im Gegensatz zum Schulunterricht handelt es sich beim *denkmal aktiv*-Unterricht nicht um „stupide Theorie“ (16), sondern um ein „gemeinsames Ziel von Lehrern und Schülern“ (9). Hier sind die Schüler keine Zöglinge, sondern gleichberechtigte Partner der Lehrer, denn sie haben während der Projektarbeit selbst Einfluss auf den Arbeitsablauf, das Vorgehen, die Zeiteinteilung und die Zielerreichung. Ohne es auszusprechen, fühlen sich die Schüler „frei“, um eigene Entscheidungen zu treffen, die allgemein von den anderen akzeptiert werden. Folgt man Steden (2006, S. 46 f.), dann muss ein Mensch seine „Neigungen spüren, um einer Person oder einem Ding den Vorzug zu geben“, und daher können Menschen „ohne Emotionen [...] keine persönlichen Entscheidungen treffen“ (Steden 2006, S. 47). So schließt sich der Kreis zwischen Involviertsein – Freisein – Entscheiden – Verantwortung tragen.

### 5.6.3 Beliebte Arbeiten im *denkmal aktiv*-Unterricht

Danach befragt, was im Projekt besondere Freude macht, ist es das „praktische Arbeiten vor Ort im Freien“ (8) und dezidiert „nicht in einem Klassenraum“ (9). Ein besonderer Stolz kommt darin zum Ausdruck, dass das *denkmal aktiv*-Projekt „in der Region anerkannt“ (10) ist, dass sich die Schüler damit identifizieren und gleichzeitig wohlwollend konstatieren, dass sie „nicht die Einzigen in der Region“ (10) sind, die daran teilnehmen. Es gibt sozusagen noch weitere Exoten in der näheren Umgebung und deutschlandweit, die sich einer besonderen

Herausforderung stellen. Sehr wichtig ist den Schülern, dass sie „nicht so viel Druck haben“ (7) und „mit Spaß an die Sache herangehen“ (7). Weitere Freuden am Projekt sind das „gemeinschaftliche Arbeiten in Gruppen- und Teams“ (8), das „gemeinsame Ziel“ (8), der „Austausch, das Sammeln von Erfahrungen“ (6), die „Erhaltung kultureller Denkmale“ (7) in den einzelnen Regionen, „Reisen und Unternehmungen“ (4) zu machen. Außerdem wollen sie „etwas über Geschichte lernen“ (5) und „Hintergründe erforschen“ (7).



Die besondere Freude an der Projektarbeit lässt sich unterteilen in sachliche, soziale, emotionale und leiblich-körperliche Dimensionen. Zu den *sachlichen* Argumenten gehören die Erhaltung von Kulturgütern, das Aneignen von Wissen über die Geschichte, das Fotografieren, das Recherchieren und das Hintergründe herausfinden.

Zu den *sozialen* Aspekten gehören die Gruppen- und Teamarbeit, der Austausch und das Sammeln von Erfahrungen, die Gemeinsamkeit, dass alle ein Ziel verfolgen, sowie gemeinsame Reisen und Unternehmungen.

Zu den *emotionalen* Beweggründen zählen das Spüren der besonderen Atmosphäre, der Stolz auf das Erreichte, der Spaß an der Sache, frei von Druck und Zwängen zu sein und die Tatsache, nicht die einzige Gruppe aus der Region zu sein.

Zur *leiblich-körperlichen* Dimension gehören die Arbeit im Freien, nicht das Sitzen im Klassenzimmer sowie das praktische Arbeiten vor Ort am Projekt, in das sich die Einzelnen involviert fühlen.

Die persönliche Bedeutung des Projektes verbindet sich bei 45 % der Schüler mit ihrem vorhandenen „Interesse an Kultur und Geschichte“ (12), bei 33 % mit der „Nähe zu regionaler Geschichte“ – „es hat etwas mit ihnen selbst zu tun“ (9) – und bei 22 % der Schüler mit der „Freude an praktischer Arbeit“, (6) die synonym für ein Involviertsein in die Thematik gewertet werden kann.

#### 5.6.4 *Gefühle im denkmal aktiv-Unterricht*

Die Gefühle beim Lernen im *denkmal aktiv*-Unterricht sind für den Großteil der Schüler andere als die in der Schulsituation. So geben einige Schüler an, dass sie das Projekt selbst gewählt haben und selber etwas machen können, ohne mit Lehrern zurechtkommen zu müssen. „Beim *denkmal aktiv*-Projekt habe ich mir das Thema selbst ausgesucht und in der Schule bin ich gezwungenermaßen. Im *denkmal aktiv*-Projekt kann ich etwas selber machen und muss nicht mit irgendwelchen Lehrern klarkommen“ (A 74-76). „Man kann das Thema selbst darstellen“ (S 48-56). „In anderen Fächern ist der Stoff schwieriger bzw. man hat Stoff, den man wissen muss. Und hier ist es so, dass man ohne Druck an die Sache herangeht, man macht es, weil man es will. Ich glaube, wenn man in anderen Fächern weniger Druck hätte, dann würde es auch viel mehr Spaß machen und auch die Noten dadurch erheblich besser werden. Ich kann sagen, dass das Arbeiten im Seminar lockerer ist und dass man keinen Stress dabei hat. Man kann es machen und man kann daheim etwas machen“ (D 60-67).

Wenn das Lernen selbstbestimmt stattfindet, kann der Lernstoff eine größere Selbstrelevanz entfalten. Schüler lernen besser, weil das Lernen durch eine größere persönliche Bedeutung emotional oder somatisch „markiert“ ist. Selbstbestimmt erworbenes Wissen wird durch die Anknüpfung an eigenes Handeln und eigene Ziele emotional bedeutsam (vgl. Hänze 2000, S. 589). Genau diese Dimensionen bestimmen das Lernen im *denkmal aktiv*-Unterricht und finden sich in den Fragebogen als Antworten wieder. „Es ist viel lockerer, man kann sich am Wochenende treffen und das in Ruhe machen. Man kann Zeit einteilen und Sachen so hinlegen“ (B 65-73). „Mir liegt was dran, das ist Herzenssache“ (F 72-78). „Es ist ganz anders. Da steht

nicht so ein Druck dahinter. Man geht es viel lockerer an hat auch viel mehr Spaß dran“ (G 48-50). „Ich mache das freiwillig und es interessiert mich auch“ (L 42-43).

Auf einer emotionalen Ebene antworten einige Schüler, dass „man aktiver dabei ist, es hat viel mit Emotionen, mit Gefühlen zu tun, mit Freude, je nach Thema berühren die einen selber emotional“ (Q 73-76). „Es ist eine emotionale Angelegenheit. Es gibt keinen vorgeschriebenen Weg. Es gibt nicht immer nur eine Lösung. Wir können selber unsere Lösung dazu finden“ (R 106-108). „Lernen mit unterschiedlichen Sachverhalten, die Spaß machen. Lernen ist hier leichter als mit Dingen, die man reinprügeln muss. Lernen mit Interesse ist leicht. Lernen ohne Interesse ist schwer. Da es mich interessiert, lernt es sich für mich leichter“ (W 70-75).

### 5.6.5 *Gefühle im schulischen Unterricht*

Im Gegensatz zum Lernen während der Projektarbeit beurteilen die Schüler das Lernen in der Schule in manchen Fächern als „langweilig und man wird müde“ (N 34-36). In der Schule „bin ich gezwungenermaßen“ (A 74-76). In der Schule ist „ständiger Druck. Erwartung in der Schule: Leistungen bringen. Jeder Lehrer will, dass man für sein Fach etwas macht“ (B 65-73). In der Schule „ist der Stoff schwieriger. Man hat Stoff, den man wissen muss. Wenn man weniger Druck hätte, würde es mehr Spaß machen und die Noten wären besser“ (D 60-67). „In Mathematik immer etwas mitzuschreiben, Mitschriften, Heftmitschriften etc., schreibt Tests, Klassenarbeiten. Naturwissenschaften sind exakt“ (E 70-79). „Schule ist eine rein rationale Sache“ (F 72-78). „Die Fächer sind zäh. Den Stoff vom PCB vergisst du wieder, weil es dich nicht interessiert“ (H 61-67). In der Schule „sitzt man da, ist müde, ist gezwungen, hört mit einem halben Ohr zu. Hat nicht richtig Lust“ (M 51-54). „In den anderen Fächern ist die Laune im Keller. Da sitzt man da, aber im Neigungskurs“ (O 58-60). „Man hockt nur rum hört sich an, was die da labern“ (P 33-34).

Wenn Schüler den Schulstoff als „rational“ und „langweilig“ bezeichnen, kann man schlussfolgern, dass im *denkmal aktiv*-Unterricht der Stoff interessanter und ansprechender zu sein scheint. Das liegt darin begründet, dass es sich im *denkmal aktiv*-Unterricht um emotional anregende Lerninhalte handelt. Wenn man bedenkt, dass jegliche Lerninhalte mit Emotionen verknüpft sind, dann wird das Lernen durch die Erfüllung von Erwartungen über die Umwelt und anschließende Fehlerkorrektur gesteuert. Aus lerntheoretischer Sicht wäre somit vorhersagbar,

dass emotionsauslösende Ereignisse oder Lerninhalte besser behalten werden, wenn die Schüler darin involviert sind (vgl. Hänze 2000, S. 588).

Richter (2007, S. 712 ff.) bestätigt aus Erfahrungen, dass Denkmal- und Geschichtsbewusstsein gezielt vermittelt werden kann, wenn der Schwerpunkt auf emotionales Lernen durch erlebnishafte Begegnungen vor Ort gelegt wird. Diese Position ist eine wichtige Voraussetzung, „um lebenslange Motivation in der persönlichen Beziehung zum Denkmal grundzulegen und so ein tragfähiges Fundament zu schaffen für die höheren Stufen historischer Bildung“ (Richter 2009, S. 714). Im pädagogischen Sinne handelt es sich dabei um emotional anregende Lerninhalte und um das Erleben von emotional verankerten Situationen. Schmidt-Breitung (2009, S. 27) sieht hierin eine neue Gewichtung des Gefühls in Zusammenhang mit Denkmalpflege und ihrer Vermittlung und einen genuinen Anschluss an die Grundsätze der modernen Denkmalpflege um 1900 von Alois Riegl, der von subjektiver Wahrnehmung und de[m] daran gekoppelten Begreifen eines Denkmals als ein „Stück vom eigenen Dasein“ (Riegl 1905, S. 85 ff.; zit. n. Schmidt-Breitung (2009, S. 27) spricht.

#### 5.6.6 Positive Lernsituationen

Lässt man sich von der Tatsache leiten, dass emotionale Reize besser wahrgenommen, bevorzugt bearbeitet und besser behalten werden können, wenn sie mit der momentan erlebten Stimmungslage identisch sind (vgl. Hänze 2000, S. 588), dann ist es möglich, dass Schüler die Frage beantworten können, wann sie besonders gut haben lernen können und wann nicht.

Besonders gut konnte über ein Drittel der Schüler (10) lernen, wenn sie sich *frei und nicht eingeengt* fühlten. In unterschiedlichsten Facetten kommen Freiheit und Ungebundenheit zum Ausdruck, wie beispielsweise: „Da hat man nicht so diesen Zwang, sondern es ist etwas Freiwilliges“ (C 98-104) oder „Selbst ausprobieren und mal über die Grenzen gehen“ (J 89-97). Eine andere Kategorie ist die *emotionale Ergriffenheit* (5). Beispiele dazu sind: „Ich habe dabei bessere Gefühle als bei schulischen Fächern“ (D 70-77). „Wenn Gefühle im Spiel sind, wird das Ganze intensiver und bleibt mehr hängen, man kann besser lernen“ (Q 79-88). Wenn die *Verbindung von sehen–hören–machen* (4) besteht, konnten einige Schüler besonders gut lernen: „Wenn man das sieht und die Geschichte hört, kann man sich das besser einprägen“ (Y 73-78). *Achtung vor den Leistungen anderer* zu haben (3) und *entspannt sein* (2) sind ebenfalls Einflussfaktoren, um besser lernen zu können, wie an folgenden Beispielen zu sehen ist: „Respekt

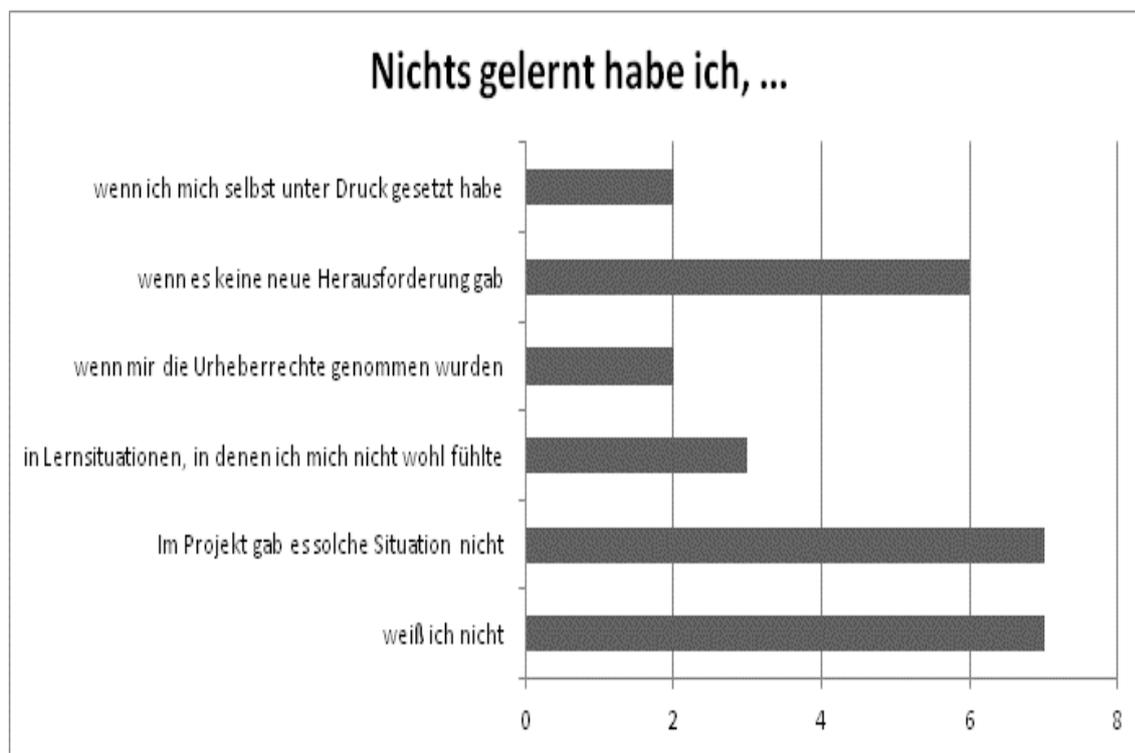
ist das Hauptgefühl“ (K 71). „Von den Gefühlen her war ich entspannt“ (E 82-100). Insgesamt handelt es sich bei den hier vorgefundenen lernfördernden Bedingungen um emotional rückgekoppelte Kategorien, die körperlich und psychisch angenehm für die Schüler in Erscheinung traten.



### 5.6.7 Negative Stimmungslage

Betrachtet man nun die Situationen, in denen die Schüler wenig oder gar nichts gelernt haben, dann gab es „keine neuen Herausforderungen“ (6) oder die „Urheberrechte wurden genommen“ (2). „Das war nichts Neues für mich, also habe ich nichts gelernt“ (J 100-104). „Ich hatte keine Gefühle [...] Es ist für mich nichts Interessantes“ (K 74-78). „Sie hat uns alles vorgesagt. Das war enttäuschend, wenn man alles vorgegeben hat und sich selber nicht einbringen konnte“ (I 75-79). Eine andere Kategorie waren solche *Situationen, in denen sie sich nicht wohlfühlten* (3) oder sich *selbst unter Druck setzten* (2). „Das lag an der komischen Situation. Wir waren zu dritt, der Rest war Durchschnittsalter 60 Jahre“ (A 87-94). „Dass ich erst am Abend davor anfangen zu lernen und das relativ spät, dann habe ich ein mieses Gefühl“ (C 107-111). Die hier vorgelegten Ergebnisse von 13 Schülern zeigen, dass dann, wenn Ereignisse die Seele berühren, diese längerfristig erinnert werden. Indem die Schüler ihr Lernverhalten mit ihrer emotionalen Befindlichkeit in Verbindung bringen, beschäftigen sie sich mit den Ursachen ihrer Emotionen,

ihren Gedanken, Reaktionen und Gefühlen stärker als mit belanglosen (neutralen) Episoden (vgl. Klauer 2000, S. 317) und können sie demzufolge im Interview artikulieren. Die anderen 14 Schüler konnten auf diese Frage keine Antwort geben.



Eine Erweiterung bzw. Präzisierung des vorhergehenden Fragenkomplexes ist das Beschreiben von Situationen, in denen die Schüler keine Lust hatten mitzumachen. Keine Lust mitzumachen hatten zwölf Schüler beispielsweise bei *Lernproblemen und fehlender Motivation*. „Als wir im Archiv den Berg voll Arbeit und die ersten Überstunden machen mussten, war bei mir ein Bruch. Wenn man 50 Ordner durchguckt hat, hat man keine Lust mehr“ (R 125-135). „Baustile zu lernen, hatte ich keine Lust, weil ich mit den Zeiten (Jahreszahlen) Probleme habe“ (O 68-69). Eine andere Problematik lag für sechs Probanden im *Zeitdruck, fehlender Organisation und Stress*. „Ich empfand das so was von unorganisiert. Da war alles drunter und drüber“ (K 80-86). „Dann kam der Zeitdruck und alles: schnell, schnell! Dann ist es allen nur noch auf die Nerven gegangen“ (I 81-86). Vier Schüler sprachen von privaten Problemen, die sie am Lernen hinderten. „Manchmal hat man so Tage. Man wacht auf und denkt, das wird ein Scheißtag. Da hat man null Motivation, etwas zu machen“ (B 94-95). „Private Gründe, schlechte Laune, verschlafen, keinen Elan, keine Lust, weil ich müde war“ (W 87-92).

Ganz gleich ob es sich um positive oder negative Situationen handelt, wenn sie sich ins Gedächtnis eingebrannt haben, werden sie recht gut erinnert, weil zentrale Aspekte emotionaler Episoden kurz- und langfristig besser behalten werden als vergleichbare zentrale Aspekte neutraler Episoden (vgl. Klauer 2000, S. 315).

#### 5.6.8 Emotionale Betroffenheit

In der Befragung der Schüler spricht ein Drittel der Probanden von „*starker emotionaler Betroffenheit*“ (9), in dem Sinne, dass „jedes Jahr ein seliges Zusammentreffen des Gymnasiums stattfindet in dem eine liebevolle Atmosphäre kurz vor Weihnachten“ (E 110-122) herrscht. Ein anderes Beispiel für emotionale Betroffenheit ist es, „wenn ein alter Mann mit Stolz erzählt, dass er jungen Leuten etwas erzählen kann, dann nimmt man das so auf, dann fühlt man das mit“ (K 88-96). *Anerkennung durch andere* (6) hat sich bei einem Fünftel der Schüler im Gedächtnis eingebrannt. „Als der Bürgermeister applaudiert und sich gefreut hat, dass wir das Projekt in Angriff genommen haben“ (H 93-98). Auch die „*Faszination*“ (5) und der „*Schock*“ (3) „*über denkmalbauliche Gegebenheiten*“ sind im Gedächtnis eingebrannt. „In der Kirche mal drin zu stehen und von oben zu sehen, wie hoch das ist. Ich habe mich gut gefühlt“ (V 84-89). „Die Leute im Haus haben mit uns kooperiert, sonst hätten sie uns nicht in ihr Haus gelassen. Wir sind ins Schlafzimmer, in die Küche, also wir sind überall reingegangen“ (R 137-144). „Es war beklemmend, wie das Haus vernachlässigt war, eingeschlagene Fenster, Fußboden teilweise herausgerissen“ (C 117-121). So wird affektiv polarisierendes Material beim Enkodieren in kongruenter Stimmung besser eingepägt, als wenn Stimmung und affektive Tönung des Materials auseinandergehen. Wenn die Stimmung ausschließlich negativ ist, kommt es zu Gedächtnisdefiziten, die umso ausgeprägter sind, je mehr Anstrengung und Einsatz beim Lernen oder beim Abrufen der Erinnerung notwendig sind (vgl. Klauer 2000, S. 322).

Alle bisherigen Aussagen verweisen darauf, dass die Schüler, die am Interview teilgenommen haben, über ein hohes Maß an emotionaler Kompetenz verfügen, da sie bei den unterschiedlichsten Antworten fast immer ihre emotionalen Befindlichkeiten thematisiert haben. Betrachtet man das Involviertsein und die individuelle Bedeutsamkeit der *denkmal aktiv*-Projektarbeit als eine emotionale Kompetenz, dann lässt sich mit (Goleman 1999, S. 38) feststellen, dass auch die Merkmale „Selbstvertrauen“, „Initiative“ und „Leistungsdrang“ die individuelle Bedeutsamkeit einer Aufgabe und das Involviertsein in die Situation kennzeichnen. Für Steiner (2003, S. 21) ist emotionale Kompetenz eine Fähigkeit, „in einer Gemeinschaft, an den sozialen Orten

verantwortlich und selbstbewusst zu agieren“. Hinzu kommen „die Fähigkeit, die eigenen Gefühle zu verstehen, anderen zuzuhören und sich in deren Gefühle hineinzusetzen, und die Fähigkeit, Gefühle sinnvoll zum Ausdruck zu bringen“ (ebd. 2003, S. 21).

Ein anderes wichtiges Kriterium emotionaler Kompetenz ist die *Selbstwirksamkeit* (Saarni 2002, S. 10) der Schüler, was bedeutet, dass sie über Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, ein bestimmtes Ziel oder Ergebnis zu erreichen. Diese Kompetenz ist Bestandteil von individueller Bedeutsamkeit einer konkreten Aktion/Situation/Aufgabe. Man kann im Sinne von Saarni (2002, S. 10) auslegen, dass Schüler dann emotional und kommunikativ strategisch handeln, wenn sie eine emotionsauslösende soziale Wechselbeziehung erfolgreich bewältigen und ihre eigenen Gefühle wirkungsvoll regulieren können. „Selbstbewusstsein“, „Selbstmanagement“, „soziales Bewusstsein“ und „soziale Fähigkeiten“ bezeichnen Peters/Winzer (2003, S. 535) als emotionale Kompetenzen. Diese Grundelemente machen ebenfalls die *Selbstwahrnehmung* eines Menschen aus. „Ob jemand andere Personen beeinflussen kann oder nicht, hängt von den sozialen Fähigkeiten ab, die ihrerseits vom sozialen Bewusstsein und vom Selbstmanagement geprägt werden“ (ebd. 2003, S. 535).

#### 5.6.9 *Selbsterkenntnis und Selbstreflexion*

Die Art und Weise, wie einzelne Schüler ihre Arbeitsaufträge und Emotionen, die sie bei deren Erledigung ihrer *denkmal aktiv*-Unterrichtsarbeiten hatten, reflektieren können, zeigt, dass sie über ein hohes Maß an Selbstwahrnehmung und Selbstwirksamkeit verfügen. Man kann davon ausgehen, dass sie sich, wie Sokrates postuliert, insofern „selbst erkannt haben“, als sie sich ihrer eigenen Gefühle in dem Moment bewusst sind, wo sie von ihnen überrollt werden. Das ist entscheidend dafür, ob man in seinem Gefühl befangen ist, oder ob man von ihm fortgerissen wird und das auch erkennt. Nach Goleman (1996, S. 67) sind Gefühle etwas Offenkundiges. Trotzdem passiert es, dass man ein bestimmtes Gefühl erst nachträglich wahrgenommen hat. Dieses nachträgliche Gewahrwerden bestimmter Gefühle, Situationen oder Stimmungen bezeichnet Goleman (1996, S. 67) als „*mindfulness*“. Dieser Zustand ist am besten mit „*Achtsamkeit*“ zu übersetzen, die wiederum bezeichnet „ein selbstreflexives Wahrnehmen, dessen Gegenstand, die Erfahrung selbst einschließlich der Emotionen, vom Geist beobachtet und erforscht wird“ (ebd. 1996, S. 67 f.). Beim „achtsamen“ Menschen ist besonders das Sprachzentrum gefordert, weil dort seine Emotionen erkannt und benannt werden. Achtsamkeit ist quasi eine neutrale Einstellung eines Menschen, die in hektischen Zeiten die Selbstreflexivität

bewahrt. Ein achtsamer Mensch lässt sich nicht von seinen Emotionen fortreißen, reagiert auf Wahrgenommenes angemessen und verstärkt es nicht noch. Er nimmt das Geschehen wahr und ist darin nicht verloren und ausgeliefert (vgl. Goleman 1996, S. 68), sondern er ist in der Lage, angemessen zu reagieren oder beim nächsten Mal anders zu handeln.

Am Interview J ist erkennbar, dass diese Schülerin in mehreren Situationen „achtsam“ für sich selbst gehandelt hat. „Als wir Gruppen einteilten, ist alles drunter und drüber gegangen. Die einen wollten schon nach Hause gehen. Da war so wenig Interesse. Da fällt es einem schwer, bei der Sache zu bleiben. Ich wusste, das passt zu dir, das ist interessant. Die anderen sind dann so laut, anstatt ruhig zu sein. Da habe ich gesagt, dass ich gar keine Lust mehr habe, wenn die eh nicht mitmachen. Entweder wir lassen nur die Leute hier, die wirkliches Interesse haben, und die anderen gehen nach Hause und machen Unterricht oder ich gehe. Deswegen habe ich mein Ding für mich alleine gemacht und im Unterricht anderen geholfen, aber für mich insgeheim Dinge gemacht, von denen ich wusste, das ist mein Ding“ (J 106-115). [...] „Und zwar mussten wir die Leporellos in der Schule lassen, keiner sollte die mitnehmen, weil die Lehrer wissen, dass man sich auf die Schüler nicht verlassen kann und die kennen ihre Pappenheimer. Aber man hat dann doch gesagt: Komm, für das Projekt brauchst du das und man denkt: Der bringt das morgen mit. Und dann kommt derjenige nicht zur Schule. Das war eine sehr große Fehlentscheidung, weil dieses Leporello noch von meiner eigenen Gruppe war. Ich habe das nicht wiederbekommen. Wir sind die Einzigen, die es nicht hatten, und die anderen, von denen ich gedacht hätte, dass die nicht kommen, dass sie es nicht schaffen, die sind an diesem Tag zur Schule gekommen und haben es im Unterricht fertig gemalt. Und der beste Zeichner aus unserer Klasse, der hat es zu Hause gelassen und ist nicht zur Schule gekommen“ (J 151-163).

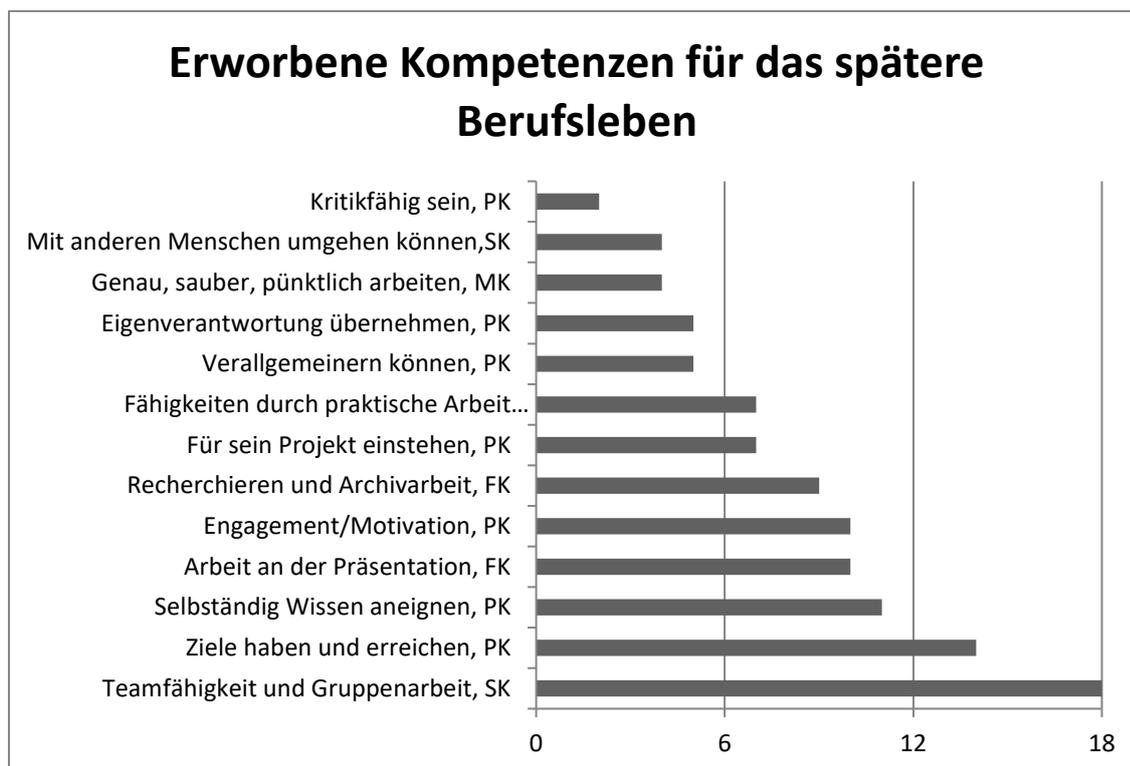
## **5.7 Nachhaltigkeit des *denkmal aktiv*-Unterrichts**

### *5.7.1 Bedeutung für das Berufsleben*

Die Nachhaltigkeit des *denkmal aktiv*-Unterrichts spiegelt sich auf unterschiedlichen Kompetenzebenen wider. Auf die Frage an die Schüler, welche im Projekt erworbene Fähigkeit für ihr späteres Berufsleben bedeutsam sein wird, antworteten mehr als drei Viertel (22) aller Probanden, dass „Teamfähigkeit/Gruppenarbeit (18) und mit anderen Menschen umgehen können (4)“ für sie an erster Stelle stehen. Diese soziale Fähigkeit, die Peters/Winzer (2003, S. 536) als Merkmal emotionaler Kompetenz bezeichnen, kennzeichnet die „Kontakt- und

Umgangsfähigkeit“ in Anlehnung an das Frankfurter-Kinder-Selbstkonzept-Inventar (vgl. Brohm 2009, S. 67 f.). *Soziale Kompetenz* ist die Voraussetzung für den Aufbau stabiler Beziehungen; allerdings bedarf die Entwicklung sozialer Kompetenzen auch bei Schülern noch unterstützender Beziehungen durch Lehrer, Eltern und Bezugspersonen (vgl. Laireiter/Lager 2006, S. 70; zit. n. Brohm 2009, S. 67).

Auf der Ebene der *personalen Kompetenz* hinterlässt der *denkmal aktiv*-Unterricht nachhaltige Wirkungen, denn rund die Hälfte aller Schüler ist sich bewusst, dass sie „Ziele haben und erreichen können“ (14), „für ihr Projekt einstehen“ (12), „Wissen selbstständig aneignen“ (11) können und „Engagement & Motivation“ (10) besitzen. Etwa 20 % sind in der Lage, „Eigenverantwortung zu übernehmen“ (5). Diese Resultate verweisen darauf, dass die von der Schule reklamierte „Förderung von Selbstständigkeit, Selbstverantwortung und Selbstbestimmung“ als erklärtes Bildungsziel (Schulz 1990, S. 34 ff.; zit. n. Klippert 2007, S. 192) im Projektunterricht eingelöst wird.

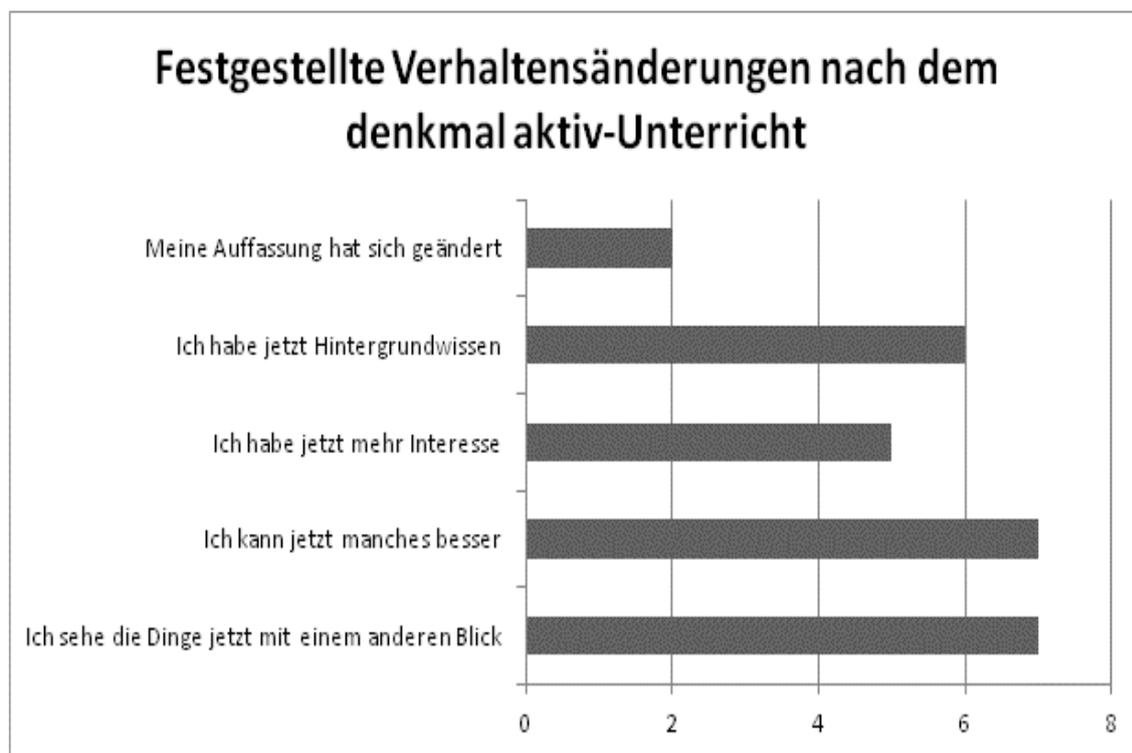


Vergleicht man dieses Ergebnis mit den Kriterien von Erpenbeck/Heyse (2007, S. 115), dann ist ersichtlich, dass diese Schüler über Persönlichkeitskriterien verfügen wie *Verantwortungsbewusstsein, Initiative, Kontinuität, Flexibilität und Optimismus*. Folgende Beispiele belegen dieses Ergebnis. Auf der Ebene der Fachkompetenz hat sich ein Viertel der Schüler durch

„praktische Arbeit unterschiedliche Fähigkeiten“ (7) angeeignet, von denen sie glauben, diese in der späteren beruflichen Tätigkeit verwerten zu können. Ihre Ergebnisse zu „präsentieren“ (10) hat mehr als ein Drittel der Schüler als nachhaltigen Wert mitgenommen, und ein weiteres Drittel hat gelernt, in „Archiven zu recherchieren“ (9). Diese fachlichen Kompetenzen gehen über Grundwissen und Grundfertigkeiten nach Lang (2000, S. 33) aus dem schulischen Alltag hinaus, denn sie verweisen bereits auf berufliche und studentische Arbeit. Auf der Ebene der methodischen Kompetenz glauben die Schüler, dass sie für ihr späteres Berufsleben gelernt haben, „genau, sauber, pünktlich zu arbeiten“ (4) und „verallgemeinern zu können“ (5).

### 5.7.2 *Wahrgenommene Verhaltensänderungen*

Die Frage nach dem geänderten Verhalten der Schüler nach dem *denkmal aktiv*-Unterricht zielt darauf ab, die nachhaltig wirkenden Dispositionen in einer Person zu ermitteln, die nach Erpenbeck/Heyse (2007, S. 159) „kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert“ zu handeln versteht, sich mit anderen „kreativ auseinandersetzen“, sich „gruppen- und beziehungsorientiert“ verhalten und „neue Pläne, Aufgaben und Ziele entwickeln“ kann. Insgesamt sagt etwa ein Viertel der Schüler nach dem Projektunterricht, dass sie „manches besser können“ (7), „mehr Hintergrundwissen“ (6) und „mehr Interesse“ (5) haben. Ein weiteres Drittel sieht „Dinge mit einem anderen Blick und hat eine andere Auffassung“ (9).



An den nachfolgenden Interviewausschnitten lässt sich belegen, wie die Schüler ihr verändertes Verhalten selbst einschätzen: „Ich bin lockerer geworden. Nicht, dass ich etwas Besseres bin als die anderen, sondern dass ich reifer bin als die anderen. Dass ich da mit Interesse angehe. Ich guck jetzt quasi hinter die Fassade“ (J 225-229). „Ich bin umsichtiger, was Gebäude und Denkmäler angeht. Wenn alte Leute sagen: Die ganzen Schmierereien an den Gebäuden! Das kann ich jetzt besser nachvollziehen. Ich bin umsichtiger und kann es besser beurteilen“ (Y 203-206). „Ich gehe jetzt mit offeneren Augen durch die Welt. Wenn ich eine gotische Kirche oder eine andere Kirche sehe, dann schaue ich mir die jetzt viel genauer an, weil ich viel mehr weiß, was das genau ist oder welche Symbolik dahinter steht“ (G 134-137). „Ich kann besser die wichtigsten Informationen herausarbeiten“ (V 160-162). „Ich habe jetzt mehr Interesse bezüglich der Wallfahrt, da bin ich als Trierer echt stolz drauf. Das wird eine riesige Aktion, da werden Zehntausende nach Trier pilgern, wegen des heiligen Rocks. Der wird selten ausgestellt. Dieses Jahr wird er nochmal gezeigt. Da werde ich dabei sein und mit Herrn W. weitere Projekte machen. Da wird das Thema Liebfrauenkirche nochmal aufgegriffen. Das wird eine interessante Sache. Ich werde auch in Zukunft öfter Sachen mit Herrn W. machen, weil ich wirklich bereue, dass ich das in der Vergangenheit nicht immer gemacht habe, dass ich nicht immer zum Gottesdienst zu ihm gegangen bin bzw. zu anderen Veranstaltungen, die er angeboten hat“ (E 218-229). „Man schaut anders die Gebäude an. Ich bin sowieso schon immer so einer gewesen, der

versucht, etwas zu verstehen. Mit welchen Mitteln haben die damals gearbeitet“ (K 169-171). „Dass man interessierter ist, weil man über manche auch schon Informationen hat und dann über das, worüber man noch nicht so viel weiß, mehr wissen will“ (L 109-112). „Ich habe, wenn ich in bestimmten Städten war, mehr auf Denkmäler geachtet und ich habe ein bisschen Interesse entwickelt“ (U 231-232). „Ich gehe jetzt mit einem ganz anderen Blick durch Altstädte. Wenn ich ein altes Haus sehe, frage ich mich, was da mal gewesen sein könnte. Auch wenn ich ein neues Haus sehe, frage ich mich, warum da jetzt ein neues Haus steht, wenn rundherum doch alte Häuser stehen“ (A 190-193). „Ich gehe mit offeneren Augen durch die Welt. Ich schätze die Denkmäler ganz anders als vorher, auch durch den ‚Tag der offenen Denkmäler‘. Da hat man einen tiefen Einblick in die Geschichte, zum Beispiel von Trier oder von einzelnen Denkmälern, bekommen“ (F 175-178). „Vor dem Projekt hat es mich nicht belastet, ob ein altes Gebäude abgerissen worden ist und ein neues aufgestellt wurde. Aber jetzt denke ich mir: Vielleicht gibt es da einen Menschen, der auch gern möchte, dass das Gebäude stehen bleibt und die Bauarbeiter sagen, weil es im Vertrag steht, müssten sie es abreißen. Ich sehe das mit ganz anderen Augen. Und im Unterricht setze ich mich viel mehr durch. Ich lasse nicht mehr alles über mich ergehen, was man mir sagt, sondern ich sage auch meine Meinung“ (H 208-215). „Wichtig ist, dass man einfach ein Denkmal ganz anders sieht“ (R 260-264). „Diese ganzen neuen Kenntnisse, und dass man die Denkmäler anders wahrnimmt, dass man weiß, dass Denkmäler nicht nur Statuen sind, die da herumstehen, sondern auch Häuser, die eine persönliche Geschichte haben, eine ganz eigene Geschichte. Man merkt, dass diese kleinen Dinge im Alltag eine Geschichte erzählen, wenn man sich damit nur genügend auseinandersetzt und beschäftigt“ (Q 147-152). „Man denkt jetzt, wenn man eine alte Postsäule sieht, darüber nach, woran man sonst achtungslos vorbeigegangen ist. Wenn ich jetzt durch B. fahre, denke ich immer ans *denkmal aktiv*-Projekt. Vorher hatte ich keinen Bezug zur Stadt B“ (T 205-208).

### 5.7.3 *Veränderter Blick, geschärfte Wahrnehmung*

Wenn von Nachhaltigkeit der Bildung die Rede ist, dann muss auch verwiesen werden auf das Anliegen von Bildungsarbeit, die bewusste und zielgerichtete Lernprozesse zu fördern hat. Dazu zählen u. a. die „Aneignung neuen Wissens“, die „sensorische Wahrnehmung“ und die „Förderung bestimmter Interessensgebiete“, die laut Siebert (2010, S. 14) „teilnehmerorientiert“ stattfinden und als aktivierende Methoden „lern- und subjektorientiert“ sind. Diese Feststellung spiegelt sich in der Frage nach dem geschärften Blick wider, die die Hälfte aller Schüler

mit „mehr Interesse an (regionaler) Geschichte“ (14) bekundet. „Wenn ich in ein Haus rein-  
komme, denke ich mir: Was könnte hier Geheimnisvolles sein oder etwas, was sonst keiner  
weiß. Warum steht das unter Denkmalschutz? Dass ich mich für das Haus interessiere und für  
die Statuen oder was das auch ist. Und denke: das muss ja einen besonderen Grund haben. Das  
finde ich ganz faszinierend“ (I 196-200). „Bei manchen Sachen will ich mehr darüber erfahren.  
Es kommt darauf an, ob es ein Gebiet ist, das mich interessiert, ob es bei uns in der Nähe ist  
oder mit der Region zu tun hat“ (M 145-147). „Mich beeindruckt das immer, was die früher  
schon so hergestellt haben, als die noch keine Maschinen hatten und alles per Hand gemacht  
haben“ (O 140-142). „Wenn ich ein Denkmal sehe, dann gucke ich mir das genauer an und  
interessiere mich dafür, wie alt das ist und welche historische Bedeutung es hatte und was es  
für ein Denkmal ist. Gerade bei Denkmälern, die man vor der Haustür hat, da interessiert man  
sich ja dafür. Dass man etwas Historisches vor der Haustür hat. Und man achtet auf gewisse  
Details, die man vorher nicht gesehen hat“ (U 234-239).

#### 5.7.4 *Wissens- und Persönlichkeitszuwachs*

Die Aussage, dass ein Viertel der Schüler zu der Erkenntnis kommt: „Ich habe mehr Wissen  
und kann Epochen zuordnen“ (7) zeigt sich an den Äußerungen: „Zunächst mal die Architektur:  
Was kann ich da erkennen? Ist es ein Rundbogen, ist es ein Spitzbogen etc. In welche Epoche  
kann ich das einordnen. Wie sieht es aus von der Fassade her, was kann ich an den Säulen  
erkennen? Was sagen mir die Zahlen, symbolisch? Diese Sache mit der „Drei“, Dreifaltigkeit,  
Vater, Sohn, Heiliger Geist, da achte ich jetzt mehr drauf mit offenen Augen“ (E 231-235).  
„Wenn ich eine Kathedrale gesehen habe, überlege ich, aus welcher Epoche die stammen könnte  
und welchen Hintergrund die hatte. Monumentalbauten find ich spannend. Jetzt versuche ich,  
nicht nur das Äußerliche zu sehen, sondern auch den Hintergrund zu betrachten, das, was man  
so auf Anhieb nicht gleich erkennen kann“ (T 210-214). „Ich gucke mir das genauso an, wie  
ich es mir vorher angeguckt habe. Aber ich habe mehr Wissen. Als wir uns mit dem Königsufer  
beschäftigt haben. Da ist eine sehr große Treppe. Warum baut man hier eine so große Treppe  
hin? Dann haben wir herausgefunden, dass die in der Nazi-Zeit für Propaganda-Aufmärsche  
war. Ich weiß jetzt wo es herkommt und [warum] es in der Bevölkerung heißt: Wir treffen uns  
an der Nazi-Treppe“ (Ä 141-146).

Des Weiteren hat ein Viertel aller Schüler seine „Wahrnehmung geschärft und seine Auffassung  
geändert“ (7), was an folgenden Aussagen belegt werden kann: „Vorher waren das langweilige

Häuser und Sachen, die herumstehen. Sachen, die langweilig erscheinen, können auch spannend sein. Wenn man das Ganze durchblickt, kann das im echten Leben etwas bringen“ (D 186-192). „Dass es einen Grund haben muss, dass es unter Denkmalschutz steht. Vielleicht, weil es so alt ist, vielleicht von der Stadt, von einem Menschen, der etwas Besonderes gemacht hat. Zum Beispiel gibt es bei uns eine Brücke, da steht eine Maria-Statue. Das hat mit der Brücke eine Bedeutung. Früher bin ich da drüber gefahren und habe mir gar nichts gedacht, aber jetzt, nach dem Projekt, denke ich mir: Diese Brücke ist auch unter Denkmalschutz, weil da etwas Besonderes passiert ist. Und jetzt schaue ich das mit ganz anderen Augen an und lasse es nicht über mich ergehen“ (H 217-226). „Dass man Begriffe anders wahrnimmt und weiß, dass sie viel umfassender sind. Alles hat eine eigene Geschichte und dass man neugierig wird und weiß, dass das nicht nur ein Haus ist oder ein Bunker, sondern dass das eine Geschichte hat und auch etwas mit Menschen zu tun hat. Also eine persönliche Geschichte, es hat ja etwas mit Kunst zu tun. Gerade bei Denkmälern. Dass nicht nur die Ästhetik, nicht nur das Äußere dasjenige ist, was den Erhaltungswert ausmacht, sondern auch die Geschichte, sozusagen das Innere, das, was dahinter steckt“ (Q 154-161).

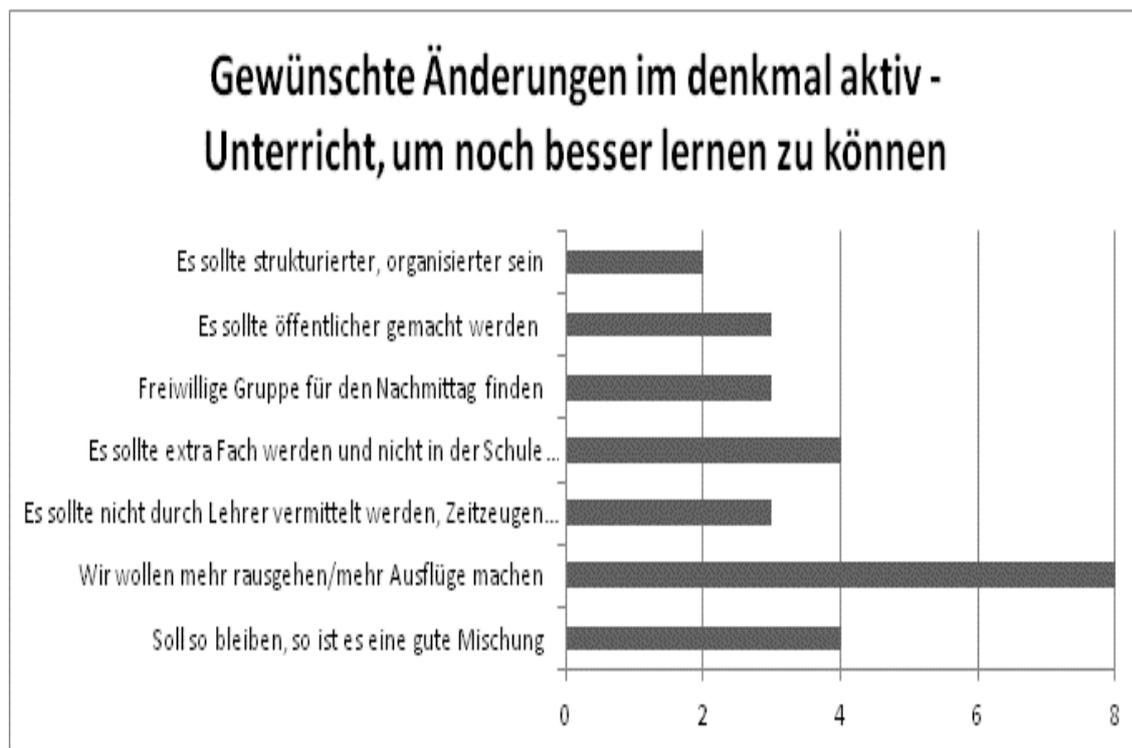
Der geschärftete Blick treibt einen Prozess der Wahrnehmung an, beeinflusst das Gedächtnis und kann Problemlösungen herbeiführen. Dieses individuelle Involviertsein in das je eigene Projekt zeigt sich auch daran, dass das *denkmal aktiv*-Projekt die persönliche Bezogenheit der Schüler auf Denkmäler gefördert hat und somit für das Lernen ein wesentliches Moment darstellt (vgl. Goleman 1996, S. 245).

## **5.8 Visionen zur Gestaltung künftigen Denkmalunterrichts**

### *5.8.1 Trennung vom schulischen Unterricht*

Auf die Frage, was im *denkmal aktiv*-Unterricht geändert werden müsste, um das Lernen noch interessanter zu machen, antworteten ein Drittel aller Schüler, dass sie „mehr rausgehen und mehr Ausflüge machen“ (8) wollen. Diese Antwort widerspiegelt den Unterschied des Projektunterrichts zum schulischen Unterricht, wo alle Schüler (27) der Meinung sind, dass es sich um zwei gänzlich verschiedene Formen des Lernens handelt, weil der Projektunterricht ein „vollkommen anderes Lernen“ darstellt. Zusammengefasst ist ein weiteres Drittel der Schüler der Meinung, dass der Projektunterricht „ein extra Fach sein und nicht in der Schule stattfinden“ (4), „nicht über Lehrer vermittelt, sondern Zeitzeugen hinzugezogen“ (3) und als „freiwillige

Gruppe am Nachmittag“ (3) abgehalten werden sollte. Dafür, dass der Projektunterricht „bleiben soll, wie er jetzt ist“ (4), „weil er eine gute Mischung darstellt“, plädieren 15 % der Schüler. Als Verbesserungswünsche sollte er „strukturiertes und organisierter sein“ (2) und „öffentlicher gemacht“ (3) werden.



### 5.8.2 Bedeutung von Denkmalpflege

In der Untersuchung wurden die Schüler nach der Wichtigkeit von Denkmalpflege in der eigenen Stadt befragt. Die Antworten lauteten, dass Denkmalpflege „für ältere Leute“ (5) wichtig sei, weil „die den Holocaust miterlebt haben“ (B 198-201). „Für die alten Menschen, denn die können viel über die Denkmäler und die Gebäude sagen, weil sie die Gebäude über einen viel längeren Zeitraum kennen. Man nimmt den Menschen auch teilweise etwas weg, wenn man das Gebäude, die Statue, die Kirche einfach wegriß. Irgendwie sind sie damit verbunden“ (H 240-243).

Dass Denkmalpflege für „junge Leute“ (3) wichtig sei, glauben 10 %, weil „die jüngere Generation ‚aufgeklärt‘ werden muss und lernen muss, dass Denkmäler bewahrt und geschützt werden“ (E 243-244) müssen.

Darüber, dass Denkmalpflege „für Interessenten“ (9) eine Bedeutung hat, ist sich ein Drittel der befragten Schüler sicher. Sie antworten: „Für Leute, die genauso denken wie ich. Die das respektieren, wie das früher gebaut wurde, die das gerne sehen, die alte Kunst. Es verändert sich ja ständig etwas in unserem Abschnitt. Die Zukunft geht mit“ (K 192-194). „Auf jeden Fall für die Leute, die in einem Denkmalhaus wohnen. Es wäre schon komisch, wenn die, die in ihrem Denkmalhaus wohnen, nichts wissen, und da einer kommt, der es restaurieren will“ (N 141-143).

Denkmalschutz ist wichtig „für die oberen Gesellschaftsschichten, weil da einfach mehr Bildung vorhanden ist“ (Ä 158-159) und „für den Ort, in dem das Denkmal steht, um Orts- geschichte, Regionalgeschichte zu betreiben, mit diesem Denkmal zu identifizieren“ (Y 227-228).

Mehr als die Hälfte der Schüler sind der Meinung, dass Denkmalschutz „für alle Generationen“ (10) wichtig sei, weil „alle Menschen für das Stadtbild verantwortlich sind“ (Ö 169) und „dass man weiß, was man an seinem Ort hat, und das nicht zerstört“ (Z 183-184). „In meiner Stadt wurden sehr viele alte Gebäude wieder restauriert, wie unser Rathaus. Das war eine alte Hut- fabrik. Die haben sie komplett umgebaut. Ebenso die komplette Innenstadt. Da unsere Stadt geteilt ist, lag die Innenstadt auf polnischer Seite. Dadurch musste die andere Seite wieder neu aufgebaut werden. Da hat sich in den letzten zehn Jahren viel getan und es werden immer Leute gebraucht, die sich engagieren, damit es nicht zerfällt“ (T 229-235).

„Denkmalpflege ist für alle Menschen wichtig, weil Denkmäler ein Teil unserer Umgebung, unserer Gesellschaft, unserer Geschichte sind. Die heutige Zeit ergibt sich aus unserer Ge- schichte. Was ist besser, als sein Umfeld zu verstehen und seine jetzige Lage“ (X 223-224). „Wenn es mehr Leute wissen würden, dann würden Gebäude mehr respektiert. Es sollte be- kannter werden, Denkmalpflege und Denkmalschutz“ (D 208-213).

### 5.8.3 Prognose wichtiger Lernziele

Die Probanden wurden danach befragt, was sie glauben, was Schüler im *denkmal aktiv*-Unter- richt lernen sollten. Die Antworten geben indirekt wider, was sie selbst gelernt haben, und sie geben auch Auskunft darüber, dass das Lernen nicht allein im kognitiven Bereich angesiedelt bleiben darf. Durch das Lernen im *denkmal aktiv*-Unterricht bestätigt sich die Tatsache, dass jeglicher Wissenserwerb in Emotionalität eingebettet ist und dass ohne Emotionen kein Bil- dungsprozess stattfindet. Im *denkmal aktiv*-Unterricht hat sich bestätigt, dass Emotionen

Lernprozesse ermöglichen und blockieren können. So ist Wiater (1993, S. 152; zit. n. Siebert 2009, S. 144) zuzustimmen, der behauptet: „Was jemand über einen anderen [Menschen] bzw. einen Sachverhalt denkt oder zu wissen glaubt, ist untrennbar mit seinen Gefühlen und Affekten der Person oder Sache gegenüber verbunden.“ Die Auswertung dieser Frage erbrachte das Resultat, dass ein Drittel aller Schüler der Meinung sind, dass die „Wahrnehmungsebene“ (9) zu verbessern sei. Als Unterkategorien wurden genannt:

- den Blick schärfen für die Umwelt, die nächste Umgebung, das Denkmal (F 187)
- den Blick schärfen für die Vergangenheit (G 149)
- offener und sensibler werden und Motivation haben (Q 169-173)
- mit anderen Augen sehen (H 237-238)
- wertschätzen (I 209-213)
- Zeit nehmen, um zuzuhören und sich eigene Gedanken machen (K 187-190)
- Gespür für Denkmalschutz bekommen (Z 175-178)
- Bewusstsein für die Umwelt, für die Umgebung (Ä 154-156)
- Respekt vor Geschichte (B 194-196)

Ein weiteres Drittel der Schüler ist der Auffassung, dass auf der „Wissensebene“ (8) Verbesserungen vorzunehmen seien. So sollten alle Teilnehmer im *denkmal aktiv*-Unterricht über folgende Sachverhalte Wissen und Kenntnisse besitzen:

- wissen, was ein Denkmal ist (O 149-152)
- Basiswissen in Architektur (C 209-211)
- mehr über Geschichte der eigenen Stadt wissen (E 241)
- wissen, warum etwas denkmalgeschützt ist (J 250-253)
- wenn man selber ein Haus baut, auf dieses Wissen zurückgreifen können (D 202-206)
- Wissen erlangen über eigene Umgebung und über die Geschichte (Ö 166-167)
- Vorurteile wegräumen (R 280-284)
- eigentlich alles (W 209).

Auf der „Interessensebene“ (5) wünscht ein Sechstel der Schüler Verbesserungen folgender Art:

- generelles Interesse für Geschichte (A 207)

- Interesse für Geschichte (U 252-253)
- Interesse haben und etwas können (P 105-106)
- Bezug zu kulturellen Denkmälern (T 224-227)
- Interessant sind auch kleinere Sachen (L 121-122).

Auf der „Handlungsebene“ (4) plädieren 15 % der Schüler dafür, dass der *denkmal aktiv*-Unterricht dazu beiträgt,

- sorgsamer mit Denkmälern umzugehen, alte Häuser nicht abzureißen oder verfallen zu lassen (M 155-158)
- aufzupassen, dass man kein Denkmal kaputt macht (N 138-139)
- miteinander zu arbeiten und zusammenzuarbeiten (Y 220-225)
- mit anderen Menschen sozialen Umgang zu pflegen (X 116-119).

#### 5.8.4 Individuelle Bedeutsamkeit von Denkmalen

Ein Ziel des *denkmal aktiv*-Unterrichts ist es, „das Wahrnehmen als Interpretation von Wirklichkeit mit Hilfe bisher erworbener Erfahrungsstrukturen“ (Richter 2009, S. 203) zu erlernen. Dabei beeinflusst ein anregungsreiches Umweltangebot die Strukturen der Wahrnehmung maßgeblich. Um Hirnstrukturen der sinnlichen Verarbeitung zu aktivieren, muss ein Mensch sinnlich-ästhetische Umwelterfahrungen machen können, wie beispielsweise das Auseinandersetzen mit Denkmälern. Ist das nicht der Fall, werden solche Hirnstrukturen abgebaut, weil kein Input stattfindet und das Gehirn nur wahrnimmt, was im Kontext seiner Gesamtstruktur interpretiert wird (vgl. ebd. 2009, S. 203). Daher ist die Frage interessant, ob Schüler diejenigen Denkmäler, mit denen sie sich beschäftigen, als Teil ihrer eigenen Geschichte betrachten, was drei Viertel aller Schüler (21) bejahten, weil:

- „etwas in der Nähe ist, womit man engen Kontakt hat“ (A 215-219)
- „ich mich einsetze, dass niemand wegen seiner Religion benachteiligt wird“ (B 204-210)
- „man in seinen Lebenslauf schreiben kann, wenn man ein Gebäude vor dem Abriss gerettet hat“ (C 218-222)
- „ich stolz zurückblicken kann und was gemacht habe an dem Gebäude“ (D 216-219)

- „es Teil meiner Geschichte ist, und wenn man sich damit beschäftigt, macht man sie automatisch zu seiner Familiengeschichte“ (F 198-200)
- „man stolz ist, dass man etwas dafür gemacht hat, dass es stehenbleibt“ (H 246-250)
- „ich stolz bin, dass ich etwas über das Haus erzählen kann“ (I 222-224)
- „ich das aus Verpflichtung meinem Vater gegenüber tue“ (J 263-268)
- „es mir wichtig ist, mich mit Geschichte zu beschäftigen“ (Q 181-182)
- „ein Teil meiner Familie aus diesem Gebiet stammt“ (X 227-229)
- „wir verantwortlich sind, dass es so bleibt und dass wir das weitergeben“ (R 296-298)
- „es mein Leben prägt“ (Ä 162-163)
- „ich mich mit Denkmälern identifiziere, zu denen ich einen Bezug habe“ (T 238-244)
- „ich hier lebe und es ein Teil von meinem Leben ist“ (U 264-267).

Diese Antworten verweisen darauf, dass ein Großteil der am *denkmal aktiv*-Unterricht beteiligten Schüler mit Hilfe ihrer erworbenen Erfahrungsstrukturen die Wirklichkeit – (über)regionale Denkmäler – interpretieren können, da sie im *denkmal aktiv*-Unterricht ihre Wahrnehmung geschult und Wissen erworben haben. Es gibt ein weiteres Viertel der Schüler (6), die die Denkmäler „nicht als Teil ihrer Geschichte empfinden“. Antworten lauten wie folgt: „Es ist nicht Teil meiner Geschichte“ (K 197-201). „Ich habe nichts mit Denkmälern zu tun“ (N 146-147). „Nein, weil es nichts mit meiner Familiengeschichte und mir selbst zu tun hat“ (Z 287-292).

#### 5.8.5 Überlieferung kultureller Sehenswürdigkeiten durch emotionale Betroffenheit

Ereignisse, die die Seele berühren, werden laut Klauer (2000, S. 315) längerfristiger erinnert als Belanglosigkeiten. Die Antworten auf die Frage, ob ein Denkmal die Schüler so berührt hat, dass sie ihre Empfindungen und das Wissen an die eigenen Kinder weitergeben würden, sind verblüffend und widersprechen der vorherigen Feststellung, denn alle Schüler (27) würden aus unterschiedlichen Gründen ihren Kindern von den Denkmalen erzählen. Diese Antworten sind einerseits der Beleg dafür, dass emotional angereicherte Lerninhalte das Behalten verbessern. Wichtiger ist allerdings, dass das Lernen im *denkmal aktiv*-Unterricht selbstbestimmt stattgefunden hat, weil dadurch – wie man sieht – der Lernstoff eine größere Selbstrelevanz entfaltet hat. Die Schüler haben besser gelernt, weil das Lernen durch die persönliche Bedeutung emotional und somatisch „markiert“ ist. So ist Hänze (2000, S. 589) zuzustimmen, dass

selbstbestimmt erworbenes Wissen durch die Anknüpfung an eigenes Handeln und eigene Ziele emotional bedeutsam geworden ist. Ausgewählte Antworten – weshalb sie ihr Wissen an ihre Kinder weitergeben wollen – lauten:

- „damit sie die Denkmäler schätzen lernen“ (G 159)
- „damit sie sorgfältig umgehen und darauf aufpassen“ (I 227-229)
- „weil Geschichtsarbeit und der Erhalt der eigenen Kultur wichtig ist“ (F 203-206)
- „damit sie nicht vernachlässigt werden“ (M 172-173)
- „weil mir meine Heimat am Herzen liegt und es mich interessiert“ (X 232-234)
- „damit sie als jüngste Generation wieder die Geschichte dazu lernen“ (E 251-254)
- „damit so etwas wie KZ nie wieder passieren darf“ (T 247-250)
- „weil ich ihnen von meiner Heimat erzählen will“ (U 270-273)
- „Ich will meine Erfahrungen im Umgang mit Denkmälern weitergeben“ (Y 244-246)
- „weil sich ein Denkmal verändert, wenn es gepflegt oder nicht gepflegt wird“ (V 196-204)
- „weil man von früher nichts wüsste, wenn es keine Denkmäler gäbe“ (H 253-256).

#### 5.8.6 *Empfindungen und emotionale Intelligenz*

Empfindungen und emotionales Lernen gehören zusammen, wobei die Familie die erste Instanz für emotionales Lernen eines Kindes ist, weil „wir hier lernen, wie wir uns selbst empfinden sollen und wie andere auf unsere Empfindungen reagieren, was wir von diesen Empfindungen denken sollen und welche Reaktionen uns offenstehen, wie wir unsere Hoffnungen und Befürchtungen deuten und ausdrücken sollen. [...]. Die Art, wie Eltern ihre Kinder behandeln, hat für das Gefühlsleben des Kindes tiefreichende und bleibende Folgen“ (Goleman 1996, S. 240). Mit diesem Wissen ausgestattet, lässt die Interpretation der Frage nach dem „Empfinden“ der Schüler den Schluss zu, dass ein Großteil von ihnen selbst einmal „emotional intelligente Eltern“ (ebd. 1996, S. 240) sein werden, was für ihr Kind einen enormen Vorteil darstellen wird und rückblickend lässt sich mutmaßen, dass sie selbst das Glück hatten, von emotional intelligenten Eltern großgezogen worden zu sein. Die Antworten von drei Vierteln der Probanden lassen sich der emotionalen, der moralischen und der Wissens Ebene zuordnen. Lediglich ein Viertel aller Schüler hat diese Frage offen gelassen.

*Emotionale Ebene*

- „Ich bin stolz. Das hat mich umgehauen.“ (C 231-233)
- „magisch, eindrucksvoll oder beeindruckend“ (E 256-257)
- „wertvoll, besonders, wichtig. Geheimnisvoll“ (I 231-233)
- „Die Atmosphäre muss man unbedingt bewahren.“ (Z 197-202)

*Moralische Ebene*

- „Wenn ihr das nicht gesehen habt, dann seid ihr nicht meine Kinder.“ (D 233-234)
- „Ich würde meine Kinder ruhigen Gewissens aufklären können.“ (V 206-210)
- „Es ist ein Geschenk eurer Vorfahren, es ist ein über Generationen gegebenes Stück eigener Kultur. Wenn ihr das nicht erhaltet, dann werdet ihr eure Kultur verlieren und ihr werdet nicht mehr das sein, was ihr jetzt seid.“ (F 208-210)
- „Es ist ein Stück eurer Identität, wenn ihr den Blick für das Vergangene verliert. Es ist ein großes Geschenk, was sie haben und dass es erhalten bleiben sollte.“ (G 261-265)
- „Geh arbeiten! Es ist einfacher, einen Knopf zu drücken als den Hammer oder den Meißel zu schwingen, mit eigenen Händen.“ (J 275-277)
- „Ich würde sie direkt damit konfrontieren.“ (R 305-310)
- „dass Denkmäler auch für die Nachwelt erhalten bleiben und Erinnerungen sind“ (252-258).
- „dass es etwas Besonderes ist, dass es nirgendwo auf der Welt genauso ist und dass man es zu schätzen wissen muss“ (X 236-237).

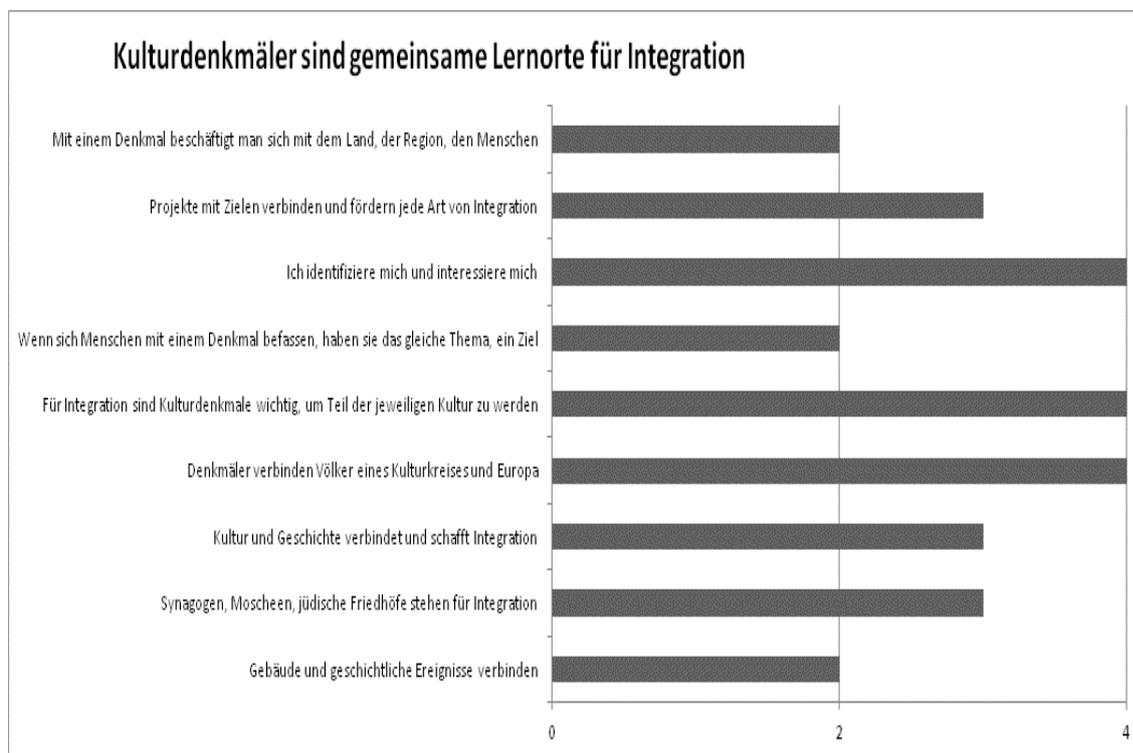
*Wissensebene*

- „Ich respektiere Denkmäler, sie sind etwas Großartiges, wie damals gebaut wurde.“ (K 206-208)
- „wann das Denkmal erbaut worden ist und was für Besonderheiten es gibt“ (O 166-168)
- „dass Geschichte lebendig sein kann, indem man sich aktiv damit beschäftigt“ (Q 188-192)
- „Ich interessiere mich dafür, also gebe ich es auch weiter.“ (W 229-231)
- „dass es uralt ist, dass es in der Geschichte verwickelt ist und viele geschichtliche Ereignisse überlebt hat“ (Ö 182-183)
- „Es gibt eine konkrete Geschichte, die ich meinen Kindern erzählen würde“ (A 224-230).

### 5.8.7 Lernorte für Integration

Bei Kulturdenkmälern handelt es sich in den meisten Fällen um außerschulische Lernorte potentiellen Lernens. Lernorte haben verschiedene didaktische Funktionen. So umfasst die Denkmalpädagogik sämtliche Gestaltungszonen in der Kultur-, Natur- und Arbeitswelt sowie die Stätten menschlicher Begegnung (vgl. Salzmann 1989, S. 36; zit. n. Richter 2009, S. 361). Im Hinblick auf die europäische Integration wird die Besinnung auf gemeinsame kulturelle Wurzeln wichtig, wobei auch Schule darauf hinzuwirken hat, dass die Denkmalpflege einen breiteren Raum in der gesellschaftlichen Diskussion einnimmt. Der *denkmal aktiv*-Unterricht hat im Sinne von Integration bereits Früchte getragen, denn durch die Projektarbeit sind die Schüler in der Lage einzuschätzen, inwiefern Kulturdenkmäler Lernorte für Integration sind.

Kulturdenkmäler als gemeinsame Lernorte für Integration halten etwas mehr als drei Viertel aller Schüler (22) für möglich. Wenn man die Einzelaussagen bündelt, so dass die Argumente erhalten bleiben, dann spricht sich ein Drittel aller Schüler dafür aus, dass „Gebäude, Synagogen, Moscheen, jüdische Friedhöfe, geschichtliche Ereignisse Regionen und Kultur verbinden und Integration schaffen“ (10). Ein weiteres Drittel aller Schüler ist der Auffassung, dass „Denkmäler die Völker eines Kulturkreises verbinden, Europa verbinden und für Integration wichtig sind, um Teil ihrer Kultur zu werden. Menschen haben das gleiche Thema, das gleiche Ziel, das gleiche Projekt, darüber etwas zu lernen“ (9). Fünf Schüler geben an, sich für Kulturdenkmäler zu interessieren und sie als gemeinsamen Lernort zu betrachten.



Es gibt auch fünf Schüler, die Zweifel daran haben, dass Kulturdenkmäler generell Lernorte für Integration sind. Sie äußern sich wie folgt: „Das hängt davon ab, was das für ein Denkmal ist. Ich denke, ein Kriegsdenkmal nicht unbedingt. Wenn da auf beiden Seiten Schlimmes verübt wurde“ (T 261-263). „Alle Kulturdenkmäler sind ein gemeinsamer Lernort. Aber für Integration, würde ich das nicht sagen. Es gibt Denkmäler für bestimmte Leute oder bestimmte Ereignisse, die für Einwanderer und für Integration wichtig sind. Ein Lernort sind sie immer, aber nicht immer für Integration“ (U 282-290). Selbst diese Aussagen sind zutreffend und ein Schritt, der zur Integration hinführen kann. Die Antworten der Schüler umfassen eine Spannweite von den einzelnen regionalen Besonderheiten über das deutsche Kulturgut bis hin zur europäischen Integration. Belege dafür sind: „Da wurden dörfliche Gemeinden zusammengelegt und die Kirchen sollten entweiht und abgerissen werden. Das wollten die Leute aus der Gemeinde nicht, die noch in die Kirche gegangen sind. Sie haben sich zusammen mit der muslimischen Gemeinde starkgemacht, weil die Muslime gesagt haben: Die haben uns nie hängen lassen. Wir wollten unsere eigenen Begegnungsorte, Gotteshäuser bauen und die waren immer gut zu uns und jetzt revanchieren wir uns dafür und finden es auch ganz schön. Das ist bei Kulturdenkmälern genauso, dass es ein Dialog werden kann“ (A 232-242). „Gerade bei uns an der Grenze zu Luxemburg, Frankreich, den Beneluxstaaten. Man sieht französischsprachige Menschen in Trier, Luxemburger, Belgier, südlichere Länder. Es ist ein Pilgerort. Bei der Wallfahrt werden

internationale Menschen kommen, Kulturen. Trier ist älteste Stadt Deutschlands“ (E 263-273). „Kultur ist immer ein Bindeglied zwischen den Völkern. Und möge uns die Sprache oder auch die Kultur noch so trennen, allein die Denkmäler, diese Gebäude, die auch in Deutschland stehen und von anderen Kulturen zeugen, die vorher hier waren oder zumindest einen gemeinsamen Ursprung zeigen, verbinden die Völker, verbinden ganz Europa, die doch einen Kulturkreis bilden“ (F 213-218).

Abschließend ist festzustellen, dass die nichtrepräsentativen Stichproben von Richter (2007, S. 545) aus der hier vorgelegten Untersuchung bestätigt werden können, weil der *denkmal aktiv*-Unterricht zum „Wissenserwerb“, zur „Erweiterung der Handlungsfähigkeit“ der Schüler, zur „Sensibilisierung der Wahrnehmungsfähigkeit“ und zur „Verbesserung der Sozialkompetenz“ beigetragen hat. Selbst wenn „Haltungen und Einstellungen“ schwer messbar sind, so zeigen doch einige Interviewpassagen, wie intensiv sich einzelne Schüler mit der Thematik auseinandergesetzt haben und welche personalen und emotionalen Kompetenzen sie bei sich selbst erweitert haben.

## 6 Interpretation der Expertenbefragung

### 6.1 *Untersuchungssetting der Experten*

#### 6.1.1 *Methodische Vorüberlegungen*

Nachdem die Adressatenbefragung der Schüler zum *denkmal aktiv*-Unterricht durchgeführt und eine Wirkungsanalyse erstellt worden war, fand auf Wunsch eines Gutachters eine Befragung der Lehrerinnen und Lehrer sowie der fachlichen Partnern statt, die den *denkmal aktiv*-Unterricht gestalten. Da sich jetzt eine Expertenbefragung anschließt, verändert sich die Forschungsperspektive dahingehend, dass die Ebene der Wirkungsanalyse verlassen worden ist. Forschungsmethodisch spricht man nun von einer Perspektivverschränkung. Dies bedeutet, dass die Inhalts- und Beziehungsebene der Experten mit einbezogen wird. Im Ergebnis gibt es eine Wirkungsanalyse des *denkmal aktiv*-Unterrichts auf die Schüler und eine pädagogische Handlungsanalyse der Experten, die die Wechselwirkungen der pädagogischen Arrangements in den Blick nimmt.

Weil jeder Beobachter seine individuelle Wahrnehmung hat, hat zugleich jede Perspektive auch blinde Flecken. Wird eine Perspektive gewechselt, entstehen neue blinde Flecken. Wenn eine Person schon nicht mehrere Perspektiven gleichzeitig wahrnehmen kann, so muss sie sich zumindest dessen bewusst sein, dass auch andere Wahrnehmungen existieren. Selbst wenn ein kommunikativer Aspekt Berücksichtigung findet, so heißt das dennoch, dass nicht alle das Gleiche unter einer bestimmten Angelegenheit verstehen. Ergebnis der Perspektivverschränkung kann auch sein, zu wissen warum man einen anderen nur bedingt versteht (vgl. Siebert 2003, S. 123 f.). Aus diesem Grund gehen unterschiedliche Perspektiven in die Forschungsmethodik ein.

Ziel der Expertenbefragung sind die Einschätzung der regionalen Auswahl und der regionalen Bezüge, die konkrete Objektauswahl, der Kompetenzerwerb der Schüler, die individuelle Bedeutsamkeit und das Involviertsein der Schüler, ihre emotionale Beteiligung sowie Ergebnisse und Nachhaltigkeit des *denkmal aktiv*-Unterrichts. Die Expertenfragen sind so gewählt, dass sie mit denen der Adressatenbefragung korrespondieren. Es wird im Nachhinein befragt, ob das, was erzielt wurde, auch pädagogisch intendiert war. Der Aneignungsanalyse der

Adressaten wird mit der Expertenbefragung eine Handlungsanalyse der Vermittlungsprozesse gegenübergestellt. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht kann man von einer didaktischen Analyse des *denkmal aktiv*-Unterrichts (oder einer vorpädagogischen Sachanalyse nach H. Roth 1963, S. 119) sprechen. Bei der Forschungsmethode handelt es sich um Leitfrageninterview bzw. Expertenbefragung mit 14 Personen nach folgenden Leitfragen:

### 6.1.2 *Fragen an die Lehrer und fachlichen Partner*

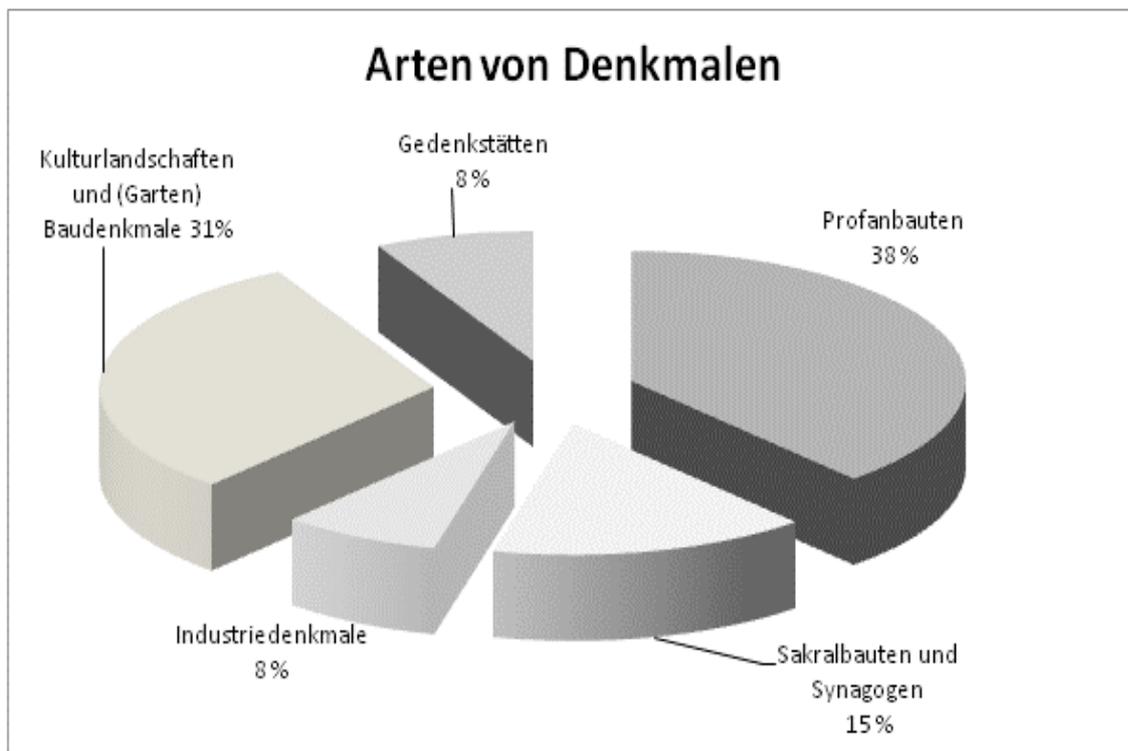
- 1 Welche Rolle spielt bei Ihrer Objektfindung der Regionalbezug?
- 2 Wonach wählen Sie das Objekt aus bzw. welche Kriterien spielen eine Rolle?
- 3 Wonach wählen Sie die regionalen Partner aus, die Sie am Projekt beteiligen?
- 4 Welche Wirkungen wollen Sie mit Ihrem Projekt im öffentlichen Raum erzielen?
- 5 Gibt es Kriterien, die erkennen lassen, dass ein Schüler in sein Projekt involviert ist? Wenn ja, welche?
- 6 Was machen die Schüler besonders gern?
- 7 Ist es nachvollziehbar, was die Schüler besonders in den Bann gezogen hat? A: Objekt, B: Klassengemeinschaft, C: Lehrerpersönlichkeit? Beschreiben Sie es mit Ihren eigenen Worten!
- 8 Was meinen Sie, welche Kompetenzen lassen sich mit denkmal aktiv-Unterricht entwickeln?
- 9 Durch welche Arbeiten glauben Sie, lassen sich Kompetenzen bei den Schülern entwickeln?
- 10 Welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten werden in Ihrem Projekt vermittelt?
- 11 Was können die meisten Schüler nach dem Projekt, was Sie vorher noch nicht konnten?
- 12 Hat sich bei den Schülern etwas verändert? Beschreiben Sie Fallbeispiele!
- 12a Fragen nach den Konsequenzen der Emotionen: Konnten Sie beobachten, dass durch die emotionale Bindung Effekte im kognitiven Bereich nachzuweisen sind? Wenn ja, wie äußerte es sich?
- 13 Gab es freiwillige Aktivitäten, bei denen Sie die Schüler beobachten konnten? (denkmal aktiv als sinnstiftende Initialzündung?)
- 14 Gab es neben dem individuellen Involviertsein auch ein kollektives Erleben?

- 15 Was waren Ihre Erfolge?
- 16 Gibt es Schüler, die sich auch nach dem Abschluss des Projektes noch mit den Denkmalthemen auseinandersetzen?
- 17 Ist Ihnen bekannt, dass Schüler Projekthinhalte in ihre Familien hineingetragen haben?
- 18 Wie ist Ihre Erfahrung, kann eine Arbeit vor Ort bzw. an Objekten als spannendes Gegengewicht zu unserer digitalen Welt dienen?
- 19 Ist in den Augen der Schüler eine Beschäftigung vor Ort ein konkurrenzfähiger Gegenpart zu unserer digitalen Welt?

### 6.1.3 Experten nach Bundesländern und Projekten

Die Befragung der 14 Experten fand im Frühjahr 2014 statt. Es beteiligten sich 13 Lehrerinnen und Lehrer sowie ein fachlicher Experte. Berlin war mit drei Probanden, Sachsen, Brandenburg und Nordrhein-Westfalen waren mit je zwei Probanden und Thüringen, Schleswig-Holstein, Bayern, Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg mit je einem Probanden beteiligt.

Die beteiligten Experten beurteilen aus ihrer Perspektive nachfolgend die Ziele des *denkmal aktiv*-Unterrichts, deren Regionalbezug, den Kompetenzerwerb, die Lernergebnisse und die Nachhaltigkeit der Projektarbeit. Interessant sind die Einschätzungen zu den Lernformen, zum Involviertsein der Schüler in die Projekte sowie zu deren emotionaler Beteiligung bei der Arbeit, die sich ganz anders vollzieht als der Unterricht in der Schule.



Der Fragebogen beinhaltete o. g. 20 Fragen, die aus den unterschiedlichsten *denkmal aktiv*-Unterrichtserfahrungen heraus beantwortet wurden. Bei den jeweiligen Projekten handelt es sich um vier Gartenbaudenkmäler (Adlige Gärten, Volkspark Friedrichshain, Leipziger Friedhöfe, Brandenburger Landgut Borsig), fünf Profanbauten (Berliner Bürgerhäuser, Lübecker Bürgerhäuser, Brandenburger Kino, Nordrhein-Westfalens historische Bausubstanz, Bonner Macke-Viertel), zwei Sakralbauten (Synagoge, Kloster). Hinzu kommen zwei Industriedenkmäler (Bayern, Sachsen) sowie eine Gedenkstätte (Notaufnahmelager Marienfelde Berlin).

## 6.2 Ergebnisse von *denkmal aktiv* aus Sicht der Experten

### 6.2.1 Bedeutung des Regionalbezugs bei der Objektfindung

Das Wichtigste zuerst: „Objektbezug und Regionalbezug gehören zusammen“ und „Regionalbezug und Identifikation gehören zusammen“, davon sind 11 Experten (78 %) überzeugt. Dass für sie der „Regionalbezug eine (sehr) große Rolle spielt“, sagen wiederum 11 Experten (78 %). Ein Experte (7 %) misst dem Regionalbezug keine Bedeutung bei, und zwei weitere Experten (14 %) beantworten diese Frage nicht. „Der Regionalbezug spielt eine große, wenn nicht sogar die größte Rolle, da wir in den Schulen nahe an Orte gebunden sind, müssen wir versuchen, die Schüler auch an die jeweiligen Objekte hinzubekommen.“

Ganz praktisch, die Objekte dürfen nicht in einem zu großem Abstand vom Schulgelände sein, damit wir mit den Schülern in einer relativ kurzen Zeit die Objekte wahrnehmen und an ihnen arbeiten können. Zudem hat sich herausgestellt, dass die Schüler erst einen größeren Bezug zu dem Objekt aufbauen können, wenn es einen Regionalbezug gibt. Das heißt, wenn sich die Schüler konkret mit dem Objekt identifizieren können“ (A 2-9). „Eine sehr große Rolle. Also ich finde, dass die Schüler besonders dann ein großes Interesse haben, wenn das Objekt, um das es geht, zu ihrer eigenen Geschichte gehört und einen regionalen Bezug hat. Es gibt vor Ort so viele interessante Denkmale“ (F 2-4).

Es gibt weitere Kriterien für die Auswahl der Objekte, die in erster Linie pragmatisch sind. So favorisieren neun Experten (65 %) die Nähe zur Schule, d. h. der Weg muss zu Fuß zurückgelegt werden können und das Objekt muss „zugänglich“ sein, was bedeutet, dass es nicht verschlossen ist und dass keine Öffnungszeiten bestehen. Für weitere fünf Experten (35 %) muss es sich um einen „interessanten Ort“ und zugleich „heimatbezogenen“ Ort handeln. Sechs Experten (43 %) orientieren sich bei der Objektauswahl an den „Interessen der Schüler“ und einige wenige an der „Denkmalwürdigkeit“ und am „Lehrplan“. Explizit verwiesen sieben Experten (50 %) darauf, dass es zwischen Schule und Objekt „kurze Wege“ geben muss und „kein zu großer Abstand zwischen den beiden Orten“ bestehen darf, weil „Schule und *denkmal aktiv*-Unterricht zusammengehören“ (21 %).

„Als Kriterium spielt die Erreichbarkeit eine Rolle, dass man da auch wirklich mit den Schülern hinkommt, um vor Ort dort sein zu können. Dann sollte vor allen Dingen der Ort anregend sein, z. B. Denkanstöße geben, um daraus ein eigenes Projekt zu entwickeln“ (C 7-9). „In diesem Fall haben wir das Objekt danach ausgewählt: 1. dass es sich nah bei der Schule befindet und damit gut erreichbar ist. 2. dass es offen ist, im Gegensatz zu anderen Gebäuden, wo man sich erst einen Zugang verschaffen muss. So ist dieser Park immer frei verfügbar und kann jederzeit genutzt werden. Ein weiteres wichtiges Kriterium ist, dass das Objekt breit aufgestellt ist und dadurch mehrere Facetten genutzt werden können und mehrere Themen möglich sind. So kann man es aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten und sehen, ob und wie das Projekt funktioniert“ (G 7-12).

Zur Kategorie „Regionalbezug“ gehört auch die Zusammenarbeit mit regionalen Partnern. Daher wurden die Experten befragt, wie sie ihre regionalen Partner aussuchen. So gaben mehr als die Hälfte (57 %) an, dass ihre Partner „beruflich mit Denkmalpflege zu tun“ hätten, etwa

ein Drittel (29 %) greift auf ein „Netzwerk“ zurück und Einzelne (14 %) überlassen es dem „Zufall“, wer ihre regionalen Partner sein werden. „Es sind die Personen, die mit Denkmälern zu tun haben“ (B 31). „Es sind in der Regel Fachleute, wie bei dem letzten Projekt die beiden Stadtarchäologen, dann natürlich die untere Denkmalbehörde“ (F 14-15). „Die regionalen Partner sollten entweder Experten sein, die sich von Berufs wegen mit dem Denkmalschutz beschäftigen (z. B.: Architekten, untere Baubehörde), oder Leute, die sich ehrenamtlich mit dem Objekt befasst haben und schon seit längerer Zeit für dessen Erhalt kämpfen“ (N 11-14).

Dieses Ergebnis zeigt, dass es bei der Mehrheit der Experten, die sich am *denkmal aktiv*-Projekt beteiligen, eine enge Vernetzung gibt und ein hoher Grad an Professionalität vorherrscht. *Denkmal aktiv* ist demzufolge keine Laienveranstaltung; sie strebt unterschiedlichste Ziele an.

### 6.2.2 Präferierte Ziele der *denkmal aktiv*-Projekte

Zu den signifikantesten Zielen der *denkmal aktiv*-Projekte gehören der Bezug zur Lebenswelt der Schüler, ihre Identitäts- und Bewusstseinsentwicklung, ihre Verankerung in der Region und die Entwicklung ihres bürgerschaftlichen Engagements. Projektarbeit ist eine besonders anspruchsvolle Form des offenen Unterrichts, die sich anderer pädagogischer Implikationen bedient als der Unterricht im Klassenzimmer bzw. sich ganz und gar von Unterrichtsformen der Schule unterscheidet. Zu den beliebten Tätigkeiten im *denkmal aktiv*-Projekt gehören aus der Perspektive der Experten „konkrete Arbeit“ (70 %) der Schüler, vor allem wird betont, dass es sich um „Arbeit mit den Händen“ (70 %) handelt. Dass die Arbeit vor Ort für die Schüler einen „Nutzen haben muss“ und auch „abrechenbar sein muss“, sehen knapp die Hälfte aller Experten (43 %) als bedeutsam an.

„Praktische Tätigkeiten lieben sie“ (G 33). „Arbeiten vor Ort, künstlerische Verarbeitung, fotografische Aufnahme“ (K 17). „Die Schüler freuen sich besonders, wenn sie die Schule verlassen, sich zum Denkmal begeben und vor Ort Nachforschungen erledigen können. Außerdem sind alle praktischen Arbeiten sehr gefragt, wie zum Beispiel Aufmessen oder Pläne zeichnen oder Entwurfsskizzen anfertigen“ (N 25-28). „Recherchieren und dafür ins Archiv gehen, da sind sie immer sehr begeistert. Sie bereiten gerne Präsentationen vor und es gibt manche Schüler, die sehr gern in der Öffentlichkeit auf die Bühne gehen. Sie erzählen schrecklich gerne von ihrem Projekt und was sie gerade gerne tun“ (H 41-44).

Von einem Drittel aller Experten (35 %) wird wechselseitig eingeschätzt, dass bei den Schülern „Exkursionen/Besichtigungen“, „künstlerisches Gestalten“, „Gruppenarbeit“, die Form der „Kommunikation“ und Arbeiten, bei denen sie die „anderen Sinne nutzen“, sehr beliebt sind.

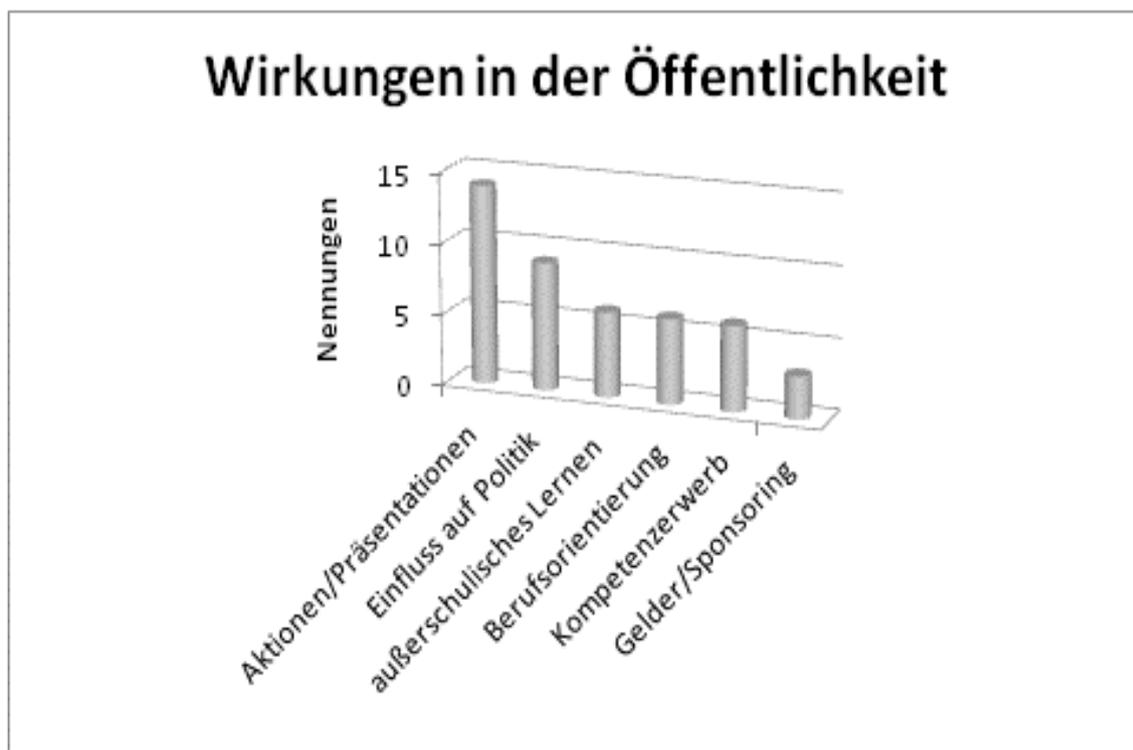


„Exkursionen, Spaßfaktor, Überraschungen! Dass sie mal rauskommen aus der Schule, aber auch Archivarbeit“ (F 40-41). „Was sie besonders gern haben: wir haben die Schüler Bismarck zeichnen lassen, die Skulptur. Da mussten sie sich mal ganz genau ein Denkmal anschauen. Was Schüler besonders gerne machen, ist das entdeckende Lernen. Sie möchten gerne überrascht werden. Das Aha-Erlebnis. Ich weiß auch das von zirka 20 Schülern, wo jeder ein anderes Aha-Erlebnis hatte. Deshalb biete ich verschiedene Aktionen an. Jeder kann an irgendeiner Stelle berichten, dass es hier geklickt hat. Manchmal muss es sich auch ergeben. Mit allen Sinnen: das ist ungewöhnlich für unsere Facebook-Generation, man riecht eine Kloake, man hört einen Schall, man geht zu einem Denkmal hoch, das Riechen und Schmecken. Es ist auch eine Freiheit, den Schülern solche Dinge zu zeigen“ (I 42-49).

Weiterhin werden solche Tätigkeiten gern ausgeführt, bei denen sich die Schüler sicher sein können, dass sie dafür „Anerkennung bekommen“ (21 %). Auch spezielle Aufträge, wie „Zeichnungen anfertigen“ (28 %) und „Archiv- und Literaturarbeiten“ (28 %) werden von den Schülern gern erledigt. Dass es sich beim *denkmal aktiv*-Unterricht um andere Formen des

Lernens handelt, ist eindrucksvoll erkennbar an der Tatsache, dass die Experten „Handarbeit bzw. konkrete Arbeit“ als besonders motivierend und inspirierend beurteilen.

„Besonders gerne haben sie Zeichnungen [...] gemacht. Wir haben ausgemessen, wie lang und wie breit die Kirche ist. Wir sind auch im Dachstuhl rumgelaufen und da hat man auch die Schäden gesehen (Taubenkot), waren im Dachreiter. Wir haben herausgefunden, dass dieser Dachreiter insgesamt mal drei Glocken hatte. Hier haben wir herausgefunden, wo die Glocken hingekommen sind“ (B 69-73). „[...] dazu gehört die Archivarbeit, dazu gehört die tiefer gehende Beschäftigung mit Sekundärliteratur“ (A 53-54). „Recherchieren und dafür ins Archiv gehen, da sind sie immer sehr begeistert“ (H 41). „Ein Ergebnis, welches man nachhaltig über eine längere Zeit sieht und dass man dafür dann auch die Anerkennung von außen bekommt“ (E 72-74).



*Denkmal aktiv*-Projekte haben Wirkungen nach außen in die Öffentlichkeit, weil sie in der Region wahrgenommen werden. Von den beteiligten Experten wird einstimmig (100 %) geantwortet, dass sie mit „Aktionen & Präsentationen“ im öffentlichen Raum präsent sind. „Dass es da eine Wirkung erzielt hat, wird deutlich durch die Öffentlichkeit, durch Medien, Presse. Printmedien, Fernsehen, Funk, wo es publiziert worden ist. Dadurch gab es bei Jahrfeiern das rege Interesse an Patenschaften“ (E 25-28). „Tu Gutes und rede drüber“. Es ist ein

Marketingprojekt, wir suchen die Öffentlichkeit“ (I 26). So haben alle *denkmal aktiv*-Projekte relativ hohen „Einfluss auf Entscheidungen in der Kommunalpolitik“ (64 %), wenn es um die Sanierung bzw. Rettung von historischer Bausubstanz geht oder auch um die Bereitstellung von Fördermitteln für unterschiedlichste Sanierungs- oder Verschönerungsarbeiten beispielsweise bei Gartenbaudenkmälern und Profanbauten. „Das ist eine Kardinalfrage. Wir können dieses Kino nicht wieder aufbauen, wir können in der Privatwirtschaft nicht wirklich Einfluss nehmen. Aber wir haben die Zielstellung formuliert, dass wir mit unserem Projekt öffentlichkeitswirksam werden in der Hoffnung, dass eine öffentliche Darstellung von Problemfeldern eine positive Wirkung haben kann“ (N 15-19). Das „Einwerben von Sponsorengeldern“ sehen 21 % der Experten als nützlichen Nebeneffekt ihrer Öffentlichkeitsarbeit an. „Wir versuchen die Öffentlichkeit zu motivieren, wir haben Flyer entwickelt und mit diesem Flyer versuchen wir, Gelder zu bekommen. Wir haben Konzerte gemacht, das sind auch öffentlichkeitswirksame Aktionen“ (B 43-48). „Ich mach mit bei Wettbewerben, wenn ich Preise gewinne ist das ein Erfolg. Habe damit schon 2500,- € gewonnen“ (I 108-109).

Zu den öffentlichkeitswirksamen Aktivitäten gehört nach Meinung der Experten auch die „Berufsorientierung“ der Schüler (42 %), weil sie im regionalen Raum erfahren können, welche Firmen wo ansässig sind und welche Berufe in diesen Firmen ausgebildet werden. So dient konkrete Arbeit vor Ort und in der Region dem Zweck, berufsvorbereitend und berufsorientierend für einen Teil der Schüler zu sein. „Wir wollten den Beweis anstellen, dass so ein Projekt mit unseren Schülern der Realschule realisierbar ist. In Hinblick auf Berufsorientierung, in Hinblick auf Heimat, das Interesse ist genauso gegeben wie auch in anderen Schularten. Das außerschulische Lernen hat ein riesiges Potential inne. Handlungsorientiert an einem Gegenstand zu arbeiten, auch fächerorientiert, fächervernetzend. Nicht nur dieses Schubladendenken: das ist Deutsch, Physik, Biologie, sondern mit einem Bewusstsein, dass alles miteinander verwoben ist. Dass ich im Allgemeinen Kenntnisse brauche und diese dann auch in der Kompaktheit anwenden kann. Dieses ist so immens wichtig, da man ja oft als Lehrer die Frage gestellt bekommt, warum mache ich das? Warum soll ich mir das aneignen, wofür brauche ich das? Mit dieser Frage wird man tagtäglich konfrontiert und wenn man dann die Schüler tatsächlich aus der Schule herausholt und in die Realität hereinnimmt, dann haben wir da unendlich viele Aha-Effekte. Das brauche ich gerade an dieser Schulform, da sich die Schüler früh entscheiden müssen, in welche berufliche Laufbahn sie sich orientieren sollen. Sie haben schon mit sich zu tun – die Adoleszenz – sollen aber gleichzeitig eine Entscheidung treffen, welche berufliche

Entwicklung sie sich vorstellen können. Wenn ich da ein Angebot aufzeige, ihr könnt euch ausprobieren, ohne unter Druck zu stehen. Sie können schauen, wo ihre Fähigkeiten, Fertigkeiten und Neigungen liegen. In dieser Projektarbeit ist ein großes Potential, was schulischer Unterricht nicht leisten kann“ (D 29-48).

Auch den Erwerb von Kompetenzen schätzen 42 % der Experten durch die Arbeit im öffentlichen Raum hoch ein, indem die Schüler Absprachen in Firmen, Behörden, Einrichtungen, Betrieben, etc. treffen, dort Interviews und Recherchen durchführen, Telefonate tätigen, ihren Wortschatz erweitern, Fachtermini erlernen und gebrauchen, Arbeitsabläufe organisieren und koordinieren und viele andere Arbeitsformen erlernen, die der Schulalltag nicht bietet. „Die Schüler sind angehalten, mit fremden Leuten zu kommunizieren, mit Personen aus dem öffentlichen Leben; das sind Pfarrer, Vereinsmitglieder, auch Unternehmer. Und mit diesen Leuten umzugehen, ist eine ganz prägende Erfahrung für die Schüler, weil sie sich zum ersten Mal in einem relativ ungeschützten Raum bewegen, wo ihnen nicht die Eltern oder Lehrer an der Seite sitzen. Diese Kompetenz halte ich für ganz ganz wichtig“ (A 75-81). „Da ist die Kommunikationskompetenz, aber es ist die Frage, in welchen Kontexten kommunizieren sie? Eine Kommunikation in der Schule ist ja eine ganz andere als die [wenn ich] mit Erwachsenen, die ich nicht kenne, in Kontakt trete. Dort die Scheu zu überwinden, die sie überwinden müssen, wenn sie z. B. Bewerbungsgespräche führen müssen. Wie gehe ich auf einen Erwachsenen zu? Was meinst Du, was für Ängste sie haben, Telefonate zu führen, Termine zu vereinbaren. Es sind ganz kleine Schritte. Sie werden darin bestärkt, ihre Fähigkeiten, die sie haben, auch umzusetzen, in einer realen Situation anzuwenden. Aber auch Sozialkompetenz entwickeln sie weiter. Sie erleben sich als eine Gemeinschaft, sie müssen an einem Strang ziehen, wenn sie als Team ein Ziel erreichen wollen. Sie merken natürlich, wenn sie es nicht tun, dass sie dann scheitern. Es setzt eine Gruppendynamik ein und man muss gar nicht als Lehrer oder als Projektleiter großartig aktiv werden oder regulierend eingreifen, sondern es entstehen eigene Strukturen und jeder findet so seine Rolle. Wo man sich auch mal in der Gruppe bewertet und diszipliniert. Sie reifen in diesem Prozess, sie fühlen sich in der Gruppe wohl, sie fühlen sich schon fast zu Hause“ (D 124-139).

„Nur wenn sie zuverlässig sind, kann das Gesamte funktionieren. Gruppen- und Teamarbeit. Sie arbeiten immer in Teams und müssen auch außerhalb gemeinsam Sachen vorbereiten. Alle Kompetenzen, die sie für die Erwachsenenwelt benötigen. So waren einige Schüler in Vorstandssitzungen, im Gemeinderat. Sie müssen sich für etwas einsetzen. Das machen sie in der

Schule nur in einem geschützten Rahmen. In der Öffentlichkeit ist es ja nicht mehr geschützt. Als Lehrer sehe ich, wenn sie in der 8. Klasse beginnen, dass sie sich hinter den Erfahrenen verstecken und jedes Jahr einen Schritt weiter nach vorne gehen und dann irgendwann selber in der ersten Reihe stehen. Eine Kompetenz, die in der Schule sehr präsent ist, aber im Schulsystem nicht richtig erarbeitet wird, ist die des Umgangs mit Frustration. Man wird enttäuscht. Ein Ziel nicht zu erreichen, dass dieses nicht daran liegt, dass ich wie in der Schule nicht richtig gelernt, es nicht kapiert habe, sondern dass Andere es nicht wollen. Dass der Gemeinderat der Meinung ist, es geht nicht. Dass es nicht an mir selbst liegt, sondern dass es von außen kommt. Man scheitert an Systemen, Funktionen, Einsichten. Dass ein Hauseigentümer es nicht einsieht, dass vor seiner Tür ein Stolperstein gesetzt werden soll. Das ist hart, das ist eine Kompetenz“ (H 67-81).

Diese andere Form des „außerschulischen Lernens“ (42 %) bindet die Schüler in die Arbeit ihrer Projekte in besonderer Weise ein. Das Involviertsein bedeutet, dass Schüler in ihrem *denkmal aktiv*-Projekt inbegriffen, geborgen, erfasst und eingeschlossen sind. Das Projekt und sie als Person gehören untrennbar zusammen. Ohne ihre aktive Mitarbeit gäbe es das konkrete Projekt nicht. „Immer wenn man merkt, dass die Schüler ein übergeordnetes Interesse an einer Thematik haben, kann man davon ausgehen, dass sich die Sache ... verselbstständigt. Dazu kommen die vertiefenden Gespräche, die man zu einer bestimmten Thematik, zu einem Objekt führt. Immer dann, wenn die Schüler eigene Ideen einbringen und man merkt, es entwickelt sich dahingehend, dass die Schüler es zu ihrem Projekt machen. Sie bearbeiten nicht mehr nur eine Sache, weil es der Lehrer vorgibt. Sie merken, wenn man mitdenkt, wenn man sich einbringt, kann man die ganze Sache verselbstständigen und dann nehmen es die Schüler für sich an“ (A 40-46). „Das Nachfragen ist ein Kriterium, die haben sich damit identifiziert. Wann erlebe ich denn mal als Lehrer, dass interessiert nachgefragt wird. Man merkt, die Schüler haben auf einmal die Motivation, das noch vertiefend aufzunehmen“ (D 51-53). „Sie haben sich so sehr damit identifiziert, dass eine persönliche Betroffenheit erkennbar war. Das hat uns Lehrern signalisiert, sie stehen dahinter, sie sind aktiv geworden, sie haben Ängste überwunden, sie haben Gespräche geführt und Kollegen angefragt: „Haben Sie schon gehört? Wissen Sie das?“ Sie haben sich mit dem Objekt ihrer ersten Projektwoche, einem Grabmal mit einem liegenden Löwen, identifiziert und diesen gesäubert. Sie kamen in der 2. Projektwoche schockiert zurück, dass am Grabmal wieder alles überwuchert war. Es wurde nicht instand gehalten und die Schüler waren erschrocken, wie schnell sich die Natur es wieder zurückgeholt hat. Daraufhin haben

sie eigenmächtig beschlossen: „Egal was wir in der zweiten Projektwoche machen, wir müssen dieses Grabmal wieder freilegen“ (D 66-75). „Gute Mitarbeit, Begeisterung für die Sache, Engagement über die Unterrichtszeit hinaus“ (K 15).



Nach Einschätzung von 85 % der Experten äußert sich Involviertsein der Schüler in ihr *denkmal aktiv*-Projekt in „Eigeninitiative“, „Selbstständigkeit“, „Freiwilligkeit“ und Bereitschaft zur „Mehrarbeit“. Weitere Erkennungsmerkmale sind für 64 % der Experten ein hohes „Interesse“ der Schüler am Projekt, das Einbringen „eigener Ideen“ und die Tatsache, dass die Schüler „alleine Gespräche führen“.

„Das maßgeblichste Kriterium ist, zu sehen, dass jemand Motivation einbringt und etwas geben will“ (G 30-31). „Die Identifikation ist daran erkenntlich, dass ich als Projektleiter zurückgerufen werde, dass es ein Feedback gibt. Solche Fragen: „was kommt denn als Nächstes? Was können wir denn schon vorbereiten?“ (E 46-48). „Wir haben uns bemüht, ihnen dabei den größtmöglichen Freiraum zu geben. Sie konnten Entscheidungen selber treffen, neue Sachen selber entwickeln und Gestaltungsmöglichkeiten ausleben. Wir haben Anregungen gegeben, die Schüler haben diese dann aufgenommen oder verworfen oder weiterentwickelt. Ich kann mich hier selber einbringen, ich kann es weiterentwickeln, dieses hat den Identifikationsprozess noch multipliziert“ (E 60-68).

Immerhin sieht knapp ein Drittel (28 %) die Beteiligung an Praktika und Exkursionen als Merkmal von Involviertsein. Was die Experten hier verlaublichsten, ist die persönliche Beziehung der Schüler zu ihrem jeweiligen Projekt. Ihre Einschätzung stimmt mit Heller (1981, S. 19 ff.) überein, die Involviertsein als das entscheidende Kriterium ansieht, um etwas lernen zu können.

Neben dem individuellen Involviertsein haben die Experten auch ein kollektives Erleben beobachtet. In ihrer Berichterstattung sehen 71 % das „kollektive Erleben bzw. Gemeinschaftserleben“ als hervorstechende Begleiterscheinung jeglicher *denkmal aktiv*-Projekte an. Das Erleben der „Gruppendynamik“ ist es für 15 % und des „Wir-Gefühls“ für 28 % der Experten wert, dies explizit zu benennen. Obwohl sich die weiteren Attribute dem „Gemeinschaftserleben“ zuordnen lassen, sprechen 57 % von der Bedeutung „gemeinsamer Erfahrungen als Gruppe = Gemeinschaftserfahrung“ und ebenfalls 57 % von der Wirkung „öffentlichkeitswirksamer Erfahrungen“. An vielen *denkmal aktiv*-Projekten wurde an Wochenenden und an freien Tagen gearbeitet. Deshalb sehen 43 % der Experten die Aspekte „Freizeit + Übernachtung“ genauso als kollektives Erleben wie das Gefühl von „grenzenloser Freiheit“ (15 %) bei den Schülern. So kann man sagen, dass sich das „kollektive Erleben“ in *denkmal aktiv*-Projekten reziprok auf das Involviertsein ausgewirkt hat.

### 6.2.3 Expertenmeinungen zum Kompetenzerwerb der Schüler

Kompetenzförderung nimmt seit den letzten 25 Jahren einen zentralen Stellenwert bei der Wissensvermittlung ein. Lebenslanges Lernen bedeutet nicht mehr nur Erwerb kurzzeitigen Faktenwissens, sondern umschreibt die Art und Weise, wie man sich Wissen aneignet, wie man Kenntnisse und Sachverhalte bewertet, wie man mit ihnen umgeht, wie man sie kommuniziert und was für Auswirkungen sie für uns selbst als Person haben. So spricht man nach 20-jähriger Diskussion um den Kompetenzbegriff seit 2007 (Erpenbeck/Heyse 2007, S. 157) von Sachkompetenz, Methodenkompetenz, sozialer und personaler Kompetenz. Gnahs (2010, S. 22) nennt sie überfachliche Kompetenzen, und Goleman (1999, S. 36) spricht zusätzlich von emotionaler Kompetenz.

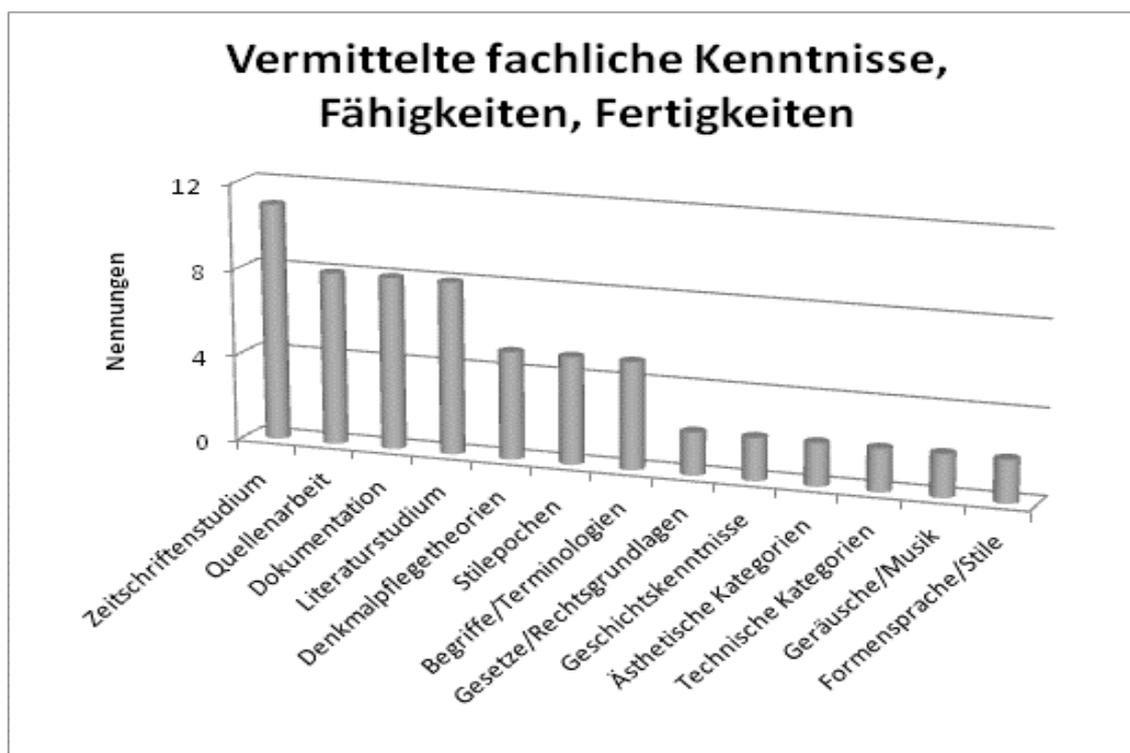


Nach seiner Definition ist es ein Sammelbegriff für Persönlichkeitsmerkmale wie „Selbstvertrauen“, „Initiative“ und „Leistungsdrang“ (Goleman 1999, S. 38). Golemans Merkmale spiegeln sich auch in den Antworten der Experten wieder, denn „alleine machen“, „diskutieren“ und „selber entwickeln lassen“ sind für die Hälfte der Experten (57 %) Ausdruck eines gesteigerten Selbstvertrauens der Schüler. Die Experten wurden befragt, welche Arbeiten insbesondere zur Kompetenzentwicklung beigetragen haben. Weitere Antworten sind: wenn die Schüler „voneinander lernen“ und „Lernen lernen“ konnten (35 %), wenn sie selber „Schwerpunkte gesetzt“ haben (21 %) und wenn es sich gleichzeitig um eine „sinnvolle Arbeit“ gehandelt hat (21 %). Kompetenzen haben sich auch entwickelt durch geförderte „Wahrnehmungen“ von Sachverhalten und „Sensibilisierungen“ (28 %) bei Entscheidungen und Entwicklungen sowie durch die Planung und den sparsamen Einsatz von „Material“ und „Mitteln“ (28 %).

Nachdem wesentliche Arbeitsmöglichkeiten erörtert worden sind, die zum Kompetenzerwerb beitragen, sollen die einzelnen Kompetenzbereiche näher betrachtet werden. Hierzu wurden die Expertenantworten extrahiert und danach den einzelnen Kompetenzen zugeordnet. Es sind Mehrfachnennungen möglich. Einzelne Projekte eigneten sich offensichtlich zum Erwerb fachlicher Kompetenzen besser als zum Erwerb von anderen Kompetenzen. Hinzuweisen ist darauf, dass fachliche Kompetenzen und Methodenkompetenzen eng miteinander verbunden sind und sich Methoden und fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht zwingend auseinanderdividieren lassen. Wenn es um fachliche Kompetenzen geht, gibt es die meisten Nennungen für „Archivarbeit“ und „Quellensuche“ (43 %), gefolgt von „Texte lesen und verstehen“ (28 %). Es

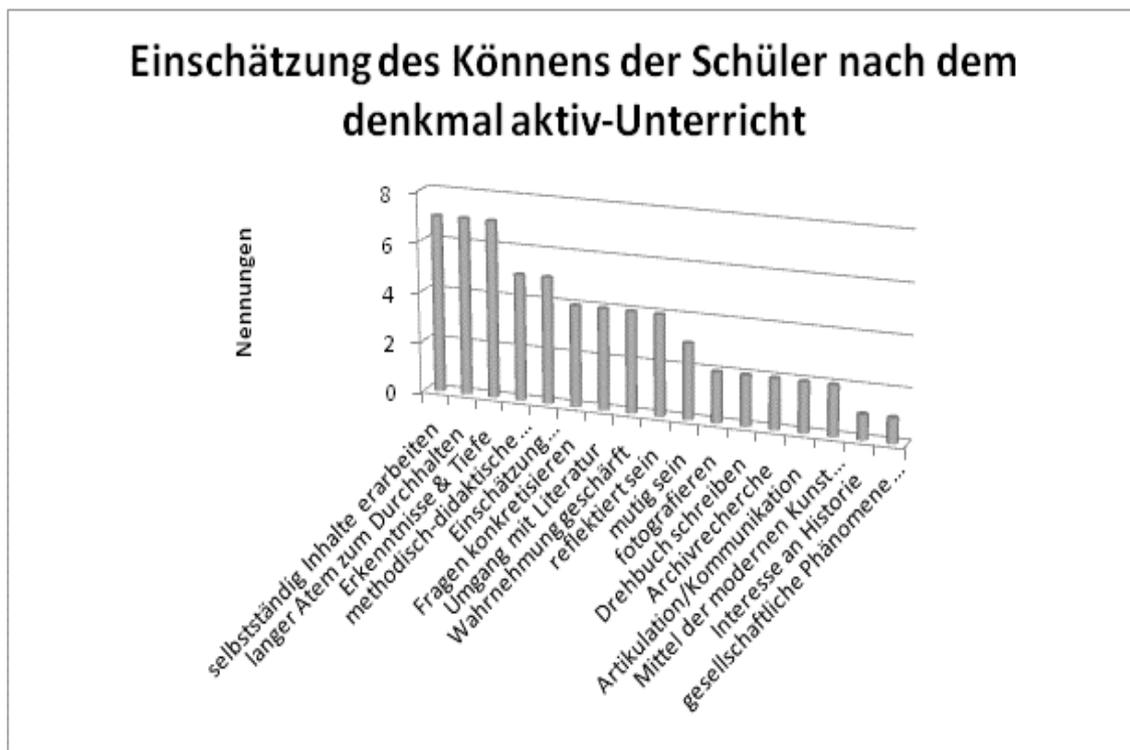
gibt vier weitere fachliche Kompetenzen, den „Modellbau“, die „Fotoarbeiten“, die „feinmotorischen Arbeiten“ und das „Interview führen“, die jeweils von zwei Experten (14 %) genannt werden.

Betrachtet man jetzt die vermittelten fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, lassen sich mehrfach Übereinstimmungen feststellen. Besonders geeignet sind nach Expertenmeinung das „Zeitschriftenstudium“ (78 %), die „Arbeit mit Quellen“ (57 %), das „Literaturstudium“ (57 %) und die „Dokumentation“ (57 %). Weitere Antworten der Experten lassen sich zu einer Kategorie zusammenfassen: „Theorien zur Denkmalpflege“, „Stilepochen“, „ästhetische“ und „technische“ Kategorien und „Begriffe/Terminologien aus den Bereichen Denkmal und Umwelt“ (35%). Von 15 % der Experten wurden „Geschichtskennnisse“, „Gesetze/Rechtsgrundlagen“ sowie „Geräusche/akustische Wahrnehmungen/Musik“ bei der Vermittlung von fachlichen Kompetenzen favorisiert.

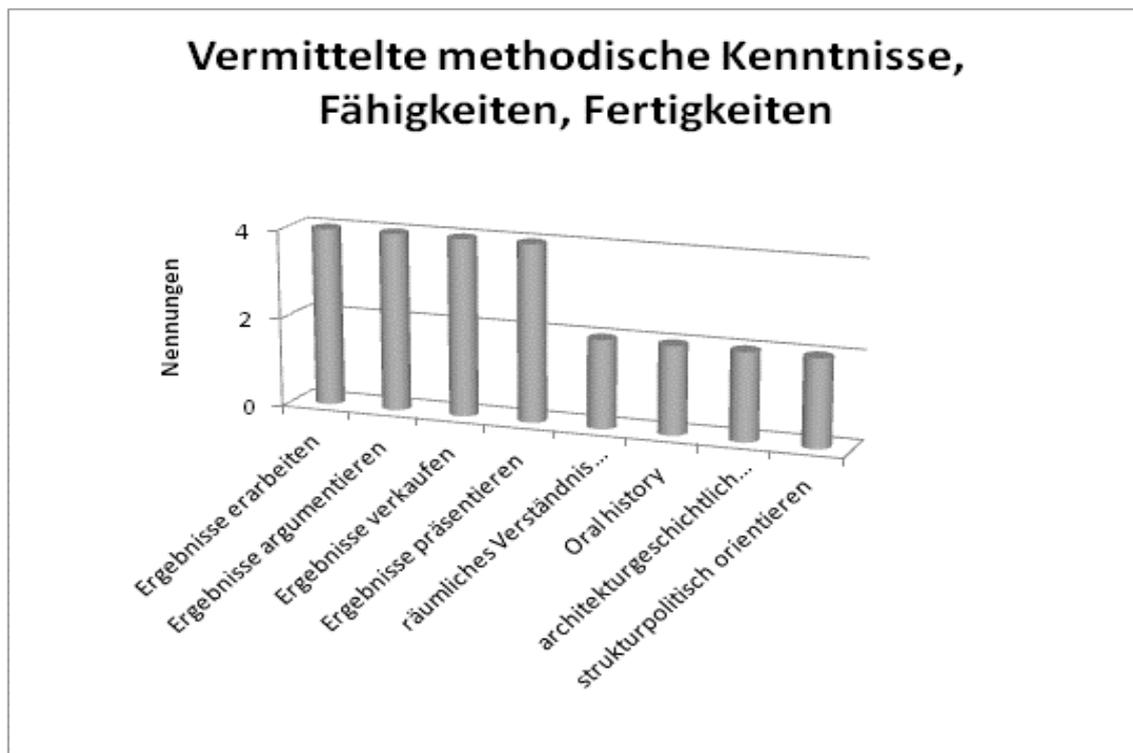


Eng im Zusammenhang mit den fachlichen Kompetenzen steht der Erwerb von methodischen Kompetenzen, denn es ist nicht immer ganz trennscharf, ob es sich beispielsweise beim Interviewen um eine fachliche oder eine methodische Kompetenz handelt. Die Vorgehensweise ist sicherlich eine Methode, die Inhalte des Interviews haben aber eher fachliche Relevanz. Ähnlich ist es bei der Quellenarbeit, die vielerorts als forschungsmethodisches Vorgehen betrachtet

wird. Wenn die Arbeit im Archiv und die Quellenrecherche von den Experten unter der Kategorie Fachkompetenz verortet werden, dann hat das mit fachlichen Aspekten zu tun, die maßgeblich die Quellen- bzw. Literaturarbeit bestimmen. Betrachten sie diese Tätigkeiten eher als Methode, so handelt es sich um methodische Kompetenzen.



Eine herausragende methodische Kompetenz der Schüler ist nach Aussagen der Experten (57 %) die Fähigkeit, „historische Bezüge“ herstellen zu können sowie ein „Verständnis für Geschichte“ entwickelt zu haben. Für die Hälfte aller befragten Experten (50 %) gehören das „planvolle selbstständige Arbeiten“, die „kritische Analyse“ und das „selbstständige Erarbeiten“ von Dingen zur Methodenkompetenz. Als eine Methodenkompetenz wird auch die Fähigkeit der Schüler betrachtet, „Projektmanagementaufgaben“ (42 %) wahrzunehmen. In der „Öffentlichkeitsarbeit“ sehen immerhin 28 % der Experten eine methodische Kompetenz.



Betrachtet man nun die Expertenmeinungen zu den vermittelten Methoden, so erkennt man Zusammenhänge dergestalt, dass wiederum fast zwei Drittel (57 %) der Experten das „Erarbeiten“ und „Argumentieren“ sowie des „Verkaufen“ und „Repräsentieren“ von Ergebnissen als Möglichkeiten zur Entwicklung methodischer Kompetenz erachten. Die „Entwicklung von räumlichem Verständnis“, die „Fähigkeit mit Zeitzeugen zu sprechen bzw. Verfahren der Oral history“ zu beherrschen gehören für 28 % der Experten ebenso zu den Fähigkeiten und Fertigkeiten methodischer Kompetenz wie die „architekturpolitische und strukturpolitische Orientierung“. Die Schwierigkeit bei der Vermittlung von Tätigkeiten, die sich als methodische Kompetenzen manifestieren sollen, liegt sozusagen im Wechsel von Fachlichkeit, wie vorn bereits dargestellt und Methode. Ob der Einzelne sein Können und seine Fähigkeiten als fachliche oder methodische Kompetenzen verortet, ist individuell.

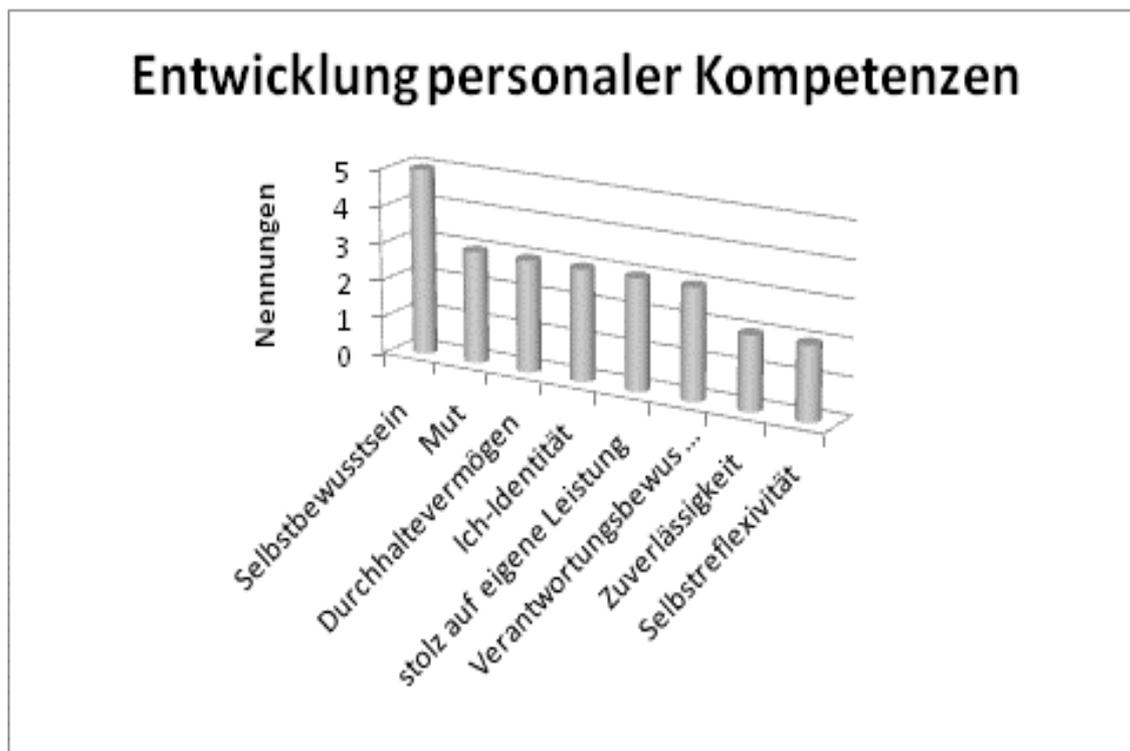
Vergleichsweise leichter sind soziale Kompetenzen und auch Arbeitsformen, die soziale Kompetenzen befördern, festzustellen. Projektarbeit ist bekannt dafür, dass das Lernen insbesondere in der Gemeinschaft, in einer Gruppe, stattfindet. Die befragten Experten beurteilten den Kompetenzerwerb im Bereich des sozialen Miteinanders besonders differenziert. Die Antworten werden in ihrer Bandbreite vorgestellt, weil eine Zusammenfassung der Aspekte zwar möglich wäre, aber die Nuancen dann verloren gingen. Von knapp der Hälfte der Experten (42 %) wird die verbesserte „Kommunikationsfähigkeit“ als Sozialkompetenz gewertet. Alle Experten

erachten die „Gruppenarbeit“ (35 %), das Erleben eines „Gemeinschaftsgefühls“ (28 %), das Erleben der „Gruppendynamik“ (14 %), das „Finden der eigenen Rolle“ in der Gruppe (14 %) und das Einbringen „eigener Ideen“ in eine Gruppe (14 %) als wichtig für das soziale Zusammenleben und als Möglichkeit zum Erwerb sozialer Kompetenzen. 14 % der Experten konstatierten, dass sich ein Abbau der „Frustration“ bei den Schülern vollzogen hat.

Zu den vermittelten Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur Herausbildung von sozialer Kompetenz beitragen, gehören nach Meinung der Experten das Gespräch der Schüler mit Zeitzeugen (21 %), die Teilnahme [Partizipation] der Schüler an gesellschaftlichen Diskursen (21 %), das Argumentieren (15 %) und das Repräsentieren (15 %) in der Öffentlichkeit, der Umgang der Schüler mit Behörden (15 %), das Lernen untereinander (15 %) sowie das bürgergesellschaftliche Engagement der Schüler (7 %).

Die soziale und die personale Kompetenz eines Menschen sind eng miteinander verbunden und bedingen einander. Personale Kompetenz ist die Fähigkeit, mit sich selbst umzugehen. Arbeiten in der Gruppe und das Erleben eines Gemeinschaftsgefühls, gepaart mit Wissen und Können, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinterlassen Spuren in der Persönlichkeit eines Menschen. Die Herausbildung personaler Kompetenzen ist nach Meinung der Experten die Entwicklung von „Selbstbewusstsein“ (35 %), „Mut“ (21 %), „Durchhaltevermögen“ (21 %), „Verantwortungsbewusstsein“ (21 %), „Stolz auf eigene Leistungen“ (21 %), „Ich-Stärke“ (21 %), „Zuverlässigkeit“ (14 %) und „Selbstreflexivität“ (14 %). Diese personalen Kompetenzen finden sich in Übereinstimmung mit Heyse/Erpenbeck (2007), die vier Grundwerte personaler Kompetenz benennen. Das sind:

- *Leistung, beruhend auf Verantwortung und Loyalität,*
- *Aktivität, basierend auf Produktivität und Initiative,*
- *Vernunft, beruhend auf Kontinuität und Analyse,*
- *Kooperation, basierend auf Kommunikation, Flexibilität, Optimismus (Heyse/Erpenbeck 2007, S. 113).*



Sieht man sich jetzt die einzelnen Arbeiten an, die personale Kompetenz bewirken sollen, dann klingen diese recht banal, wie „Disziplin aufbringen“ (15 %), immer „alles aufzuschreiben“ (15 %). Die Dokumentation von Sachverhalten ist späterhin bedeutsam bei solchen Berufen, die sich durch hohe Verantwortlichkeit auszeichnen. Nach Heyse/Erpenbeck (2007, S. 113) sind dies Kategorien von *Vernunft*.

Aus diesem Motiv heraus bezeichnen die Experten auch explizit „Übernahme von Verantwortung“ (15 %) als eine personale Kompetenz. Ebenso gehören zur personalen Kompetenz die „Aneignung von Wissen“ (15 %) und das „Handeln mit Zivilcourage“ (15 %), die Heyse/Erpenbeck (2007, S. 113) als Kategorie von *Leistung* bezeichnen. „Urteilsfähigkeit“, „Partizipationsfähigkeit und das „Anstreben bestimmter Ziele“ (21 %) sind nach Heyse/Erpenbeck (2007, S. 113) Kategorien von *Aktivität*. Das, was Heyse/Erpenbeck (2007, S. 113) in ihrem Kategoriensystem *Kooperation* nennen, bezeichnen 28 % der Experten als Lernmöglichkeiten des „Rollenspiels“ und des „darstellenden Spiels“.

#### 6.2.4 Expertenmeinungen zum emotionsgesteuerten Lernen

Die persönliche Bezogenheit hin zu einer Sache – in dem Fall zum *denkmal aktiv*-Projekt – treibt den Prozess der Wahrnehmung voran, fördert das Problemlösen und ist der Schlüssel, der

den Zugang zu den Emotionen öffnet (Heller 1981, S. 19 ff.). Wie mehrfach erwähnt, beruht das Involviertsein in eine Arbeitsaufgabe, wie im *denkmal aktiv*-Projekt bei den Schülern, auf einer besonderen Art des Lernens und auf einer speziellen Anteilnahme. So wurden die Experten nach ihren Beobachtungen befragt, ob sie Veränderungen hinsichtlich einer anderen Art der Aufmerksamkeit und der Beteiligung an den Projektaufgaben feststellen konnten. Da es Mehrfachnennungen gibt, hat mehr als ein Drittel (43 %) der Experten eine emotionale Betroffenheit bzw. emotionale Bindung der Schüler mit ihren *denkmal aktiv*-Projektaufgaben festgestellt. Wiederum mehr als ein Drittel (43 %) konnte beobachten, dass sich die Schüler mit ihren *denkmal aktiv*-Projekten identifiziert hatten, und ein weiteres Drittel (43 %) gab an, bei den Schülern eine Veränderung der Wahrnehmung beobachtet zu haben.



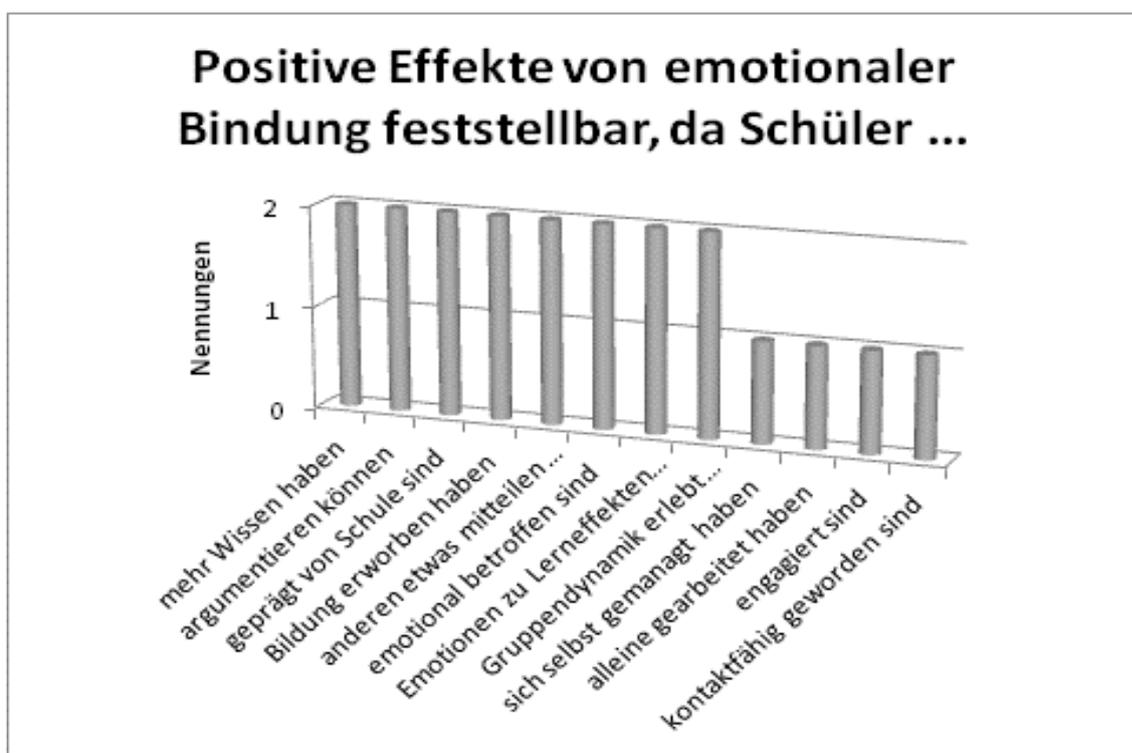
Diese äußert sich darin, dass man immer dann Veränderungen spüren konnte, wenn sich Gebäude mit Leben erfüllten. So im Landgut Borsig bei Nauen, dem ehemaligen Familiengut der Industriellen Borsig, wo die Familie noch bis 1945 eine ökonomische Landwirtschaft betrieb. Durch Literaturstudien und das Kennenlernen eines konkreten Nachfahren der Familie Borsig wurde das *denkmal aktiv*-Projekt auf einmal lebendig. Die Schüler erfuhren, dass die Bourgeois-Familie Borsig großen Anteil daran hat, dass Arbeitnehmer heute sozial abgesichert sind. Die Beschäftigung mit diesem sozialen Aspekt der Borsigs führte dazu, dass die Schüler die Familie Borsig nicht nur als Industrielle, Kapitalisten bzw. Adlige wahrgenommen haben,

sondern als Personen der Zeitgeschichte, die tatsächlich gelebt haben und Stärken und Schwächen besaßen. Auf einmal bekommen August oder Luise Borsig einen Charakter und werden von den Schülern menschlich interpretiert. Es sind nicht nur mehr Namen mit einem Geburts- und einem Sterbedatum, sondern es sind Persönlichkeiten, die charakterisiert werden können. Der Experte, der dieses Fallbeispiel erzählt, erlebte eine Entwicklung vom reinen Faktenwissen der Schüler hin zur Kompetenz, eine Biografie nacherzählen zu können, mit ihren Licht- und Schattenseiten. Er bezeichnet diese Entwicklung als große Stärke, die der Denkmalunterricht bieten kann. Ein anderer Experte spricht von der anfänglichen Neugierde und dem sozialen Beziehungsnetz, die als Hauptantrieb dienen und zur Identifikation mit einem bestimmten Objekt führen. So zum Beispiel, wenn ein Mahnmal, das wir selbst restauriert haben, beschmiert wurde. Die Äußerungen der Schüler gehen von purer Entrüstung bis hin zu Tränenvergießen. Da hat sich bei den Schülern schon viel verändert, sie haben ein anderes Verständnis dafür. Ein weiterer Experte verweist darauf, dass die Schüler durch die kontinuierliche *denkmal aktiv*-Arbeit für die berufliche Wirklichkeit geschult werden. Ein Schüler arbeitete während des *denkmal aktiv*-Projekts in einem Bereich zwischen Geschichte und Politik. Im Museum „Andreasstraße Erfurt“, dem Gefängnis der Staatssicherheit, macht er sein Freiwilliges Soziales Jahr. Dort führt er Zeitzeugeninterviews und überlegt, ob das beruflich etwas für ihn ist. Er hat erlebt, dass das historische Forschen die Themen der Zeitgeschichte und ihn selbst berührt.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass je ein Fünftel der Experten Wahrnehmungsveränderungen bei ihren Schülern beobachtet hat, und zwar dann, wenn „Orte mit Leben erfüllt“ (20 %) waren, wenn die „Arbeit einen sozialen Aspekt“ (20 %) hatte, wenn „Leistungen früherer Generationen in die Arbeit einfließen und wertgeschätzt“ (20 %) wurden, wenn die Arbeit „über das reine Faktenwissen hinausging und echte Zeitzeugen beteiligt“ (20 %) waren und wenn die Schüler „Möglichkeiten zur Selbstreflexion“ (20%) hatten, weil dadurch ihr Selbstvertrauen und ihr Selbstwertgefühl gestärkt wurden.

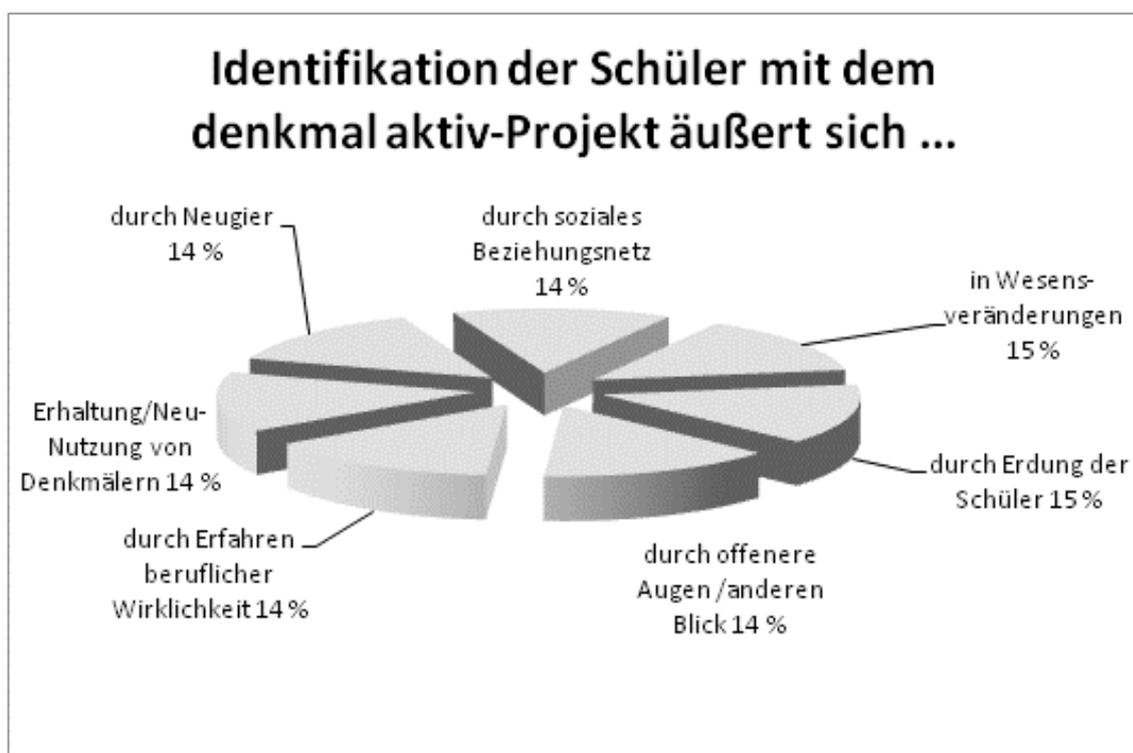
Immer wieder und in verschiedenen Zusammenhängen äußern die Experten, dass das „Selbermachen“ (15 %) und „am eigenen Objekt arbeiten“ (15 %) besonders wichtig für die Schüler ist, weil sich dadurch Selbsttätigkeit, Identifikation, Verantwortungsgefühl, Involviertsein und emotionale Bindung entwickeln. So ist jedes *denkmal aktiv*-Projekt eine umfassende Form des Miteinander- und voneinander Lernens, die sich grundlegend vom Unterricht in der Schule unterscheidet. Besonders nachhaltig ist die Wirkung, weil die Schüler emotional mit ihren Arbeitsaufgaben verbunden sind. Auch die „Gemeinsamkeit“ (15 %) bei der Arbeit, das „Erleben von

Grenzsituationen“ (15 %) und die „emotionale Nähe“ (15 %) der Schüler untereinander bzw. mit ihren Lehrern und Fachexperten führen zu emotionaler Berührung. Es gibt positive Aspekte, die von den Experten beobachtet wurden und die aus dieser besonderen Form des Arbeitens herrühren. Die Schüler haben sich „mehr Wissen“ zu einem Sachverhalt angeeignet (15 %), sie können besser „argumentieren“ (15 %), und sie können „anderen etwas mitteilen“ (15 %), was sie selbst erarbeitet haben. Einige Experten sprechen sogar davon, dass die Schüler während des *denkmal aktiv*-Projekts „Bildung erworben“ (15 %) haben und dass sie „geprägt von derjenigen Schule sind“ (15 %), die im *denkmal aktiv*-Forschungsverbund integriert ist.



Es gibt weitere positive Effekte emotionaler Bindung, die in den Gesprächen explizit geäußert werden, bezogen auf die Gemeinsamkeiten in der Gruppe als „Erleben der Gruppendynamik“ (15 %), als „Kontaktfähigkeit“ (7 %) und als „Engagement“ (7 %). Auch das „alleine arbeiten“ (7 %) und das sich „selbst managen“ (7 %) werden immer wieder genannt und sind Ausdruck emotionaler Bindung. „Emotionale Betroffenheit“ (15 %) und die Tatsache, dass „Emotionen zu Lerneffekten führen“ (15 %) nennen einige Experten ohne Umschreibung gleich beim Namen. Emotionale Verankerung und Identifikation [*idem*: „derselbe“, *facere*: „machen“, wörtlich „gleichsetzen“] liegen insofern beieinander, als es darum geht, sich in den anderen hineinzuversetzen. Aus diesem Grund wurden die Experten danach befragt, worin sich die Identifikation der Schüler mit den *denkmal aktiv*-Projekten äußerte.

Durchgängig sagen die Experten, dass sich die Identifikation der Schüler mit ihren *denkmal aktiv*-Projekten in ihrer „Neugier“ (14 %) und in ihren „offenen Augen“ (14 %), mit denen sie durch die Welt gehen, äußert. Sie haben „Erfahrungen mit dem Berufsalltag“ (14 %) von Denkmalexpertern gemacht, die „Schüler sind geerdet“ (15 %), d. h., sie stehen mit beiden Beinen auf der Erde und haben keine Flausen im Kopf, sie gehören einem „sozialen Beziehungsnetz“ (14 %) an, „sie haben sich in ihrem Wesen verändert“ (15 %), sind ernsthafter und verlässlicher geworden und zu guter Letzt setzen sie sich für die „Neunutzung und Erhaltung von Denkmälern“ (14 %) ein.

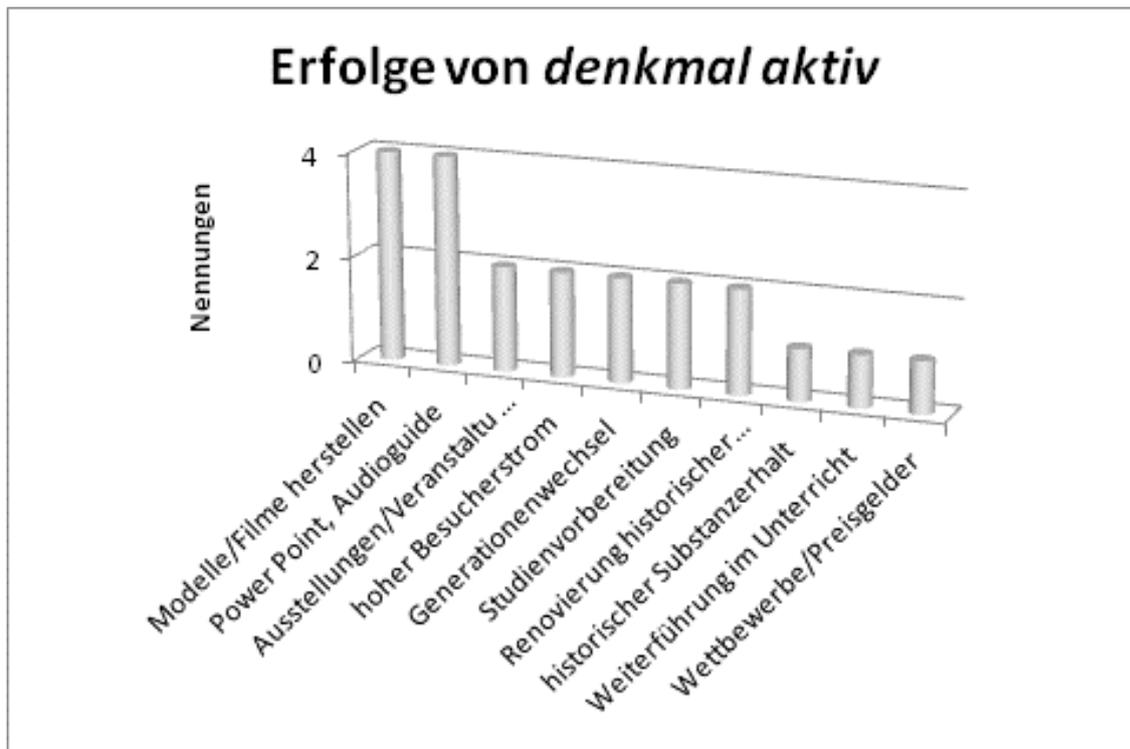


### 6.2.5 Lernergebnisse und Nachhaltigkeit aus Expertensicht

Zum Ergebnis von *denkmal aktiv*-Unterricht zählen vielerlei unterschiedliche Wirkungen. Zunächst wurden die Experten danach befragt, ob die Arbeit im *denkmal aktiv*-Projekt eine sinnstiftende Initialzündung bei den Schülern hinterlassen hat, und wenn ja, welcher Art diese ist. Eine zweite Frage war die nach den konkreten Ergebnissen des *denkmal aktiv*-Unterrichts. Es folgte die Frage, ob und inwiefern sich die Familien der Schüler am *denkmal aktiv*-Projekt beteiligt haben. Zuletzt in diesem Abschnitt wird die Nachhaltigkeit des *denkmal aktiv*-Unterrichts betrachtet.

Insgesamt beobachteten neun Experten (65 %) freiwillige Aktivitäten ihrer Schüler, denen sie eine sinnstiftende Initialzündung zuschreiben. Beispiele, von denen die Experten berichten, sind das Engagement der Schüler für „Patenschaften“, „Wettbewerbe“ und „Sponsoring“ (35 %). Eine weitere Beobachtung ist die Entwicklung von „Eigendynamik“ und „Einsatzbereitschaft als Gemeinschaft“ (21 %). Eine Vielzahl der Schüler arbeiteten „freiwillig, über das Maß hinaus, weil sie das Objekt als ihr eigenes empfanden“ (30 %). Unter diese Kategorie fällt auch die Produktion eines Videos, ohne dass dies verlangt worden war. Eine andere Beobachtung lag im Bereich des Verhaltens der Schüler. Sie sind „sensibler“ geworden, sie „kümmern“ sich, sie „nehmen Dinge anders wahr“, ihr „Blick ist geschulter“, ihr „Umgang ist bewusster“. Sie gehen mit „Emotionen an eine Sache ran“ und erstarken regelrecht, weil sie „positives Feedback“ bekommen.

Auf die Frage, welches die konkreten Ergebnisse seien, antworteten die Experten wie folgt: Die Schüler stellten „Modelle“ und „Filme“ (30 %), „Power Point Präsentationen“ und „Audioguides“ (30 %) her. Sie „renovierten historische Bausubstanz“ (21 %). Die Weiterführung der „Projekte im Unterricht“ sowie die „Vorbereitungen für das Studium“ sind ebenso nennenswert wie die Tatsache, dass schon die zweite „Schülergeneration“ am *denkmal aktiv*-Projekt mitwirkt (35 %). Weiterhin gestalteten die Schüler „Ausstellungen“, „Veranstaltungen“, „Wettbewerbe“, wo sie „Preise“ und „Preisgelder“ bekamen. „Hohe Besucherzahlen“ zu ihren *denkmal aktiv*-Projekten waren eine zusätzliche Anerkennung (35 %).



Eine Vielzahl der Experten (93 %) berichten, dass sie mit ihren Schülern auch während der Freizeit an *denkmal aktiv*-Projekten arbeiteten. Aus diesem Grund geht das nicht ohne die Eltern. Die Eltern sind „involviert“ (21 %). Häufig bringen sie ihre Kinder mit dem privaten PKW an das Denkmal. Besonders bei Projekt-Abschluss beteiligen sich die Eltern; sie kommen zu den Präsentationen und erfreuen sich an den Leistungen ihrer Kinder (93 %). Viele Eltern geben „Anregungen“ und bringen „Fotos und Baupläne“ (21 %) mit. Es kommt immer wieder vor, dass ein Objekt direkt zum Lebensumfeld der Eltern in Bezug steht – sie „wohnen in denkmalgeschützten Häusern“ (21 %) und da entwickeln sich „Synergien“ und „Rückkopplungen“ (30 %). Die Schüler sprechen mit den Eltern darüber und tauschen sich aus, welche Erfahrungen diese mit dem jeweiligen Denkmalobjekt gemacht haben. Manche Eltern sind „Vereinsmitglieder“ (15 %). Nach Meinung einiger Experten könnte man sagen, dass „regionale Themen immer in den Familien beginnen“ (30 %). Sozusagen hat *denkmal aktiv* auch nachhaltige Wirkung in die Familien der Schüler hinein.

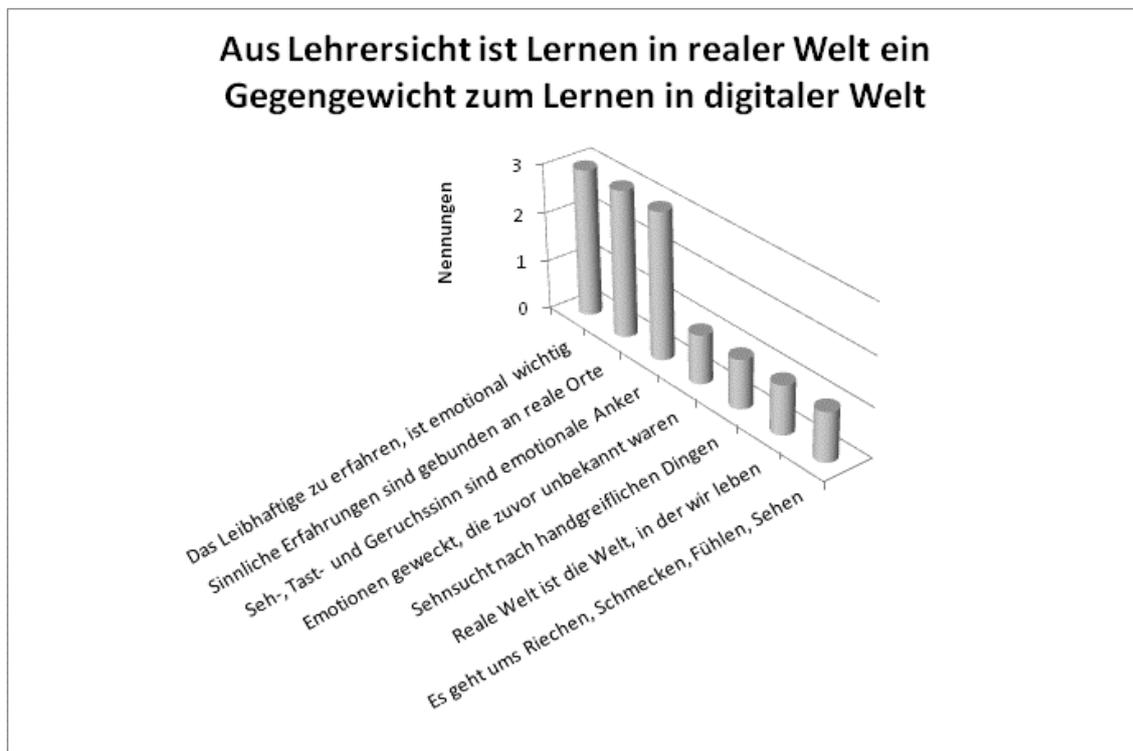
Zur Nachhaltigkeit vom *denkmal aktiv*-Unterricht gehört nach Expertenmeinung die „Auseinandersetzung mit Denkmalthemen“ (50 %) auch nach dem Ende der einzelnen Projekte. Es gibt Aussagen wie: „Einige Schüler überlegen sich, ob sie in der Berufswahl etwas in dieser Richtung machen wollen. [...]. Realistisch ist es, dass sich bei den Schülern die Einstellung zu

gewissen Dingen verändert hat. Sie möchten keine alten Häuser mehr abreißen, da sie merken, die haben eine Seele“ (L 127-131).

Von vier Experten (30 %) wird bescheinigt, dass einzelne Schüler Hochschulstudiengänge in „Geschichte“, „Architektur“ und „Archäologie“ aufgenommen haben. „Also, ich weiß von einer Schülerin, deren Vater Architekt ist, dass sie Architektur studiert. Sicher haben einige Schüler Geschichte studiert und hier die Grundlagen der Archivarbeit gelernt“ (B 169-170). Zur „Berufswahl“ und zur „künstlerischen Orientierung“ hat das *denkmal aktiv*-Projekt bei weiteren Schülern (15 %) beigetragen. „Es ist eine künstlerische Auseinandersetzung mit Denkmälern. Die Umgebung ist ein wichtiger Fundus um sich zu orientieren und um künstlerische Arbeiten erwachen zu lassen“ (J 136-137). Ebenso wird von „weiterführendem Engagement“ und von „Rückmeldung Ehemaliger“ (21 %) gesprochen. „Ja, der eine studiert Archäologie und ein anderer Geschichte. Ich habe die ehemaligen Schüler auch im E-Mail Verteiler drin und schreibe sie bei Veranstaltungen an. Zwei sind dem Verein beigetreten. Es ist immer noch ‚ihre‘ Synagoge. Bei vielen ist präsent, dass sie da mitgearbeitet haben“ (H 139-142).

#### 6.2.6 Expertenmeinungen zum Lernen in realer versus digitaler Welt

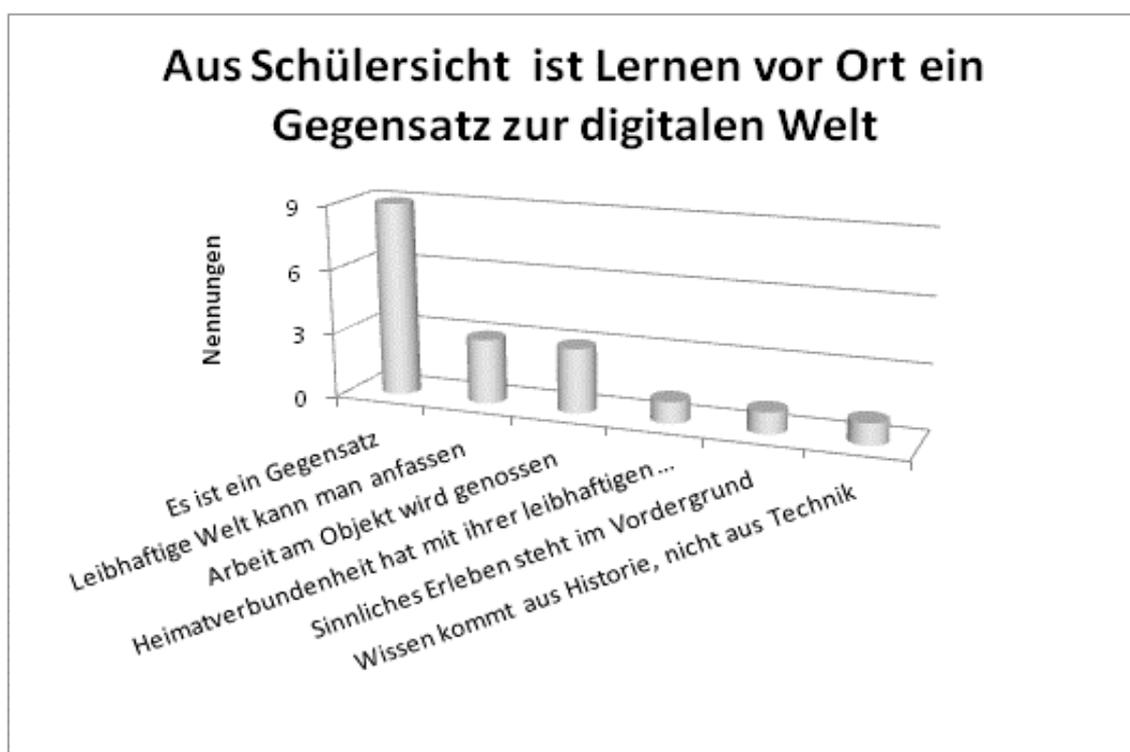
Die Frage, ob eine Arbeit an einem konkreten Denkmal (Arbeit vor Ort) als ein Gegengewicht zur digitalen Welt zu betrachten ist, wird von 93 % bejaht, indem die Experten antworten, dass die Arbeit vor Ort etwas grundsätzlich anderes ist als die Betrachtung von Objekten in der digitalen Welt. Die Begründungen sind unterschiedlich nuanciert, haben jedoch alle eine ähnliche Tendenz hinsichtlich „Leibhaftigkeit“ und „Emotionalität“ des menschlichen Daseins. Die Antworten im Einzelnen lauten: Die „reale Welt ist die Welt, in der wir leben“ (7 %). Die Schüler haben „Sehnsucht nach handgreiflichen Dingen“ (7 %). „Es geht ums Riechen, Schmecken, Fühlen, Sehen“ (7 %). „Das Leibhaftige zu erfahren, ist emotional wichtig“ (20 %). „Sinnliche Erfahrungen sind gebunden an reale Orte“ (20 %). „Seh-, Tast- und Geruchssinn sind emotionale Anker“ (20 %), und bei den Schülern haben diese Arbeiten „Emotionen geweckt, die ihnen zuvor unbekannt waren“ (7 %). Festzustellen bleibt, dass alle Experten, die auf diese Fragen antworteten, einen Gegensatz empfinden beim Lernen in der realen und in der digitalen Welt.



Die gleiche Frage wurde den Experten ein zweites Mal gestellt, wobei sie einschätzen sollten, wie die Sicht der Schüler hinsichtlich eines Gegensatzes von realer und digitaler Welt zu sein scheint. Hier unterscheiden sich die Resultate. Dass ihre Schüler die verschiedenen Arten des Lernens als vollkommenen Gegensatz betrachten, schätzen zwei Drittel der Experten ein, wohingegen ein Drittel der Experten mutmaßt, dass die Schüler zwischen dem Lernen in der realen und der digitalen Welt wohl einen Unterschied, aber keinen Gegensatz sehen. Für sie gehören beide Formen des Lernens irgendwie zusammen.

Zur Einschätzung der Experten gibt es die Begründung, dass aus Schülersicht ein Lernen vor Ort „kein[en] Gegensatz“ (36 %) zum Lernen mit digitalen Medien darstellt. Eine Begründung ist, dass die „digitale Welt zum Erschließen der realen Welt“ (7 %) und der „Suche von realen Orten“ dient (7 %). „Digitale Medien haben teilweise Objektbezug“ (7 %) und sind „komplementär“ (7 %). Eine weitere Meinung ist, dass „digitale Medien reizvoll und Orte spannend sind“ (7 %). Diese Sicht auf digitale Medien ist nicht von der Hand zu weisen. Sehr deutlich jedoch ist das Attribut, dass es sich bei digitalen Medien um „Hilfsmittel“ handelt, die, wenn sie sinnvoll genutzt werden, einen Beitrag zum Lernen im *denkmal aktiv*-Projekt leisten.

Wenn nun Experten (64 %) begründen sollen, weshalb ihre Schüler das Lernen vor Ort und das Lernen mit digitalen Medien als Gegensatz bewerten, so tun sie das folgendermaßen: „Die leibhaftige Welt kann man anfassen“ (20 %), und diese „Arbeit vor Ort genießen die meisten Schüler“ (20 %). Das „Wissen kommt aus der Historie und nicht aus der Technik“ (7 %). Das „sinnliche Erleben steht im Vordergrund“ (7 %), und die „Heimatverbundenheit hat mit der leibhaftigen Heimat der Schüler“ (7 %) zu tun.



### 6.3 *Fazit der Expertenbefragung*

Aus den Antworten der Experten lässt sich zusammenfassen, dass alle Rahmenbedingungen pädagogisch intendiert waren. Zu den Rahmenbedingungen gehören der *Regionalbezug*, die *Objektfindung*, die *Objektauswahl*, die *Auswahl der regionalen Partner* und die *Projektziele*. Alle diese Kriterien waren vorüberlegt und pädagogische Absicht, weil bei optimalen Voraussetzungen mit erfolgreichen Ergebnissen zu rechnen ist, wie diese auch zeigen. Selbst wenn den Initiatoren und Akteuren der *Deutschen Stiftung Denkmalschutz* der „Regionalbezug“ der Projekte selbstverständlich ist, so ist diese Erkenntnis für die Gestaltung von jeglichen anderen Lernprozessen wegweisend, weil Kinder, Jugendliche und Erwachsene nur dann lernen, wenn sie neues Wissen an ihre herkömmlichen Strukturen anschließen können, noch dazu, wenn das Anschlusslernen (Siebert 2010, S. 19) regional rückgebunden ist.

Interessant ist, dass die Wirkungen der *denkmal aktiv*-Projekte auf die Schülern **nicht** pädagogisch intendiert waren. Trotzdem ergibt sich eine hohe Übereinstimmung der Aussagen der Lehrer mit den Aussagen der Schüler. Obwohl die pädagogischen Wirkungen nicht absichtlich vorüberlegt waren, sind Resultate eingetroffen, die wesentlich zur Bildung der einzelnen Schülerpersönlichkeiten beigetragen haben. Die Arbeit im *denkmal aktiv*-Unterricht ist in ihren Auswirkungen auf die Schüler ein Beleg dafür, dass Handarbeit und konkrete Arbeit vor Ort an einem konkreten Auftrag bildet und sich eine Vielzahl von Kompetenzen bei den Schülern entwickeln. Wissen und Können, Fähigkeiten und Fertigkeiten konnten die Schüler durch ganz unterschiedliche praktische und theoretische Arbeiten erwerben.

Besonders das „Involviertsein“ in „ihr“ *denkmal aktiv*-Projekt hat emotionale Auswirkungen und neue Verhaltensänderungen bei den Schülern herbeigeführt. Es ist offensichtlich, dass ein Mensch durch sinnvolle praktische Arbeit und „sinnvolles Tun“ in seiner Entwicklung als Persönlichkeit „wächst“. Die Ergebnisse zeigen auch, dass das Lernen individuell bei jedem Schüler anders erfolgt und unabhängig von pädagogischer Einflussnahme Wirkungen hinterlässt. Je mehr Wissen und Erfahrungen schon vorhanden sind, umso besser und schneller kann neues Wissen hinzuerworben werden. Die Ergebnisse belegen, dass Schüler dann lernen, wenn sie es „wollen“ und wenn die Lernobjekte etwas mit ihrem Leben zu tun haben, das für sie Sinn macht.

## 7 Implementierungsmöglichkeiten von Lehrplaninhalten in den *denkmal aktiv*-Unterricht

### 7.1 **Überblick über die neuen Rahmenlehrpläne Berlin/Brandenburg**

Der *denkmal aktiv*-Unterricht ist nicht Bestandteil des verbindlichen Lehrplans der allgemeinen Schulen in Deutschland. Aus diesem Grund werden die Rahmenlehrpläne<sup>15</sup>, die sich auf die Jahrgangsstufen 1 bis 10 beziehen und die curriculare Grundlage für die Anforderungen in der Sekundarstufe II und daraus resultierend für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife bilden, nach Implementierungsmöglichkeiten für den *denkmal aktiv*-Unterricht analysiert. Sie werden für die Berliner und die Brandenburger Schulen zum Schuljahr 2017/18 unterrichtswirksam. Die Lehrpläne sind in drei Bereiche untergliedert.

Teil A beschäftigt sich einleitend mit dem übergeordneten Thema der *Bildung und Erziehung* (LISUM 2015a, S. 3 ff.). Darin werden neben einer Einführung in allgemeine Grundsatzfragen von Bildungsaufträgen auch die übergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben betrachtet. Unter dem Thema: *Lernen und Unterricht* erfolgt eine Auseinandersetzung mit Lernbereichen, fächerübergreifendem Lernen, Projektarbeit, außerschulischen Lernorten, bilinguaem Unterricht bis hin zur Wertschätzung kultureller Identitäten und der Förderung der Mehrsprachigkeit. Auch die Kriterien der Leistungsfeststellung bzw. -bewertung werden diskutiert.

Teil B beschäftigt sich mit der *fächerübergreifenden Kompetenzentwicklung* (LISUM 2015b, S. 4 ff.). Hier werden neben der „Sprach- und Medienbildung übergreifende Themen wie Berufs- und Studienorientierung, Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity), Demokratiebildung, Europabildung in der Schule, Gesundheitsförderung, Gewaltprävention, Gleichstellung und Gleichberechtigung der Geschlechter (Gender Mainstreaming), Interkulturelle Bildung und Erziehung, Kulturelle Bildung, Mobilitätsbildung und Verkehrserziehung, Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen, Sexualerziehung/Bildung für sexuelle

---

<sup>15</sup> Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, siehe: <http://www.lisum.berlin-brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb2.c.424010.de> am 13.05.2016

Selbstbestimmung und Verbraucherbildung erörtert“ (LISUM 2015b, S. 4 ff.). Mit der Suche nach Implementierungsmöglichkeiten für die Denkmalvermittlung wird nachfolgend der Abschnitt der Kulturellen Bildung herausgestellt.

Teil C beschäftigt sich mit dem *Fächerkanon*.<sup>16</sup> Hier werden 26 *Fächer* betrachtet. Vor der Darstellung der inhaltsbezogenen Themen wird jedes Fach mit einem Schwerpunkt zur fächerbezogenen Kompetenzentwicklung sowie zu Kompetenzen und Standards eingeführt. Die neuen Rahmenlehrpläne können in folgenden Bereichen als innovativ eingeschätzt werden:<sup>17</sup>

- individuelle Förderung des „Lernenden“ im Kontext von Inklusion, Integration von Schülern mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten
- fächerübergreifende Kompetenzentwicklung, Orientierung an den Lernvoraussetzungen der Schüler, Förderung eines vernetzten Wissens und Könnens durch die fächerübergreifende Entwicklung von Kompetenzen (z. B. gemeinsame Themenfelder in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern: Geografie, Geschichte und Politische Bildung)
- größtmögliche Orientierung der Themenauswahl an der Lebenswelt der Schüler
- Basiscurricula für Sprach- und Medienbildung, zur Einschätzung der erworbenen Fähigkeiten zum Ende der Sekundarstufe 1, Abrufung von festgelegten Standards, festgeschriebene Erwartungshorizonte z. B. hinsichtlich Fähigkeit von Schülern zu folgenden Tätigkeiten: Beschreiben/ Erläutern/ Diskutieren
- Standards von systematisch aufeinander aufbauenden Niveaustufen, schnelle Zuordnung der Anforderungen für die Schüler möglich, Förderung des Blickes auf die individuelle Lernentwicklung, wichtige Orientierung für die Anforderungen in den verschiedenen Schulstufen und Bildungsgängen für Lernende, Eltern und Lehrkräfte
- „Gesellschaftswissenschaften“ als neues Fach für Klassen 5 und 6, Schüler widmen sich im Rahmen eines themenorientierten Unterrichtes mit dem gesellschaftlichen *Eingebundensein* des Individuums in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft auseinander, auch unter Betrachtung verschiedener Räume und Lebensfelder, Grundlage für die darauf aufbauenden Fächer Geografie, Geschichte und Politische Bildung (Jahrgangsstufen 7–10)
- „Naturwissenschaften“ für die Klassen 5 und 6 im Lehrplan setzt sich mit naturwissenschaftlichen Zusammenhängen und Gesetzmäßigkeiten auseinander, bildet Grundlage für die Fächer Chemie, Biologie und Physik der Jahrgangsstufen 7–10.

---

<sup>16</sup> Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. siehe: <http://www.lisum.berlin-brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb2.c.424010.de> am 13.05.2016

<sup>17</sup> Innovationskerne des neuen Rahmenlehrplans 1.10, 01/2016, LISUM

- „Gebärdensprache Deutsch“ ist als Fach erstmals im Lehrplan enthalten.

## 7.2 *Implementierungsmöglichkeiten für die Denkmalvermittlung*

Bisher gibt es noch keine Implementierung von Themenbereichen der Denkmalvermittlung in die neu erarbeiteten Rahmenlehrpläne für die Bundesländer Berlin und Brandenburg. Allerdings liegen einige richtungsweisende Studien vor, die sich unter Beteiligung von Pädagogen diesen und verwandten Themenbereichen widmen. Hierzu gehören die Arbeitsblätter<sup>18</sup> für den Unterricht der Deutschen Stiftung Denkmalschutz. Sie orientieren sich an den Vorgaben der Lehrpläne der Bundesländer. Darin werden die Denkmalthemen als Handreichung für die Schülerinnen und Schüler (SUS) vorgestellt. Die Rückseite beinhaltet Lehrerinformationen, in denen Sachinformationen und Anknüpfungsmöglichkeiten an besonders angesprochene Fächer (Fächerleiste) und eine Konkretisierung der Lernziele sowie methodische Vorgehensweisen vorgestellt werden. Eine Vertiefung erfolgt in der Methodenleiste. Abschließend gibt es Internetadressen, Ansprechpartner etc. Auf das Buch „Gebaute Geschichte“ (Kähler 2006), das sich mit dem Thema Bauen und Denkmalschutz beschäftigt, wird verwiesen.

Einen weiteren Beitrag stellen die curricularen Bausteine für den Unterricht dar. Diese widmen sich der Implementierung von Themen der „Baukultur – gebaute Umwelt“ in die Fächerpalette der gesamtdeutschen Rahmenlehrpläne. Darin sind 36 Module entwickelt, wie das Thema vielfältig an den Fächerkanon angedockt werden kann. Aufgrund eines hohen Maßes an Flexibilität und Übertragbarkeit eignen sich diese Module für den schulwirklichen Einsatz. Es werden Implementierungsmöglichkeiten für die Fächer Geschichte, Politik, Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften aufgezeigt (vgl. Wüstenroth-Stiftung 2010).

Mit Implementierungsmöglichkeiten durch die Ausweitung des Bildungsauftrages im Ganztagsunterricht beschäftigt sich Richter (2015, S. 385). Sie weist auf die Bedeutung der Denkmalschulen hin und dass durch die Wahrnehmung des Ortes Anknüpfungsmöglichkeiten bestehen.

---

<sup>18</sup> *denkmal aktiv*-Kulturerbe macht Schule. Arbeitsblätter für den Unterricht, Hrsg. Deutsche Stiftung Denkmalschutz, Bonn 2004

*„Ein Kind hat drei Lehrer. Der erste Lehrer sind die anderen Kinder. Der zweite Lehrer ist der Lehrer. Der dritte Lehrer ist der Raum“ (Schwedisches Sprichwort; zit. n. Lenz 2008, S. 5).*

Richter (2015) stellt Denkmalpädagogik als integrales Element dar, das die formale, „am Lehrplan orientierte Schulbildung“ mit der „non - formalen Bildung“ verbindet, welche das Selbstverständnis der Jugendarbeit mit ihrem Fokus auf Teilnehmerorientierung, Freiwilligkeit, Partizipation, Ganzheitlichkeit und Prozessorientierung umfasst. Durch abgestimmte Netzwerke können Denkmalorte so miteinander verknüpft werden, „dass sich neue Bildungsbereiche eröffnen, in denen Weltwissen aufgebaut und Orientierung angeboten werden kann (Richter 2015, S. 388). Bildungspolitisch ist es zurzeit schwierig, ein neues Fach zu installieren. So sind die Lehrer mit ihrem Fächerkanon und den Stundenzahlen gefordert. Auch die veränderten Wertigkeiten und die Öffnung der neuen Rahmenlehrpläne zur Kompetenzorientierung erleichtern das „Andocken“ von Denkmalthemen an den fachlichen Kernbestand. Dabei soll besonders der kumulative Wissenserwerb im Vordergrund stehen, der den auf die Lebenswelt der Schüler aufbauenden, schrittweisen, überprüfbaren Erwerb von Fähigkeiten, die Beherrschung von Arbeitstechniken, Methoden und flexibel anwendbare Wissensstände sowie die individuelle Förderung der unterschiedlichen Begabungen zum Inhalt hat. Die fächerübergreifende Thematik verlangt nach fächerübergreifenden Lösungen.

### **7.3 Teil A – Bildung und Erziehung**

In den Grundsätzen A<sup>19</sup> wird auf eine notwendige Neuorientierung für das Lernen im Unterricht hingewiesen. Bedingt durch die unbegrenzte Verfügbarkeit von Informationen ist es nicht mehr ausreichend, allein auf das in der Kindheit und Jugend erworbene Wissen zurückzugreifen (vgl. LISUM 2015a, S. 3). Die Autoren der neuen Lehrpläne setzen nicht mehr ausschließlich auf Wissenserwerb, sondern auf die gezielte Entwicklung von Motivationen, Interessen und Neugier. Diese gepaart mit der Fähigkeit, Informationen aufzunehmen, sie an vorhandenes Wissen anzuschließen und selbstgestaltet weiter zu nutzen, ist eine der Hauptaufgaben von schulischer Bildung. Gerade die Abkehr vom ausschließlich tradierten Wissenserwerb bietet einen sinnvollen Anknüpfungspunkt für Themen der Denkmalvermittlung. Die Schüler werden aufgefordert

---

<sup>19</sup> Das Portal RLP online ist Teil des Bildungsservers Berlin-Brandenburg. Der Bildungsserver Berlin-Brandenburg ist ein Service des Landesinstitutes für Schule und Medien Berlin-Brandenburg im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Berlin) und des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg.

„eigene Interessen zu entdecken und zu pflegen sowie vergangene, gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen in der eigenen Kultur und in anderen zu erkennen und für ihre Lebensgestaltung und Lebensplanung zu nutzen“ (LISUM 2015a, S. 4).

*„Diese entstehen als Ergebnis der Zusammenarbeit der an der Schule Beteiligten und nutzen die Anregungen und Kooperationsangebote externer Partnerinnen und Partner. Die schulinternen Curricula beachten die Vorgaben des Rahmenlehrplans einschließlich der Basiscurricula und berücksichtigen das schulische Umfeld [...] ebenso das schulische Profil und Ganztagskonzept“ (LISUM 2015a, S. 4).*

Durch fächerübergreifende Entwicklungsschwerpunkte können profilbildende Maßnahmen wie z. B. eine Förderung der Denkmalvermittlung festgelegt werden. Im Abschnitt *Lernen im Unterricht* wird darauf verwiesen, dass „nur in der praktischen Umsetzung [...] der Kompetenzerwerb der Lernenden gefördert“ (LISUM 2015a, S. 6) werden kann. Für die Implementierung von Denkmalthemen sind die Lernbereiche und die Projektarbeit von besonderem Interesse. Hierfür werden zwei Umsetzungsmöglichkeiten aufgezeigt; das Zusammenfassen von mehreren Unterrichtsfächern zu einem Lernbereich und die fächerübergreifende Themengestaltung entsprechend schulinterner Curricula. Im Rahmen der Projektarbeit wird auf die Nutzung überfachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten verwiesen, wozu Methoden des Dokumentierens und Präsentierens gehören.

#### **7.4 Teil B – fächerübergreifende Kompetenzentwicklung**

Der Teil B beschäftigt sich mit der fachübergreifenden Kompetenzentwicklung. Durch die innovative Neuerung der Lehrpläne können vielfältige Anknüpfungspunkte für denkmalpädagogische Aspekte dargestellt werden. Im einleitenden Text heißt es: „In diesem Sinne ist die Schulkultur geprägt durch das Berücksichtigen übergreifender Themen, die für die persönliche Lebensgestaltung der Schülerinnen bedeutsam und von besonderer gesellschaftlicher Relevanz sind“ (LISUM 2015b, S. 3).

Im „Basiscurriculum *Sprachbildung*“ wird von der flexiblen und sicheren Sprachkompetenz gesprochen, die Bedeutung für die individuelle Identitätsbildung sowie die Teilhabe an Gesellschaft und Kultur hat (vgl. LISUM 2015b, S. 4). Im Denkmalunterricht kann die bildungssprachliche Handlungskompetenz durch folgende Tätigkeiten geschult bzw. erweitert werden: Präsentieren von Denkmalprojekten (Produktion), durch „das Sprechen und Schreiben von zusammenhängenden und in sich schlüssigen Texten (Objektbeschreibungen), beim Austausch mit den Mitschülern (Projektabläufe), beim Erschließen von mündlichen und schriftlichen

Texten (Rezeption, Zusammentragen von Informationen), bei einer aktiven Teilnahme an Diskussionen“ (vgl. LISUM 2015b, S. 4).

Das Basiscurriculum *Medienbildung* (LISUM 2015b, S. 13) verweist auf die durch Medien mitbestimmte Welt und deren Einfluss auf alle Lebensbereiche. Es wird neben analogen Medien (Buch, Zeitung, Radio, Fernsehen) und digitalen Medien (Internet, soziale Netzwerke, Smartphone, Tablets etc.) auch von einem erweiterten Textbegriff gesprochen, der neben Literatur, Sach- und Gebrauchstexten auch die dynamischen Textsorten wie Film und animierte Grafiken einschließt. Diese Entwicklung kann im Bereich des *denkmal aktiv*-Unterrichts aufgegriffen und genutzt werden. Dabei können Wissensinhalte animiert werden, die über den Erfahrungsschatz hinausreichen. So können im Bereich der experimentellen Archäologie Modelle medial veranschaulicht werden, die die Vorstellungskraft der Schüler begünstigen würden. Auch bei der Produktion von Audioguides werden mediale Dienste genutzt. Zur Medienkompetenz gehören die Kompetenzbereiche: Informieren, Kommunizieren, Analysieren, Reflektieren, Präsentieren und Produzieren, welche in „vielfältigen Wechselbeziehungen“ miteinander stehen (LISUM 2015b, S. 14).

In diesem Zusammenhang verweist Richter (2015, S. 392) auf die „digital natives“, wo Schüler die Möglichkeit haben, über das ihnen vertraute Medium virtuelle Denkmale in ihre Nahwelt zu holen. Richter (2015, S. 391) führt den Erfolg des Medienprojektes „New seven world wonders“<sup>20</sup> vor Augen. Weiterhin gibt es zahlreiche 3-D-Computersimulationen, die den Schülern die Vorstellungskraft von historischen Räumen erleichtern können.

*„Den umgekehrten Weg vom Fernen zum Nahen wählen viele „digital natives“, wenn sie über das vertraute Medium Computer virtuelle Denkmale in ihren persönlichen Horizont holen. Der große Erfolg des Medienprojekts „new seven world wonders“ 2007 (weBer2007) und seines Nachfolgers 2011 mit mehr als 100 Millionen Voten (weBer2011) dokumentiert das weltweite Interesse und das Bedürfnis nach Partizipation, hier in der Festlegung eines Rankings von besonders geschätzten Kulturerbestätten“ (Richter 2015, S. 392).*

Auch Zalewski (2012, S. 14) setzt sich mit der Aneignung von Räumen auseinander und konstatiert, dass man Gebäude aufsuchen muss, um etwas Soziales zu lernen.

---

<sup>20</sup> vgl. <http://world.new7wonders.com/new7wonders-of-the-world-page/new7wonders-of-the-world/>

*„Räume mit ihren differenzierten Handlungsanweisungen, Grenzen, Symbolen und Eigentumsansprüchen spiegeln elementare Strukturen der Gesellschaft wider. Rollen und Verhaltensweisen sind räumlich vorstrukturiert. Menschen verhalten sich jeweils anders in Büroräumen, in einer Schwimmhalle oder in einer Kirche“ (Zalewski 2012, S. 14).*

In Bezug auf Raumerfahrung rekurriert Zalewski (2012, S. 15) auf das „Inselmodell“ von Zeiher (1983; zit. n. Zalewski 2012, S. 15), das verdeutlicht, dass insbesondere Kinder und Jugendliche nur ihre *Wohninsel* erfahren, weil ihre Mobilität stark eingeschränkt ist und sie zur Peripherie vor allem in großen Städten gar keinen Zugang haben. Separierte Stadtfragmente liegen laut Zalewski (2012, S. 15) verstreut und sind nur mit Verkehrsmitteln erreichbar, teilweise bleiben sie sogar unsichtbar, wenn man U-Bahnen oder Umgehungsstraßen benutzt. So haben viele Menschen gar keine visuelle Vorstellung von den sogenannten *Zwischenräumen*, die sie umgeben. Neu nach 30 Jahren ist nun, dass sich „digital native“ in parasoziale Räume des Internets flüchten können. Für Zalewski (2012, S. 15 f.) sind die halb reale und halbdigitale Raumeignung und Raumvorstellung von Jugendlichen der Ausgangspunkt des einer Entfremdung des öffentlichen Raumes Entgegenwirkens, das die Denkmalpädagogik nutzen sollte, um ein Gleichgewicht zwischen den „dynamisch-digitalen“ und „statisch-physischen“ raumzeitlichen Orientierungen herzustellen. Für Zalewski (2012, S. 15) ist es vorstellbar, dass „man mit denkmalpädagogischen Ansätzen und stadthistorischen Inhalten oder künstlerischen Zugriffen die einzelnen ‚zerschossenen‘ Sozialisationsinseln miteinander ‚verklebt‘. Dadurch wird die Neugier auf eine selbstständige Reflexion über den öffentlichen Raum geweckt – und zwar unabhängig von der Bildungsnähe oder -ferne der Herkunftsmilieus der Schüler“ (ebd. 2012, S. 16).

Im Bereich der *übergreifenden Themen* (LISUM 2015b, S. 24) werden sechs Themenfelder herausgegriffen. Dabei nimmt die *Berufs- und Studienorientierung* (LISUM 2015b, S. 24) als Schnittstelle für denkmalpädagogische Objekte einen wichtigen Stellenwert ein. Besonders in dieser Art des projektbezogenen Unterrichtes entwickeln die Schüler Einstellungen und Kompetenzen, die sie in die Lage versetzen, ihre Studien- und Berufswahl eigenverantwortlich zu treffen. So können sie z. B. mit Berufen aus dem Bereich des Denkmalschutzes konfrontiert werden und sich mit den aktuellen Anforderungsprofilen auseinandersetzen. Die praktischen Arbeiten dienen dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen, die bei der Gestaltung der Berufswahl einen Ausschlag geben könnten.

Bei der Beschäftigung im Rahmen der *Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt* (LISUM 2015b, S. 25) kann *denkmal aktiv*-Unterricht einen Beitrag leisten. So eignet sich die Vielfalt der Denkmalobjekte, um andere „Kulturen und Lebensweisen“ vorzustellen. Es kann sich mit Biografien von „Andersdenkenden“ beschäftigt werden und so der Respekt, die Akzeptanz und Offenheit im sozialen Miteinander geschult werden. Dieses ist ein Anknüpfungspunkt, um über gesellschaftliche „Vorstellungen von Normalität und Abweichungen sowie bestehende Hierarchien und Machtverhältnisse“ zu forschen. Mit dieser Thematik kann der Weg in eine vielfältige Gesellschaft befördert werden (vgl. LISUM 2015b, S. 25 f.)

Im Bereich der *Europabildung* (LISUM 2015b, S. 27) geht es um das Zusammenwachsen Europas als schulischen Auftrag. Durch die Rezeption anderer Kulturbereiche verbunden mit deren Denkmalkultur öffnet sich für jeden Schüler die Welt außerhalb Deutschlands. Mit Toleranz und Solidarität kann gleichzeitig ein Zusammenleben mit Menschen anderer Sprache und Kultur praktiziert werden.

Die globalisierte Welt ist durch kulturelle, ethnische, sprachliche, soziale und religiös-weltanschauliche Vielfalt gekennzeichnet (LISUM 2015b, S. 31). So bewegen sich die Schüler in einer von verschiedenen Kulturen geprägten Umgebung. Dieser Thematik widmet sich das Thema *Interkulturelle Bildung und Erziehung* (LISUM 2015b, S. 31). Um erfolgreich interkulturell handeln zu können, muss das Bewusstsein für die eigene kulturelle Prägung vorhanden sein. Dieses wird durch die individuelle Bedeutsamkeit der eigenen Herkunft sensibilisiert. *Denkmal aktiv*-Unterricht kann die Fähigkeit der Wahrnehmung, der Wertschätzung und der kritischen Reflexion kultureller Unterschiede besonders schulen. Über den objektbezogenen Zugang können andere Kulturen, Weltanschauungen, Religionen und unterschiedliche Traditionen erfahren und reflektiert werden. Dieses führt in der positiven Rückkoppelung zu einer Erweiterung des persönlichen Erfahrungs- und Handlungshorizontes.

Das Thema *Kulturelle Bildung* (LISUM 2015b, S. 32) hat für die Denkmalvermittlung einen übergeordneten Stellenwert, weil die Bedeutung von Kultur in den verschiedenen Lebensbereichen der Schüler wie Literatur, Kunst, Design und Architektur hervorgehoben wird. Es wird dabei von einer Wahrnehmung durch alle Sinne gesprochen. Die Beschäftigung mit überlieferten Ausdrucksformen kann die Schüler zu eigenem Tun anregen. Erst durch Interesse und Wertschätzung wird ein individueller Zugang möglich und dadurch das Bewusste *zu eigen* gemacht. Beim Erwerb dieser personalen Kompetenz wird betont, dass erst der entwickelte Respekt und

die Empathie „die Fähigkeit zur Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben bedingen. Die Schüler lernen eigene und andere Sichtweisen zu unterscheiden und sich auf Unvertrautes einzulassen“ (LISUM 2015b, S.32). Des Weiteren wird auf die Anknüpfung mit außerschulischen Partnern verwiesen. Gerade die fachlichen Partner im Rahmen der Denkmalvermittlung können dieses Kriterium erfüllen.

### **7.5 Teil C – Fächerkanon**

Für das **Fach Geschichte** gilt als unterrichtsleitendes Prinzip die Verbindung von Regionalgeschichte mit außerschulischen Lernorten. So heißt es, „dass die Analyse des geschichtskulturellen Umgangs mit dieser Vergangenheit Lernchancen bietet. Entdeckendes Lernen im lokalen wie regionalen Raum motiviert Schüler für die Auseinandersetzung mit der Geschichte. Die Einbeziehung von außerschulischen Lernorten in Berlin und Brandenburg (Denkmäler, Gedenkorte, Gedenkstätten, Museen) sowie von Zeitzeugen vertieft das historische Verstehen sinnvoll“ (LISUM 2015c, Geschichte, S. 22 f.). Es wird der Besuch von mindestens zwei außerschulischen Lernorten in jeder Doppeljahrgangsstufe (7/8 u. 9/10) empfohlen.

Als Unterrichtsinhalte im **Wahlpflichtfach Geschichte** wird die Beschäftigung mit Geschichte im „lokalen und regionalen Umfeld vorgeschlagen, wie Gründungsgeschichten von Dörfern in Berlin und Brandenburg, Wirtschaft und Handel als Nachbarn, Spuren unserer ehemaligen Nachbarn, Erinnern an Vergangenheit (Friedhöfe, Namensgebung bei Straßen, Plätzen, Festen, Literatur etc.), Persönlichkeiten von historischer Bedeutung“ (LISUM 2015c, Geschichte, S. 36). Unter dem Themenfeld: „Vergangenheit wird erhalten – Geschichte wird gemacht“ wird explizit der Schwerpunkt „Schutz und Erhaltung von historischen Kulturgütern (Gebäudeensembles, Landschaften)“ im Lehrplan festgeschrieben (LISUM 2015c, Geschichte, S. 37). Diesem Thema sollen sich die Schüler durch das Erschließen von Quellen, Arbeit im Archiv, gegenständliche Quellen wie Sammlung, Erhaltung und museale Darstellungen annähern. Die Themen des Wahlpflichtfaches Geschichte können entsprechend des schulinternen Curriculums festgelegt werden.

Anknüpfungsmöglichkeiten bietet der **Sachunterricht der Stufe 1 bis 4**. Im Lehrplan wird unter dem Themenfeld „Erde – wie ist es so geworden“ die Beschäftigung mit der Gründungs- und Entwicklungsgeschichte Brandenburgs vorgeschlagen. Dabei wird der Besuch eines Museums/einer Gedenkstätte nahegelegt. Auch unter dem Thema „Wie lebten Kinder früher?“ sollen neben der Beschäftigung mit der Schule ein Museum, eine Ausstellung zur

Wissenserweiterung genutzt werden. Weiterhin gibt es unter dem Thema „Wo wohnten Menschen früher?“ die Festschreibung auf eine Beschäftigung mit denkmalpädagogischen Aspekten. Es geht dabei um Fragestellungen wie „Höhlennutzung, Zelt- und Hüttenbau in der Steinzeit“ (LISUM 2015c, Sachunterricht, S. 29). Dabei wird neben dem Besuch eines Museums/Schlosses auch das Bauen eines Modelles vorgeschlagen. Bei der Themenwahl „Wie wohnen andere Menschen bei uns und Menschen anderswo?“ sollen historische und gegenwärtige Wohnbeispiele und -projekte ermittelt und dieses durch Befragungen zum Thema Wohnen ergänzt werden (LISUM 2015c Sachunterricht, S. 29).

Als innovativ für die neuen Rahmenlehrpläne gilt das **Fach Gesellschaftswissenschaften**, das für die Klassenstufen 5 bis 6 entwickelt wurde. Die Unterrichtsziele gehen auf die Entwicklung eines Geschichtsbewusstseins ein. Gefördert werden soll das übergeordnete Denken durch perspektivübergreifende Begegnung von Herausforderungen im Spannungsfeld zwischen historisch geprägten, lokalen, regionalen und globalen Bedingungen. Unter dem Thema „Stadt und städtische Vielfalt – Gewinn oder ein Problem“ sollen frühe Städte wie Çatalhöyük und Tell Brak untersucht werden. Dabei können die Lage und Merkmale anhand von Fotos und Berichten von Ausgrabungen erforscht werden. Einen narrativen Zugang sollen die Schüler über das Erzählen von Geschichten bekommen. Auch das Themenfeld „Europa – grenzenlos“ kann der Vermittlung von Denkmalthemen dienen, ebenso wie „Europa in der Antike – Entwicklung und Ausdehnung des Römischen Reichs“ (LISUM 2015c, Gesellschaftswissenschaften, S. 29). Dabei geht es um die Erweiterung des Wissens zu Herrschaft, Militär, Kultur, Handelswegen sowie Handelsgütern, Handelspartnern etc. Hierzu können Quellen, Geschichtskarten und geschichtskulturelle Darstellungen genutzt werden. Unter dem Thema „Zusammenleben in der Familie und Erziehung früher und heute“ soll die „Kindheit – Familie – Erziehung in der Antike (Athen und Sparta) mit der in der Aufklärung (Bauern- und Prinzenkinder in der Mark Brandenburg) und der im Nachkriegsdeutschland (in der Region Berlin-Brandenburg in Ost und West) verglichen werden“ (LISUM 2015c). Diese Vergleiche können anhand historischer Biografien und Zeitzeugengespräche erfolgen (LISUM 2015c, Gesellschaftswissenschaften, S. 29).

Eine weitere Ansatzmöglichkeit bietet die Rubrik „Entwicklung der Medien“, wo die „Erfindung der Schrift und des Papyrus über den Buchdruck bis zu den modernen Medien [Erkundung im Museum] betrachtet wird. Die Beschäftigung mit den großen monotheistischen Weltreligionen und ihrem Entstehungskontext – Judentum, Christentum, Islam – kann unter dem Thema: Religionen in der Gesellschaft erfolgen“ (LISUM 2015c). Dabei wird der Besuch einer

Synagoge, Kirche und Moschee nahegelegt (LISUM 2015c, Gesellschaftswissenschaften, S. 35).

**Der Rahmenlehrplan der Naturwissenschaften Klassenstufen 7 bis 10** zeigt unter dem Thema „Bauen und Wohnen“ durch die Beschäftigung mit ausgewählten Baustoffen zahlreiche Implementierungsmöglichkeiten. Das Themenfeld „Licht und Farbe“ könnte wirkungsorientiert genutzt werden. Dazu gehören Themen wie „Farbmittel und Färben“, „Pigmente – Farbstoffe–, Geschichte der Farbmittel“, „Herstellen und Isolieren von Farbstoffen und Pigmenten“, „Färbeverfahren in der Geschichte“ (LISUM 2015c Naturwissenschaften, S. 54).

Als Fallbeispiele für Unterrichtseinheiten wird vielschichtig auf die Geschichte der Malerei und der Farben verwiesen, wie „Höhlenmalerei; Malerei und die ersten Zeichen von Kultur; Ikonmalerei – die Sonne mit Gold sichtbar machen; Purpur – ein Zeichen adliger Abstammung; bunte Fresken – Himmel und Erde in Bildern festhalten; Renaissance – perspektivische Darstellung durch Fluchtpunkte und mit Farbe; Romantik – Landschaft und Natur mit Ölfarben so real wie möglich einfangen; Impressionismus – die Kunst der ungenauen Formen und leuchtenden Farben; Expressionismus – Form und Farbe im Zentrum der Kunst“ (LISUM 2015c, Naturwissenschaften, S. 55). Weiterhin wird eine Beschäftigung mit Farben und deren Bedeutung in anderen Kulturen angeregt. Auch die Herstellung und Verarbeitung von Farbstoffen wie Pigmentfarbstoffen und Farbstoffen aus Pflanzensäften gemäß historischen Vorbildern, das Färben von Stoffen durch Farbstoffisolation und die Farbstoffsynthese zu künstlichen Farbstoffen wären Anknüpfungspunkte (LISUM 2015c Naturwissenschaften, S. 54 f.).

Das **Fach Ethik** verweist auf den Besuch von außerschulischen Lernorten, wie Kirchen, Moscheen, Synagogen und anderen religiösen Stätten. Dabei geht es um die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Kulturen, Religionen und Weltanschauungen, aber auch Fragen der Kulturerbevermittlung könnten unter diesen Prämissen angesprochen werden. Bei dem Themenkanon kann unter der Fragestellung: „Was ist der Mensch? – Mensch und Gemeinschaft, sich in der ideengeschichtlichen Perspektive mit den Menschen als Kulturwesen beschäftigt werden“ (LISUM 2015c Ethik, S. 26).

Unter dem Thema: Mensch und Moral erfolgt eine Auseinandersetzung mit Tugenden: „Welche Tugenden sind heute gesellschaftlich anerkannt? [individuelle Perspektive] Welche waren es vor 50/100/2000 Jahren? Wer ist warum in den verschiedenen Gesellschaften und Kulturen

Vorbild? [gesellschaftliche Perspektive] antiker und moderner Tugendlehre und Tugendethik, gelten in den Weltreligionen unterschiedliche Tugenden?“ (LISUM 2015c Ethik, S. 27).

## IV Ergebnisse der Untersuchung

### 8 Theoriebausteine des *denkmal aktiv*-Unterrichts

Zusammenfassend werden die Hauptkenntnisse der Dissertation erneut aufgenommen und in Grafiken gebündelt. Es gibt neue empirische und theoretisch rückgebundene Forschungsergebnisse zu folgenden fünf Untersuchungsschwerpunkten:

- Regionalität,
- Anderes Lernen,
- Neu erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten,
- Kompetenzerwerb,
- Nachhaltigkeit.

Jeder dieser Forschungsschwerpunkte ist untersetzt mit – in dieser Dissertation empirisch ermittelten – neuen Theoriebausteinen, die den jeweiligen Untersuchungsschwerpunkt kennzeichnen. Als Forschungsmethode wurden eine Adressatenbefragung (28 Probanden) und eine Expertenbefragung (14 Probanden) mittels problemzentriertem Interview nach Witzel (2000) durchgeführt. Die Erhebung und Verdichtung des empirischen Materials erfolgte nach Mayring (2002 und 2003) mit dem Ergebnis, dass eine Reihe von allgemeinen Kategorien extrahiert wurden, die in ihrer Bündelung *Theoriebausteine* für den *denkmal aktiv*-Unterricht darstellen. Theoriebausteine sind wesentlich allgemeiner formuliert als Phänomene, die durch fortschreitende Eingrenzung des Materials in neuen Kategorien münden. In den Theoriebausteinen wiederum sind ähnliche Phänomene, die zu einer Kategorie gehören, zusammengefasst (vgl. Flick 2007, S. 395; zit. n. Otto 2015, S. 155).

Beispielsweise sind die Aussagen der Schüler zu den Unterschieden zwischen schulischem Lernen und dem Lernen im *denkmal aktiv*-Unterricht im Forschungsaspekt „Anderes Lernen“ gebündelt, der sich aus den Theoriebausteinen *Involviertsein*, *Wahrnehmungsveränderungen*, *Identifikation*, *Gemeinschaftserleben*, *Emotionale Berührung* und *Emotionales Lernen* zusammensetzt. Eine Reihe von Aussagen u. a. zu Persönlichkeitsmerkmalen und Strategien, wie sie in den Schülerinterviews erhoben wurden, sind mit dem Gefühlsleben eines Menschen gekoppelt. Durch die wissenschaftliche Verdichtung des Materials konnte geschlussfolgert werden, dass es sich im *denkmal aktiv*-Unterricht im Vergleich zum schulischen Unterricht um ein andersartiges Lernen handelt. Mittels Bündelung der Phänomene zu Theoriebausteinen entstanden neue Erkläransätze für *denkmal aktiv* Unterricht. Die grafische Darstellung erfolgt in Form

von Memos. Innerhalb der Memos sind in den Textnahen Codes Antworten der Adressaten gebündelt, die daraus resultierenden Phänomene sind in extra Bausteinen eingefügt.

## **8.1 Theoriebausteine zur Regionalität des *denkmal aktiv*-Unterrichts**

Es zeigt sich, dass der Forschungsschwerpunkt Regionalität des *denkmal aktiv*-Unterrichts, der durch die Theoriebausteine *Regionalbezug*, *Objektauswahl*, *regionale Partner* und *Projektziele* gekennzeichnet ist, als Ausgangspunkt aller weiteren Erörterungen gelten muss.

*„Als Teil unseres Alltags – und eben auch unserer Geschichte – sind Denkmale Orte der Identifikation und Ausdruck von Heimatgefühl – meist auf so selbstverständliche Weise, dass wir uns ihren besonderen Wert nicht bewusst machen“* (Braun 2014, S. 1).

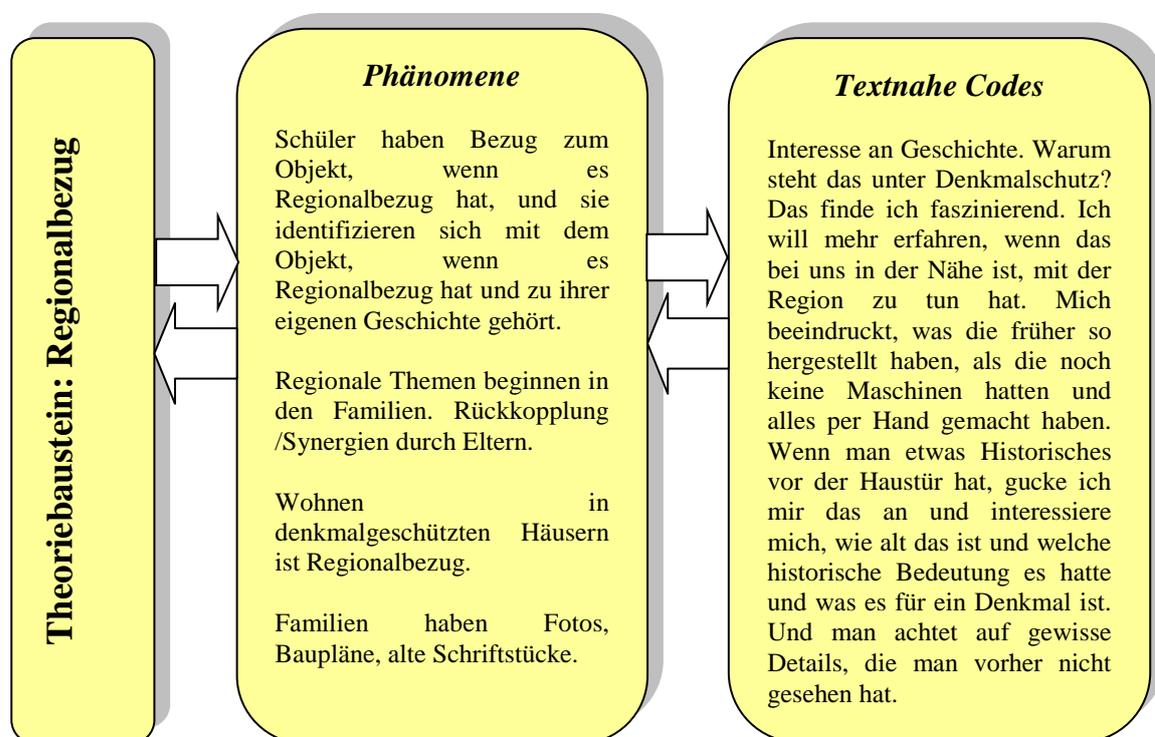
Die historischen Orte erzählen von Ereignissen und Menschen, die in ihrer Heimat Spuren hinterließen, weil sie hier lebten, arbeiteten oder Häuser [Denkmale] bauten (vgl. Braun 2014, S. 4). Regionalität und *denkmal aktiv*-Unterricht sind zusammengehörig, und die Deutsche Stiftung Denkmalschutz ist auch aus diesem Grund bemüht, das Programm von kultureller Bildung in das reguläre Schulsystem zu integrieren.

### **8.1.1 Theoriebaustein: Regionalbezug**

Die theoretische Grundlegung zum Regionalbezug liefert Richter (2009, S. 18), die sich auf das Bayerische Denkmalschutzgesetz beruft. So ist der Regionalbezug laut theoretischer Grundlegung (Richter 2009, S. 544) die entscheidende Voraussetzung aller *denkmal aktiv*-Projekte in Deutschland, weil er die Lebenswelt der Schüler einbezieht. Der regionale Ansatz bestätigt sich empirisch auch in der hier vorgelegten Untersuchung, wie die Ergebnisse der Adressatenbefragung zeigen. Die Adressaten, die selbst oft in denkmalgeschützten Häusern wohnen, würdigen in ihren Antworten die „regionale Geschichte vor ihrer Haustür“ und identifizieren sich mit ihr, was einen deutlichen Gradmesser darstellt und den Regionalbezug in seiner Bedeutsamkeit hervorhebt. Schon in den Familien beginnt so die Regionalität.

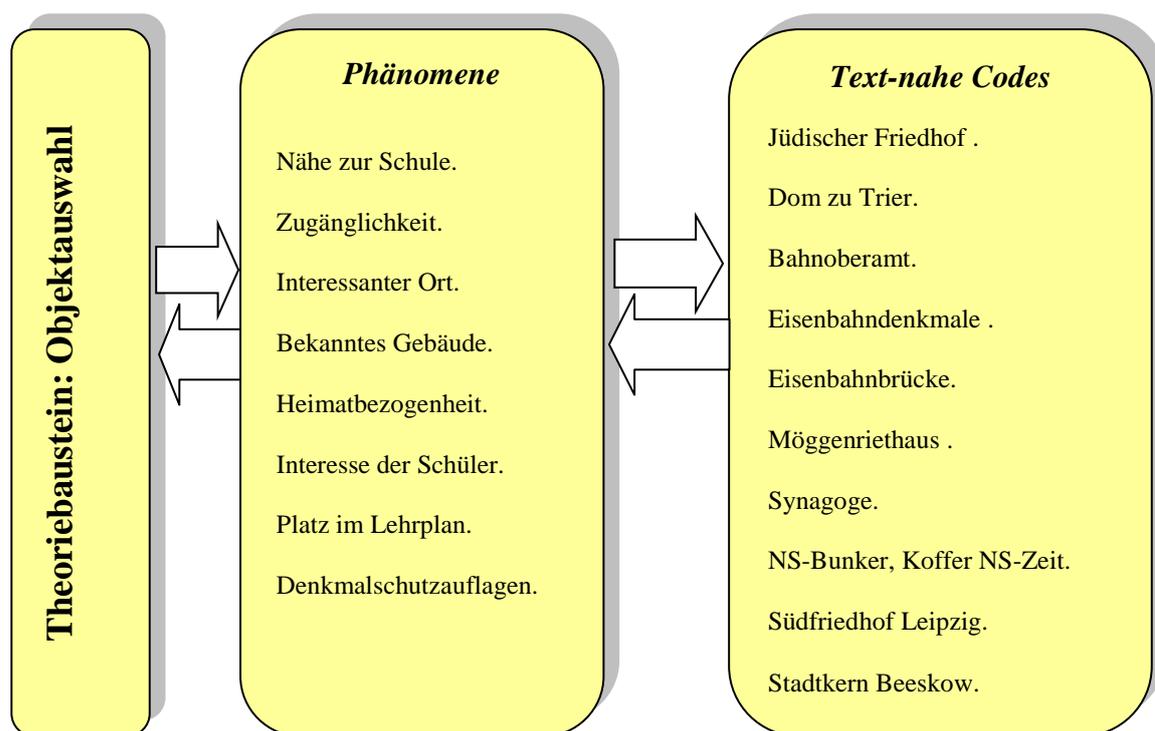
Die Experten antworten in didaktisch vorüberlegter Weise. Von Seiten der Experten ist die didaktisch-methodische Implementierung des Regionalbezugs erkennbar, durch die Auswahl der Objekte und der fachlichen Partner. Auch das Involviertsein und die Identifikation der Schüler mit einem konkreten Objekt aus der Region, das zu ihrer Geschichte gehört, beflügelt ihre

Identifikation und trägt wesentlich zum Lernerfolg bei. Man könnte vermuten, dass der Regionalbezug aller *denkmal aktiv*-Projekte in Deutschland die entscheidende Voraussetzung für eine künftig noch näher zu beschreibende wissenschaftliche Disziplin „Denkmalpädagogik“ sein wird, weil die Nähe zum Objekt, das Involviertsein in ein bestimmtes Objekt und die Identifikation mit diesem Objekt die Basis von Lernen und Integration darstellen. Selbst wenn Insider den „Regionalbezug“ als Banalität betrachten, so ist dieser Theoriebaustein für jegliche Lernprozesse bedeutsam, weil Lernen dann *situiert* ist, wenn es den Menschen berührt, er neues Wissen an sein altes Wissen anschließen kann und es mit seinem Lebensvollzug zu tun hat.



### 8.1.2 Theoriebaustein: Objektauswahl

Für Richter (2009, S. 18) hat der Regionalbezug unmittelbar mit der Auswahl des Denkmalobjektes zu tun. Die Kategorie *Objektauswahl* reflektieren die Experten methodisch intendiert hinsichtlich Zeit, Weg, Zugänglichkeit, Lehrplankonformität, Interesse, regionaler Bedeutsamkeit und Werthaftigkeit. In der hier vorgelegten Adressatenbefragung bezeichnen die Schüler hinsichtlich *Objektauswahl* im Einzelnen ihre Projekte namentlich, wodurch sie ihre Identifikation preisgeben und dem Leser ohne Rückfrage signalisieren, an welchem Projekt sie gearbeitet haben.

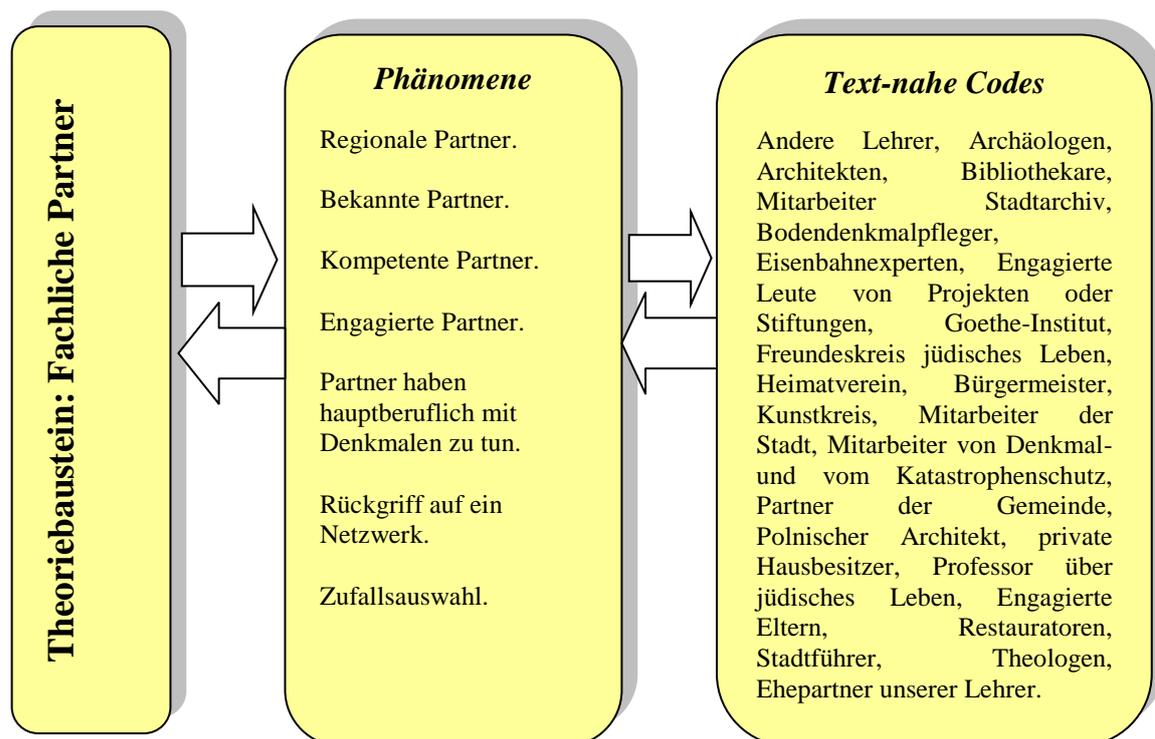


### 8.1.3 Theoriebaustein: Fachliche Partner

Bei der Auswahl der regionalen fachlichen Partner liefert Richter (2009, S. 521) wiederum das theoretische Fundament, indem sie „Experten außerhalb des Schulsystems“ als regionale Partner favorisiert.

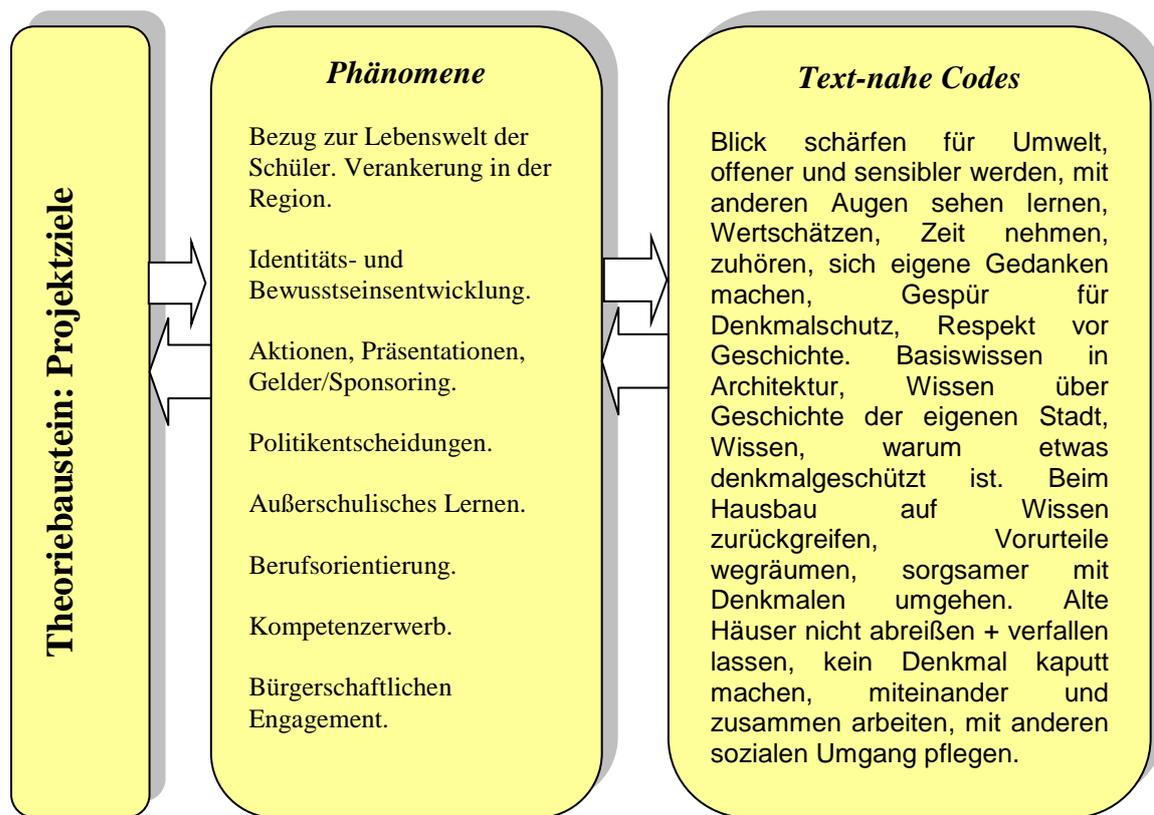
*„Durch Experten wird der schulische Erfahrungsbereich überschritten bei Exkursionen, Restaurierungsarbeiten, Archivbesuchen oder Kirchenbesichtigungen. Experten aus den Denkmalschutzämtern durchbrechen die Klassenstruktur und erweitern die Sozialformen durch selbstbestimmte Tätigkeiten“ (Richter 2009, S. 521).*

Die Schüler, die als Adressaten befragt wurden, nennen ihre fachlichen Partner beim richtigen Familiennamen, beschreiben ihren Status im Berufsleben oder benennen die Planstelle, die Einzelne innehaben. Die fachlichen Partner, die als Experten befragt wurden, antworten in den Kategorien „Professionelle“, „Netzwerk“ und „Zufall“.



#### 8.1.4 Theoriebaustein: Projektziele

Die Projektziele sind breit ausdifferenziert. Auch hier liefert Richter (2009) die theoretische Grundlegung. So gehören „Kenntniserwerb“ (Richter 2009, S. 434) sowie das „Aneignen von Kultur“ und „Integration in einen Kulturkreis“ (Richter 2009, S. 44) ebenso zu den Projektzielen wie das „Wahrnehmen lernen“ und das „Interpretieren“ (Richter 2009, S. 203). Die Antworten der Adressaten widerspiegeln empirisch die theoretisch eingeforderten Ziele in allen ihren Kategorien. Ebenso verdeutlichen die Expertenantworten Projektziele, die mittels *denkmal aktiv*-Projekten angestrebt werden.



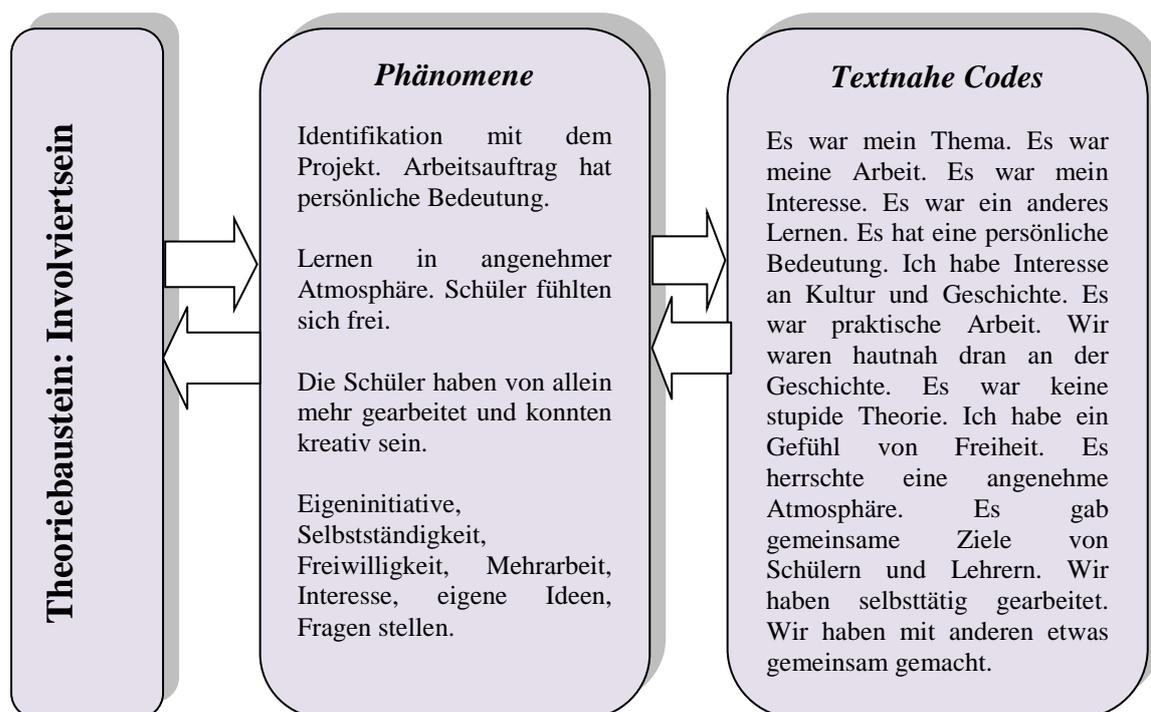
## 8.2 Theoriebausteine zum Anderen Lernen im denkmal aktiv-Unterricht

Bei der empirischen Feldarbeit ist aufgefallen, dass die Schüler durchgängig mit großer Freude, Euphorie und Enthusiasmus ans Werk gegangen sind. Die Begeisterung bei der Arbeit war ihnen anzusehen, und das Engagement für die einzelnen *denkmal aktiv*-Projekte war ein anderes, als es in der Schule zu beobachten war. Das Lernen im *denkmal aktiv*-Unterricht unterschied sich vom Lernen in der Institution Schule. Diese Beobachtung erweckte das Forschungsinteresse und erbrachte nachfolgende Ergebnisse.

### 8.2.1 Theoriebaustein: Involviertsein

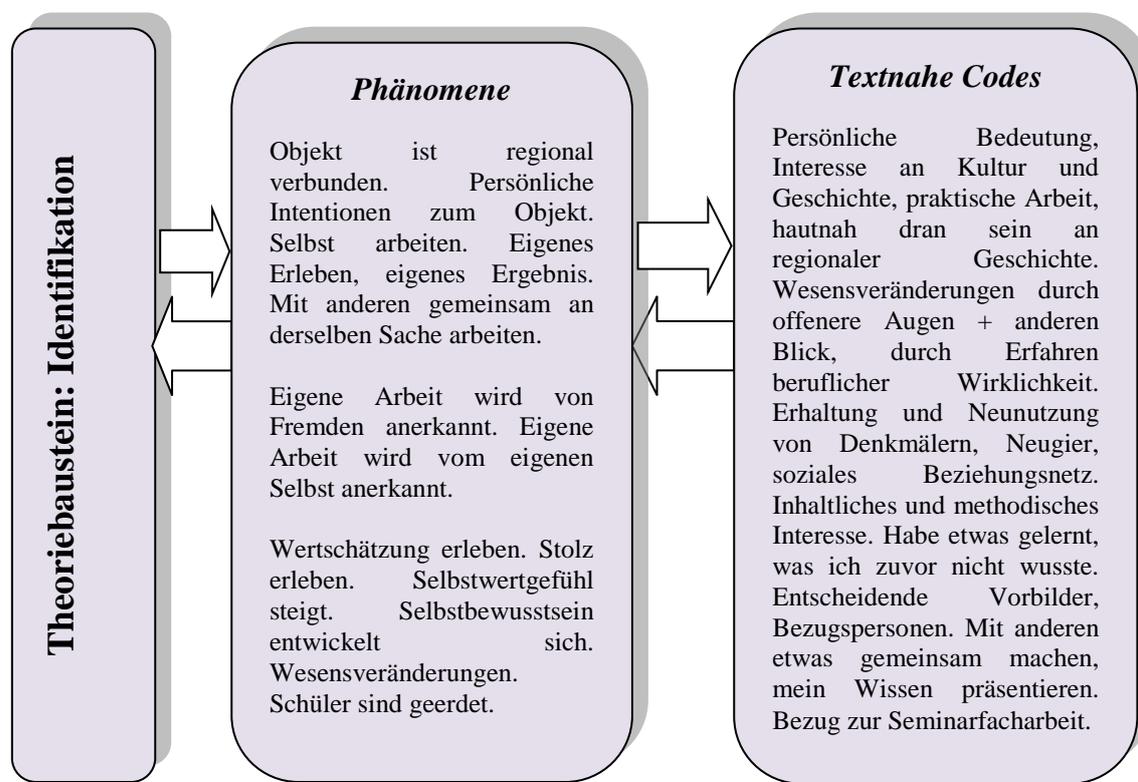
Am theoretisch ausdifferenziertesten befasste sich Agnes Heller (1981), eine ungarische Philosophin, mit dem *Involviertsein* in eine Arbeitsaufgabe. Involviertsein ist die Voraussetzung jeglichen Lernens und Problemlösens (vgl. ebd. 1981, S. 19 ff.). Die Adressaten bringen in den Interviews Involviertsein in Verbindung mit „persönlicher Bedeutsamkeit“ ihrer *denkmal aktiv*-Projekte. Persönlich bedeutsam sind für sie die „praktische Arbeit“, das „hautnah Dransein“ an der Geschichte und ein allgemeines und spezielles „Interesse an Geschichte“. Von Seiten der Experten wird konstatiert, dass sich Involviertsein der Schüler in der Bereitschaft zur

„freiwilligen Mehrarbeit“, am „Eigeninteresse“ und an der „Eigeninitiative“ zeigt. Auch „eigene Ideen einbringen“, „Fragen stellen“, „Gespräche führen“ sind Ausdruck von persönlicher Bedeutsamkeit oder Involviertsein.



### 8.2.2 Theoriebaustein: Identifikation

Identifizieren bedeutet mit etwas gleichsetzen. Aus psychologischer Sicht bedeutet es, sich in einen anderen Menschen hineinzufühlen. Sich mit einem Arbeitsauftrag oder einem Projekt zu identifizieren heißt, diesen/s anzuerkennen und ihn/es als das Eigene zu betrachten. Letztlich geht es darum, sich einzusetzen und sich verantwortlich zu fühlen. Mit einem anderen Menschen empfinden bedeutet auch, sich in eine „Als-ob-Position“ zu begeben und emphatisch zu sein. Identifikation und Involviertsein sind praktisch zwei Seiten einer Medaille. Beide Tugenden gehören zusammen, ohne dasselbe zu sein. Identifikation muss man sich eindimensional aus Sicht des Betrachters hinsichtlich eines Objekts/Projekts vorstellen. Involviertsein ist aus Sicht des Betrachtenden mehrdimensional, denn dieser Betrachter „wohnt dem Objekt/Projekt inne“ und ist zu dessen Akteur geworden.

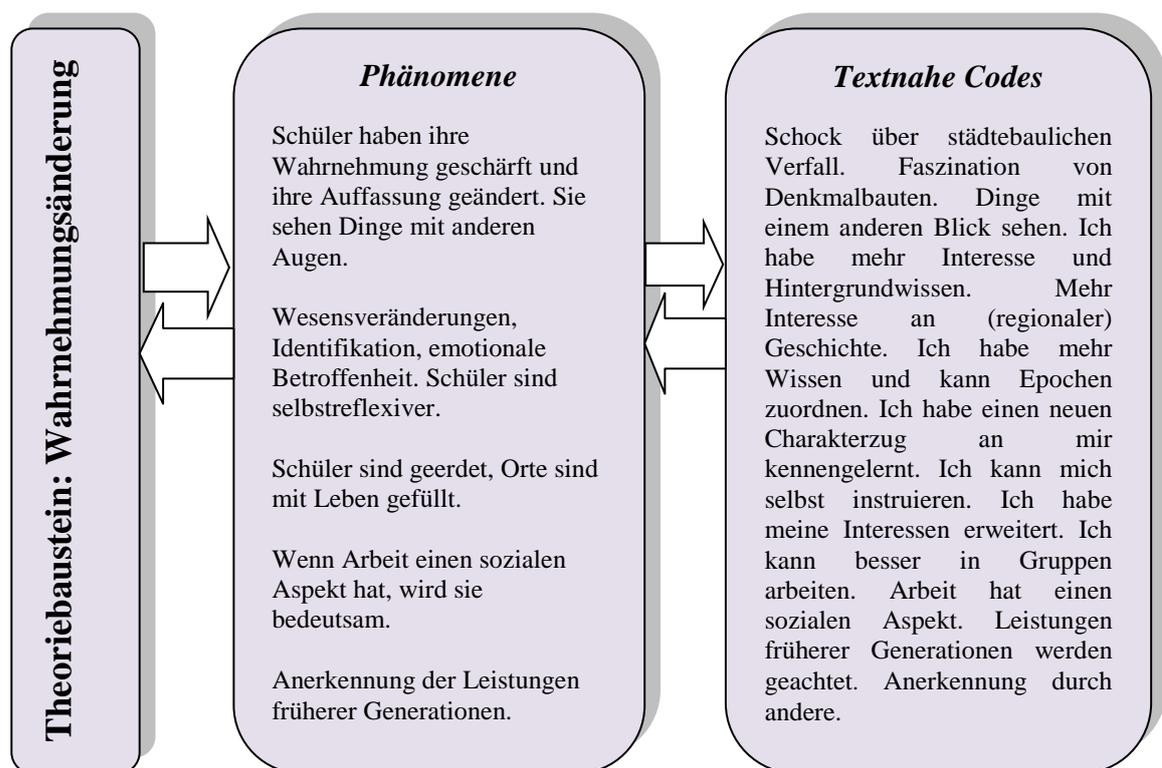


### 8.2.3 Theoriebaustein: Wahrnehmungsveränderung

Das Involviertsein in eine Sache treibt den Prozess der Wahrnehmung voran (Heller 1981, S. 19). Wahrnehmungen wiederum sind Voraussetzung, um Dinge abzuwägen, zu beurteilen und zu reflektieren (Goleman 1996, S. 25). Durch Wahrnehmungen wird die Wirklichkeit interpretiert (Richter 2009, S. 203). Hier trifft die Volksweisheit zu, dass ich nur sehe, was ich weiß. Wenn jedoch die Wahrnehmung sensibler geworden ist, sieht ein Mensch auch andere und neue Dinge.

Für den *denkmal aktiv*-Unterricht ist eine veränderte Wahrnehmung der Schüler ein wertvoller Schritt der Erkenntnis. Die Adressaten „sehen jetzt Dinge mit einem anderen Blick“. Einige haben ihre „Wahrnehmung geschärft und ihre Auffassung geändert“. „Emotionale Betroffenheit“, „Schock-Erleben“ und „Faszination“ sind nur einige Aussagen, die auf eine veränderte Wahrnehmung hinweisen.

Die Experten beobachten veränderte Wahrnehmungen ihrer Schüler dann, wenn „Orte mit Leben gefüllt“ sind, wenn es um die „Würdigung der Leistungen Älterer“ ging und auch dann, wenn Schüler anfangen, „biografisch zu suchen und zu sammeln“. Alle diese Beobachtungen von Wahrnehmungsveränderungen während des *denkmal aktiv*-Unterrichts stehen in Übereinstimmung mit den theoretischen Positionen.



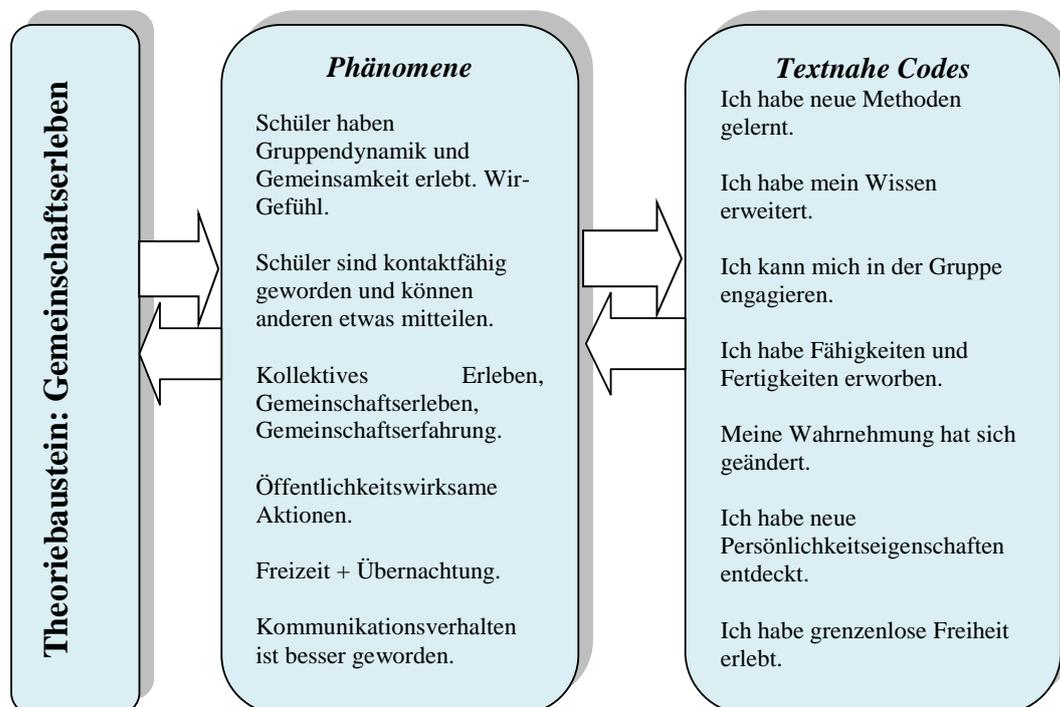
#### 8.2.4 Theoriebaustein: Gemeinschaftserleben

Auch das Gemeinschaftserleben der Schüler spielt eine große Rolle, um anders als im Schulunterricht lernen zu können. Das Gemeinschaftserleben im *denkmal aktiv*-Unterricht findet außerhalb der Schule statt; daher ist Richter (2009, S. 410) zuzustimmen, dass denkmalpflegerische Aufgaben die Schüler „in eine große Gemeinschaft einbinden, in der sie sozialen Umgang pflegen und eine kritische Urteilsfähigkeit erlangen können“.

Die Adressaten beschreiben unter dem Aspekt des Gemeinschaftserlebens, dass sie an sich selbst neue Persönlichkeitseigenschaften entdeckt, sich ihr Kommunikationsverhalten

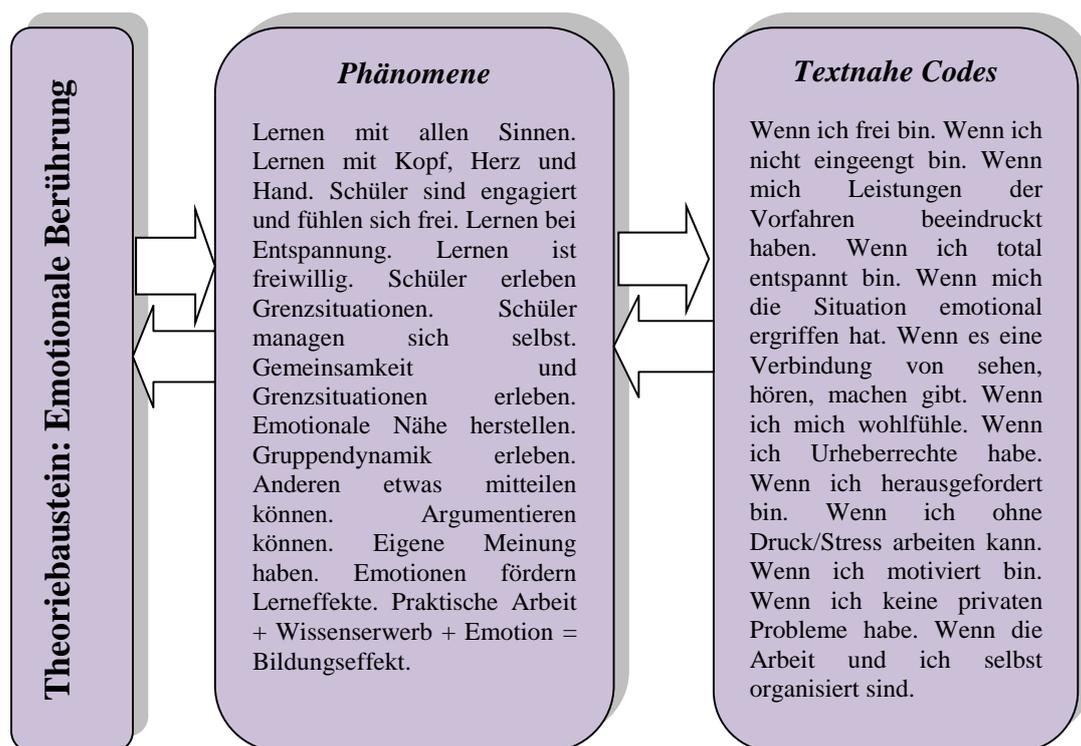
verbessert, ihre Wahrnehmung verändert haben. In der Gemeinschaft erlernten die Schüler neue Methoden und konnten sich in der Gruppe engagieren. Um alle diese Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben zu können, braucht es einen gemeinschaftsbildenden Rahmen wie die Projektarbeit. So ist der *denkmal aktiv-Unterricht* geeignet, um ein Gemeinschaftserleben der Schüler zu initiieren.

Aus der Perspektive der Experten hat sich das Gemeinschaftserleben positiv auf den Erfolg des *denkmal aktiv-Unterrichts* ausgewirkt. Die Antworten bestätigen im Einzelnen eine Vielzahl sozialer Kompetenzen, wie „Wir-Gefühl“ und „Gruppendynamik“ kennengelernt, „kontaktfähig“ geworden, „grenzenlose Freiheit“ erlebt. Zu diesen Erfahrungen beigetragen hat die Tatsache, dass der *denkmal aktiv-Unterricht* in der Freizeit stattfindet, dass die Schüler bei Ausflügen bzw. Tagungen gemeinsam übernachteten und dass sie gemeinschaftliche Erfahrungen sammeln konnten. Diese Möglichkeiten bietet selten der Unterricht in der Institution Schule, und auch deshalb findet im *denkmal aktiv-Unterricht* ein *anderes Lernen* statt.



### 8.2.5 Theoriebaustein Emotionale Berührung

Emotionale Berührung und emotionales Lernen bedingen einander. Emotionales Lernen findet immer dann statt, wenn Individuen emotional berührt sind. Aus diesem Grund wurden die Adressaten danach befragt, in welchen Situationen sie im *denkmal aktiv*-Unterricht emotional berührt waren. Die Theorie sagt, dass ein Ereignis, wenn es die Seele berührt, länger erinnert wird als eine Belanglosigkeit (Klauer 2000, S. 315). Dagegen beeinträchtigen „negative Stimmungen, depressive Verstimmungen und klinische Depressionen die kognitiven Leistungen und das Erinnerungsvermögen. Starke Emotionen hingegen erhöhen die Erinnerung zentraler Aspekte der emotionsauslösenden Episode“ (Klauer 2000, S. 317).



Die Adressatenbefragung bestätigt auch die theoretische Position von Hänze (2000, S. 589), dass das Lernen selbstbestimmt stattfinden muss, weil dann der Lernstoff Selbstrelevanz entfalten kann, er persönliche Bedeutung hat und emotional oder somatisch „markiert“ ist. Selbstbestimmt erworbenes Wissen wird durch Anknüpfung an eigenes Handeln erst emotional bedeutsam (Hänze 2000, S. 589). Die Selbstbestimmtheit vieler Adressaten im *denkmal aktiv*-

Unterricht spiegelt sich darin wider, dass sie sich frei und nicht eingengt fühlten, völlig entspannt waren, sie die Situation ergriffen hatte und sie mehrere Sinne gleichzeitig genutzt haben. Die Ergebnisse der Experten verdeutlichen aus einer anderen Perspektive die emotionale Berührung der Adressaten. Wenn die Schüler selber am eigenen Objekt arbeiteten, war emotionale Berührung spürbar. Wurden Grenzsituationen erlebt und emotionale Nähe hergestellt, war bei den Schülern emotionale Betroffenheit zu bemerken. Auch wenn sie engagiert waren, alleine gearbeitet und sich selbst gemanagt haben, waren sie emotional berührt. Die Adressaten waren emotional *nicht* berührt in Lernsituationen, in denen sie sich nicht wohl fühlten, in Situationen, in denen ihnen die Urheberrechte genommen wurden, in solchen, in denen es keine neue Herausforderung gab, wenn sie sich selbst unter Druck setzten, bei privaten Problemen, fehlender Organisation, unter Zeitdruck, Stress, bei Lernproblemen und fehlender Motivation.

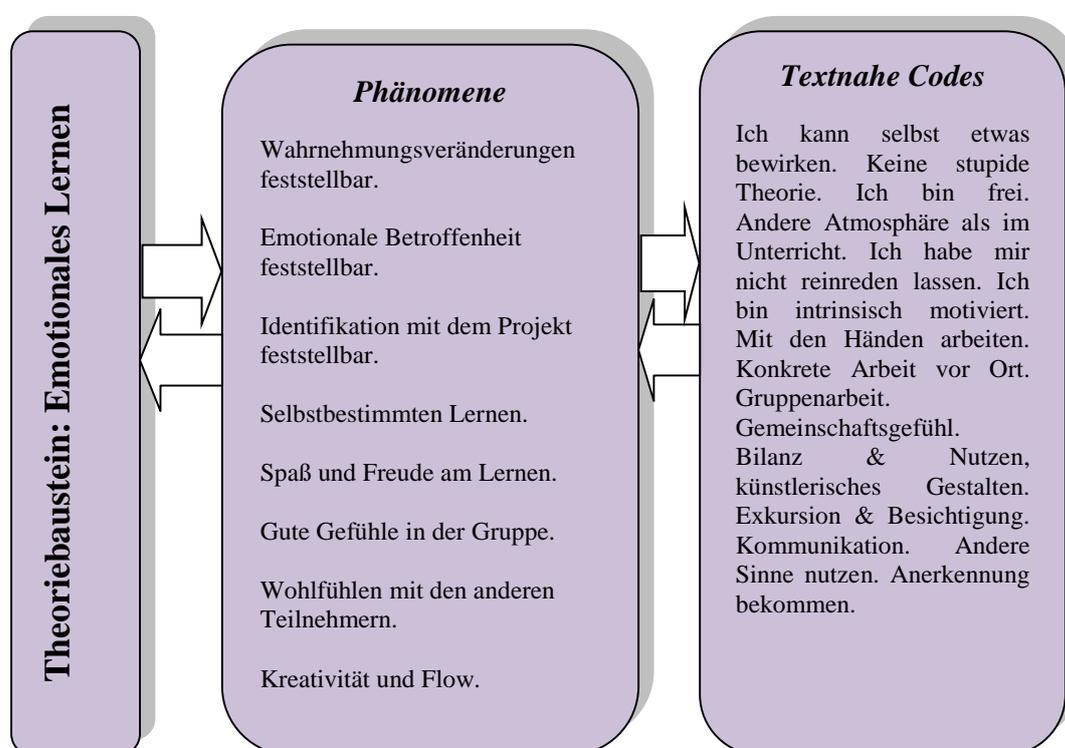
#### 8.2.6 Theoriebaustein: Emotionales Lernen

Theoretische Positionen zum „emotionalem Lernen“ liefern ebenfalls Hänze (2000, S. 591) und Richter (2009, S. 260). Hierzu gehören „Spaß, Freude und Genuss“ an verschiedenen denkmalpflegerischen Tätigkeiten wie dem „Sammeln“, dem „Beurteilen“, dem „Erkennen von Unterschieden“, dem „Analysieren“, dem selbstbestimmten „Aneignen von Wissen“ und dem „ästhetischen Empfinden“. Durch das selbstbestimmte Lernen, das hier als emotionales Lernen bezeichnet wird, entsteht laut Hänze (2000, S. 591) „situiertes Wissen“. Die dabei ausgelösten Emotionen signalisieren dem Menschen Aspekte der Umwelt, die Bedeutung für seinen Organismus haben. Emotionen sind sozusagen mit Wissenserwerb – durch die Andersartigkeit des Lernens – und mit der Umwelt verbunden und liefern dem Organismus eine in sich stimmige Verfasstheit.

Die Adressaten beschreiben sehr genau die Andersartigkeit des Lernens im *denkmal aktiv*-Unterricht, was darauf schließen lässt, dass es einen Unterschied zum Lernen in der Institution Schule gibt. Die Aussage: „*Ich bin frei*“ beschreibt symbolisch das emotionale Lernen. „*Ich bin frei*“ heißt sinngemäß, ich bin frei von dem Reglement der Institution Schule, frei von der Vormundung der Lehrer, frei von fremden Entscheidungen. Einige Adressaten sagen, dass sie „intrinsisch motiviert gewesen“ seien, sich „nicht haben reinreden lassen“, „selbst etwas bewirken konnten“, mit ihren „Händen arbeiten konnten“ und die „Atmosphäre“ im *denkmal aktiv*-Unterricht eine ganz besondere wäre. Auch „andere Sinne“ haben die Adressaten nutzen können. Sie konnten ihre Arbeiten und Tätigkeiten „sehen, riechen, anfassen, fühlen, hören,

schmecken“, wodurch sie ausdrücken, welche „Freude“ und welchen „Genuss“ sie an der Arbeit im *denkmal aktiv*-Unterricht hatten.

Auch die Experten machten Beobachtungen bezüglich der Andersartigkeit des Lernens. Bei ihren Schülern stellten sie *Wahrnehmungsveränderungen*, *emotionale Betroffenheit* und *Identifikation* mit dem Denkmalobjekt fest. Man könnte vermuten, dass besonders diese drei Merkmale das emotionale Lernen charakterisieren.



### 8.3 Theoriebausteine zu neu erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten

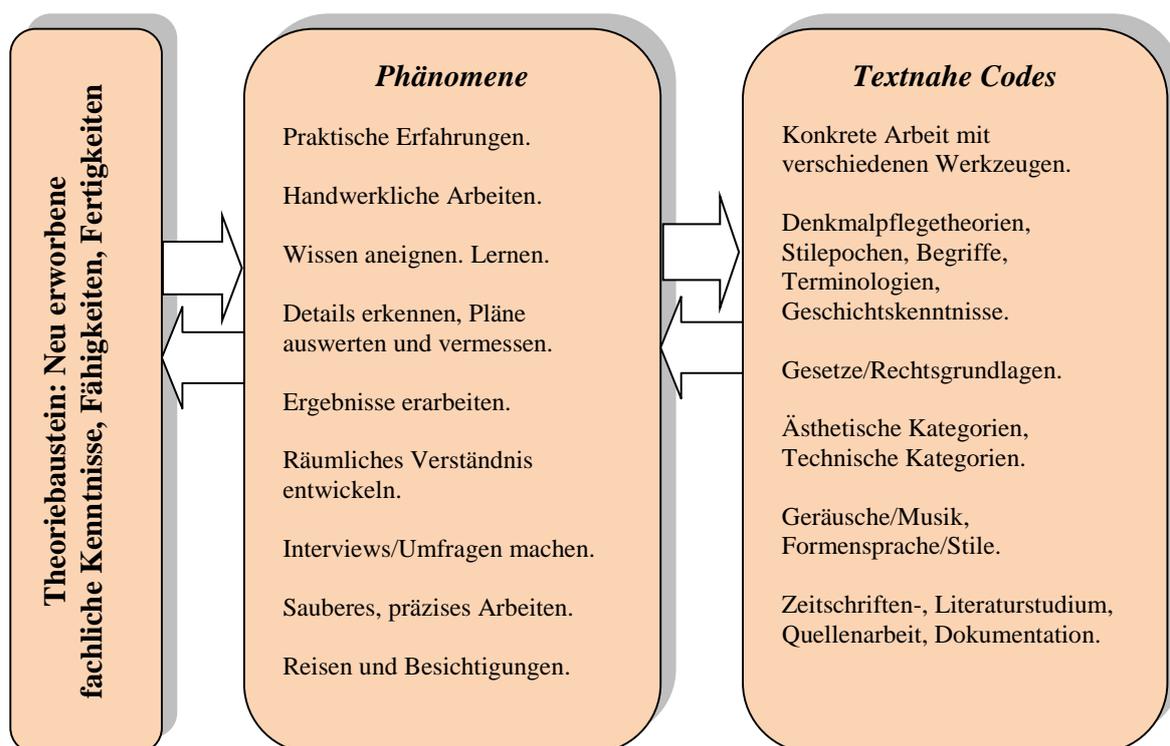
Bei der Befragung der Adressaten wurde einerseits nach neu gewonnenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten gefragt und andererseits nach Kompetenzen, die sie im *denkmal aktiv*-Unterricht neu erworben hätten. Die Antworten sind durch Verdichtung des transkribierten Materials, Analyse, Sortierung und Zuordnung in unterschiedliche Kategorien entstanden. Es gibt

eine begriffliche Deckungsgleichheit der Kategorien, wie fachlich, methodisch, sozial und personal, die auch Verwendung in der Systematik der Kompetenzen findet.

Die neu erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im *denkmal aktiv*-Unterricht bilden eine Vorstufe für den Kompetenzerwerb, der im *denkmal aktiv*-Unterricht in unterschiedlichen Bereichen stattfindet. Aus diesem Grund sind diese Ergebnisse vor dem Kompetenzerwerb aufgeführt. Es gibt Überschneidungen zwischen einzelnen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, nicht zuletzt deshalb, weil sie die Grundlage von Kompetenzen sind. Jegliche Kompetenz ist eine Befähigung, die auf Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten beruht. Kompetent sein bedeutet *fähig sein*. Hingegen heißt das Beherrschen einzelner Fähigkeiten und Fertigkeiten noch nicht *kompetent zu sein*.

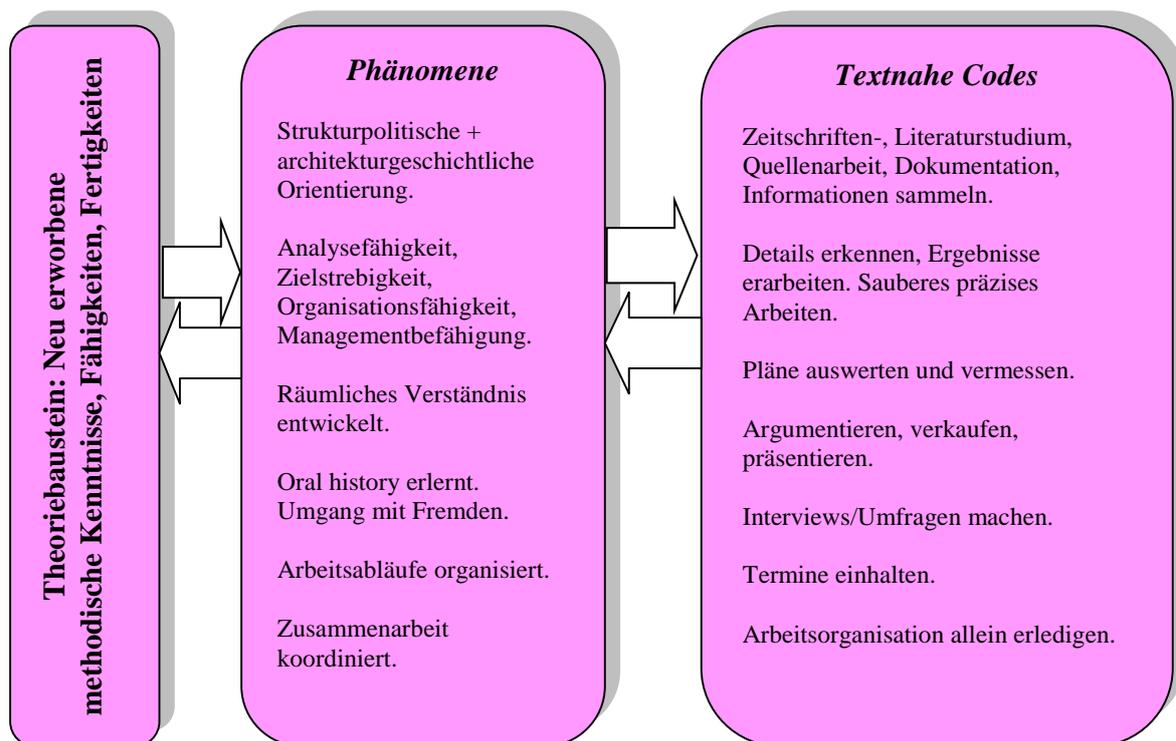
### 8.3.1 Theoriebaustein: Neu erworbene fachliche Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten

Auf der Theorieebene gibt Klippert (2007, S. 28) basale fachliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vor, die ein Schüler der Sekundarstufen I und II beherrschen sollte. Die Adressaten umschreiben mit ihren eigenen Worten komplexe, neu erlernte Arbeitsvorgänge, die auf diesen basalen Vorgaben beruhen. Begrifflich ausdifferenzierter sind die Antworten der Experten, die den Lehrplankategorien entsprechen. Festzustellen bleibt, dass die theoretischen Positionen in sehr hoher Übereinstimmung mit den empirisch ermittelten Ergebnissen stehen.



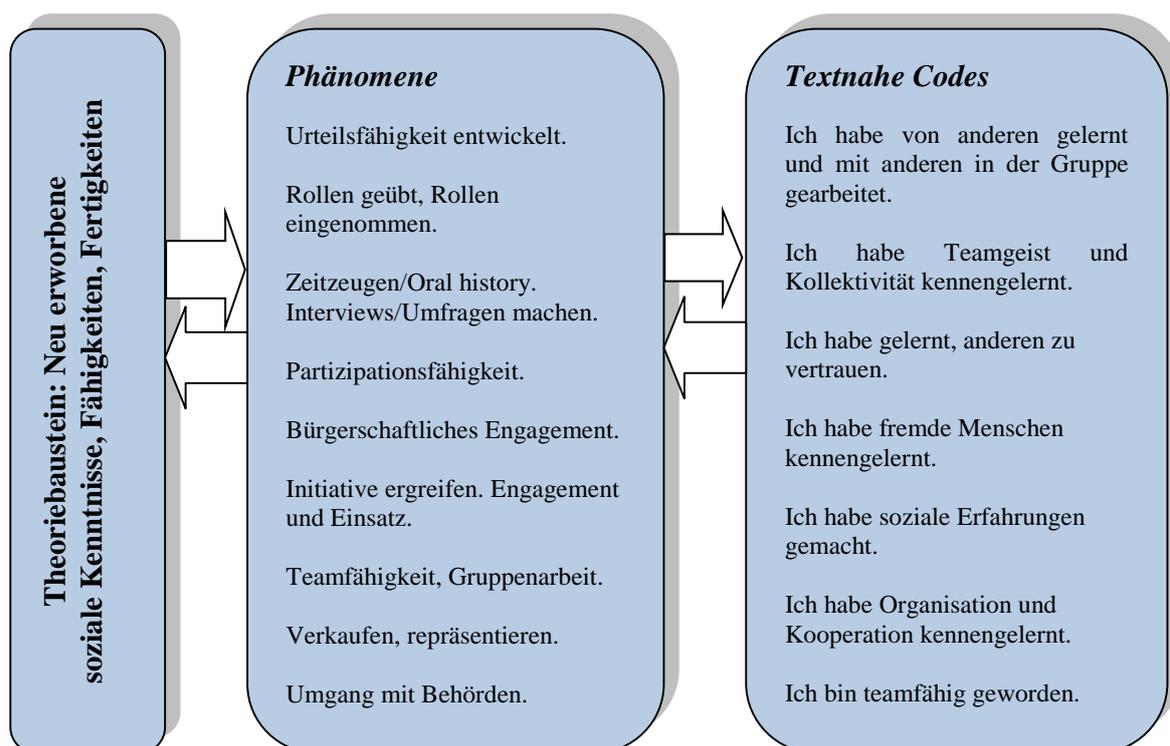
### 8.3.2 Theoriebaustein: Neu erworbene methodische Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten

Für den Erwerb von grundlegenden schülertypischen methodischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten liefert wiederum Klippert (2007, S. 66 f.) die theoretische Grundlage. Für den Bereich des Denkmalunterrichts gibt Richter (2009, S. 465) theoretische Positionen vor. Klippert (2007) bleibt kategorial im Bereich von Oberbegriffen, wohingegen Richter (2009) denkmaltypische Arbeitsverfahren und -abläufe benennt. Die von Richter (2009) erhobenen Ergebnisse entstammen ihrer eigenen empirischen Forschung. Die hier vorgelegten Ergebnisse bestätigen Richters Expertise von 2009 und sind brauchbar für eine später noch zu definierende Denkmalpädagogik. Richters (2009, S. 465) Ergebnis wird von der hier vorliegenden Untersuchung gestützt. Die Adressaten beschreiben denkmaltypische Arbeitsverfahren. Die Experten nennen zusammengefasste Verallgemeinerungen. Außer sprachlichen Unterschieden besteht eine hohe Übereinstimmung zwischen allen Ergebnissen.



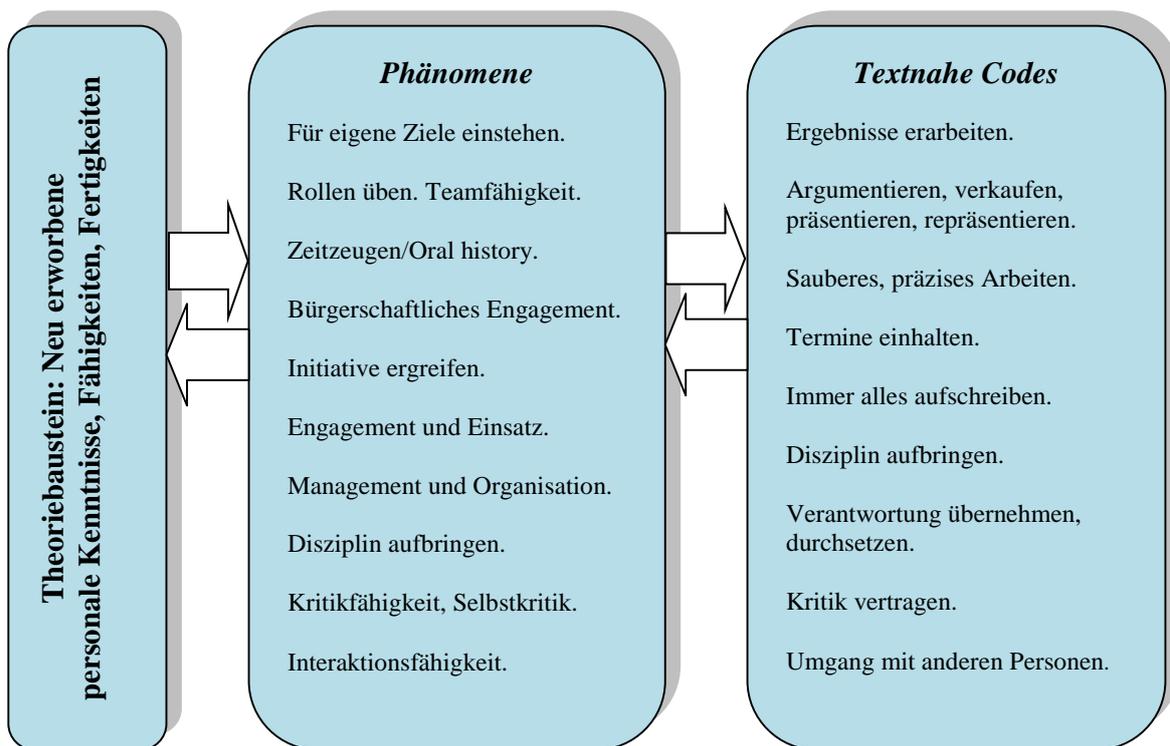
### 8.3.3 Theoriebaustein: Neu erworbene soziale Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten

Für soziale Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten liefert Klippert (2007, S. 29) wieder die Essentials, und auch Jugert et al. (2007, S. 9) beziehen die theoretischen Positionen auf den Personenkreis von Schülern. Interessant sind die Antworten der Adressaten. Sie beschreiben ihre Erfahrungen mit einem Vokabular, das Echtheit und Authentizität widerspiegelt. Die Experten hingegen verwenden kommunikative Kategorien und Arbeitsformen, die soziale Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten beinhalten. Alle Aussagen stehen korrespondierend in einem Zusammenhang und folgen der Hegel'schen Dialektik vom „Allgemeinen zum Besonderen zum Einzelnen“, da die Theorie das Allgemeine abbildet, die Adressaten das jeweils Einzelne benennen und die Experten das Besondere als Kategorien zusammenfassen.



#### 8.3.4 Theoriebaustein: Neu erworbene personale Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten

Zu personalen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten äußert sich Goleman (1996). Seine Ergebnisse resultieren aus Beobachtungen von Kindern. Aus diesem Grund sind Golemans (1996, S. 244 f.) Aussagen wertvoll, zumal sie sich durch die hier vorgelegte Studie empirisch nachweisen lassen. Die Adressatenbefragung belegt – da die Schüler die Ich-Form verwenden –, dass es sich um ihre ureigenen Erfahrungen im *denkmal aktiv*-Unterricht handelt. Es sind sozusagen personalisierte Resultate, die sich die Schüler selbst zuschreiben. Die Expertenaussagen spiegeln didaktisch-methodische Vorüberlegungen wider, die zum Erwerb personaler Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten geeignet erscheinen, wie das Rollenspiel, das darstellende Spiel, die Übertragung von Verantwortung, das bürgerschaftliche Engagement und die Notwendigkeit, „alles aufzuschreiben“. Nicht nur, dass die Experten diese Resultate bei ihren Schülern beobachten konnten; es handelt sich um ein didaktisch-methodisches Vorgehen, das intendiert wurde, wie dies die Antworten belegen.

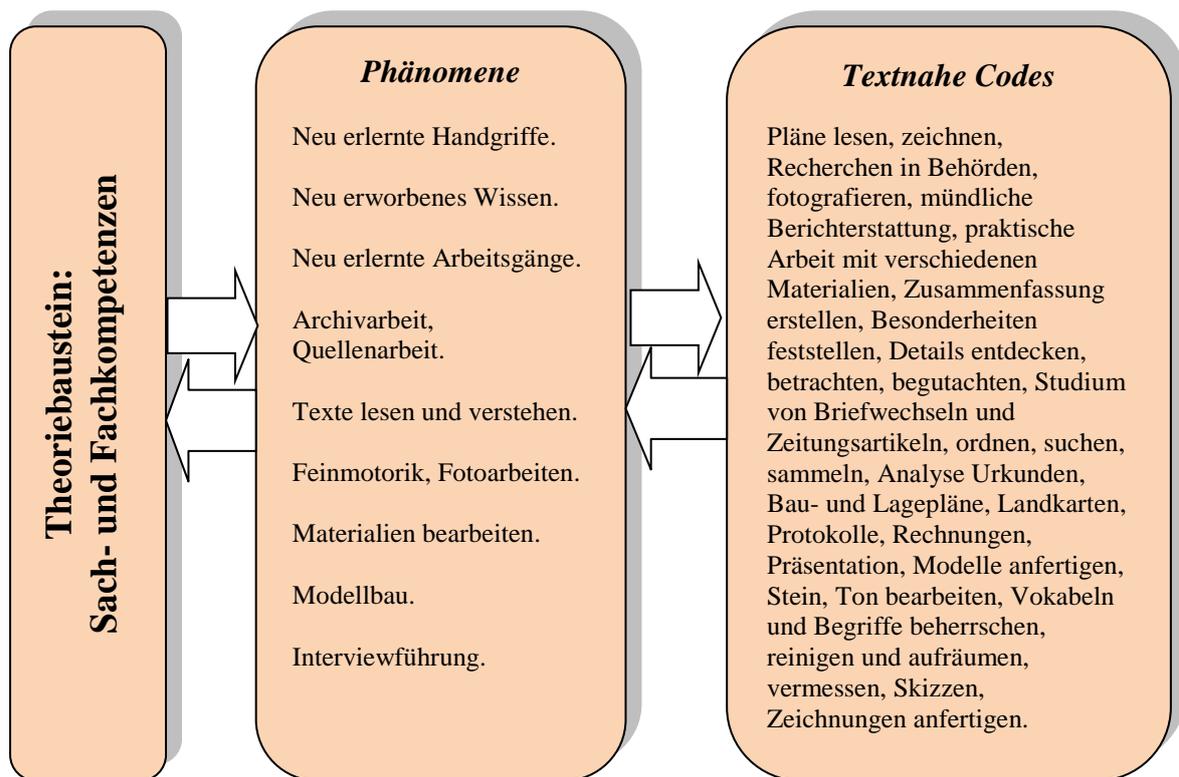


## 8.4 Theoriebausteine zum Kompetenzerwerb im denkmal aktiv-Unterricht

### 8.4.1 Theoriebaustein: Sach- und Fachkompetenz

Kompetenzerwerb bündelt Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zum komplexen Beherrschen verschiedenster Bereiche und zur immer wieder neuen Anwendbarkeit. Kompetent sein heißt: *fähig sein* (Brohm 2009, S. 15). Kompetenzen haben Langzeitwirkung: Entweder ist eine Person kompetent auf einem bestimmten Gebiet, oder sie ist es nicht. Kompetenzen sind vonnöten für unterschiedlichste Arbeitsgänge, Verfahren, Gebiete und Bereiche.

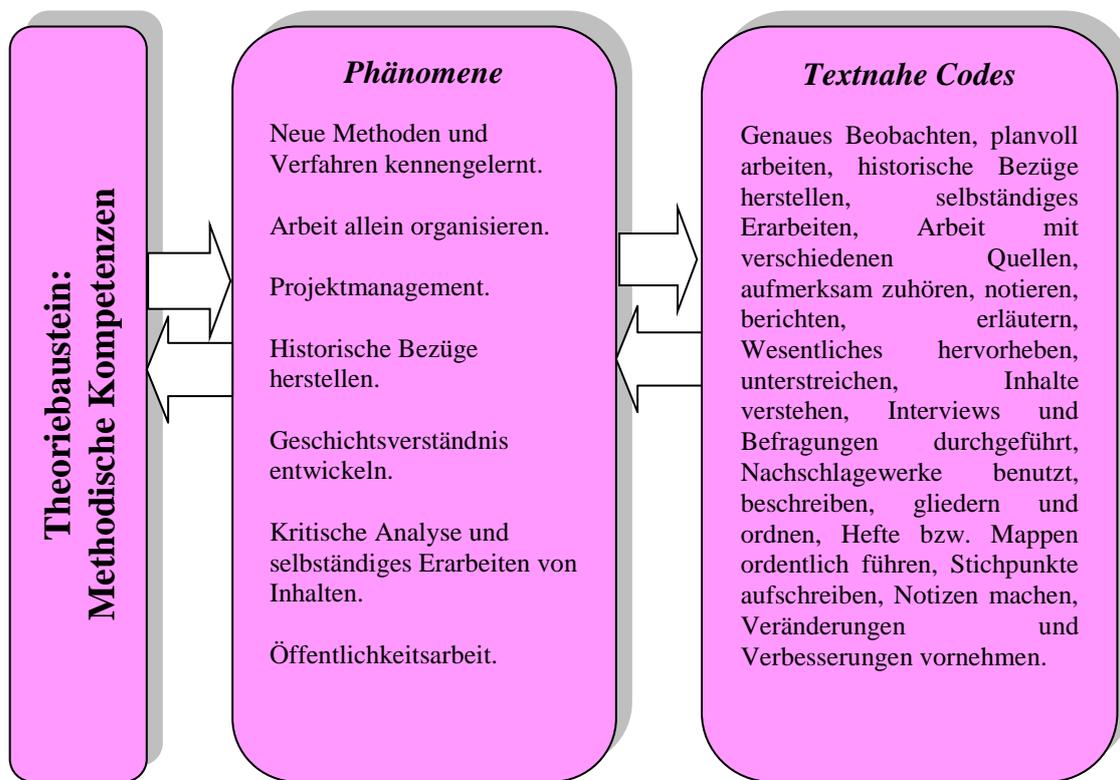
Bei den empirisch ermittelten Ergebnissen der Adressaten gibt es keine Abweichung zur Theorie. Die von den Schülern selbst beschriebenen Sachkompetenzen lassen sich übereinstimmend den Theorieaspekten zuordnen. Die von den Experten beobachteten Sachkompetenzen der Schüler werden in übergeordneten Begriffen geäußert, wie: *Archivarbeit, Texte lesen und verstehen, Feinmotorik, Fotoarbeiten, Modellbau, Interviewführung*.



#### 8.4.2 Theoriebaustein: Methodenkompetenz

„Methodische Kompetenzen sind Werkzeuge, die zur Lösung unterschiedlichster Probleme befähigen. Methodenkompetenz sind Dispositionen einer Person, bei der Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln, d. h. mit fachlichen und instrumentellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten kreativ Probleme zu lösen, Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten. Das schließt Dispositionen ein, Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch selbstorganisiert zu gestalten, sowie die Methoden selbst kreativ weiterzuentwickeln“ (Erpenbeck/Heyse 2007, S. 159).

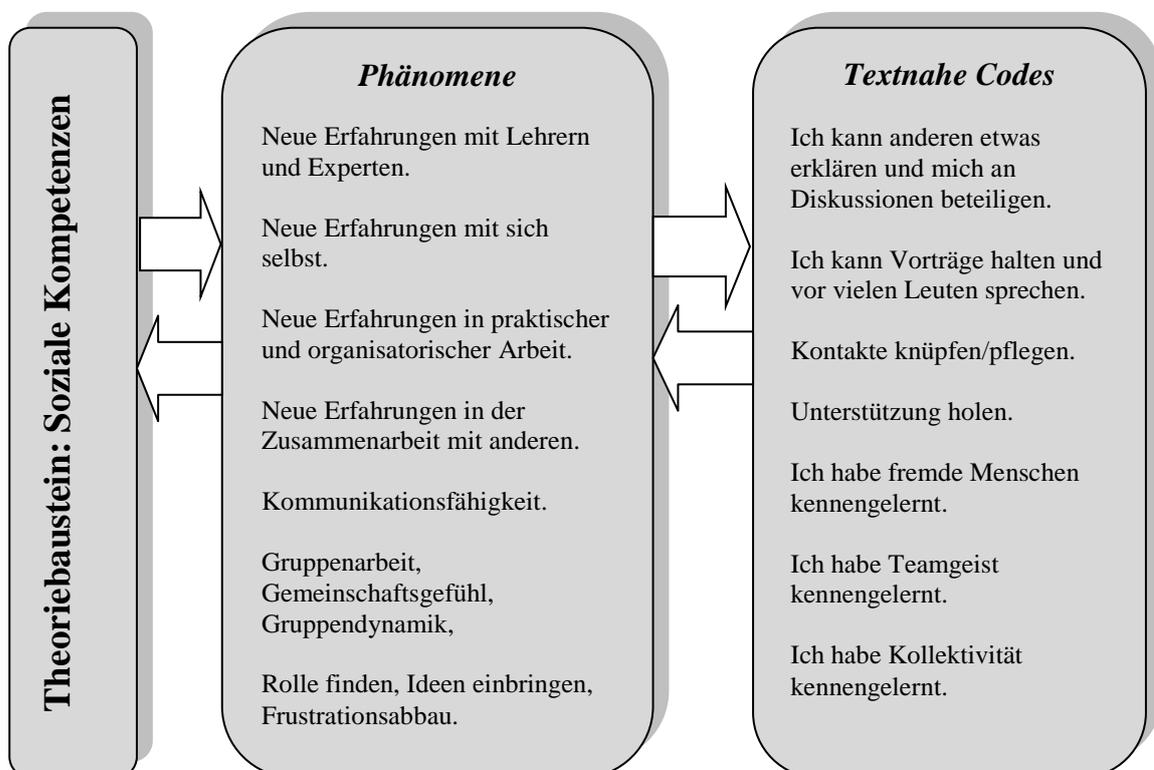
Die Adressaten zählen ihre methodischen Kompetenzen im Einzelnen auf und benennen sie. Zwischen den empirisch ermittelten Ergebnissen der Adressaten und der Theorie gibt es keinerlei Abweichung. Die Experten antworten in Oberbegriffen wie „Projektmanagement“, „Geschichtsverständnis“, „selbstständiges Erarbeiten“ etc., worunter sich die Einzelaussagen der Adressaten subsumieren lassen. Methodisch-didaktisch initiiert von den Experten sind „planvoll arbeiten“, „kritische Analyse“, „Herstellen historischer Bezüge“ usw.



#### 8.4.3 Theoriebaustein: Soziale Kompetenz

Aussagen zur „sozialen Kompetenz“ macht Brohm (2009, S. 67 ff.), eine deutsche Bildungswissenschaftlerin. Ihre Untersuchungen resultieren aus der schulischen Praxis und geben soziale Kompetenzen vor, über die Schüler der Sekundarstufe I und II verfügen sollten. Dazu gehören Selbstsicherheit, Selbstbehauptung, Durchsetzungsfähigkeit, Wertschätzung für/durch andere, Kontakt- und Umgangsfähigkeit, Selbstaufmerksamkeit, Personenwahrnehmung, Perspektivenübernahme, Kontrollüberzeugung, Entscheidungsfreude (vgl. Brohm 2009, S. 67). An anderer Stelle verweist die Wissenschaftlerin auf „emotionale Stabilität, Prosozialität, Extraversion, Wertpluralismus, Durchsetzungsfähigkeit, Handlungsflexibilität, Kommunikationsstil, Unterstützung, Bewertung, Einflussnahme, Expressivität, Zuhören, Konfliktverhalten, Verwirklichung eigener Interessen, Berücksichtigung anderer Interessen, Selbststeuerung, Verhaltenskontrolle im sozialen Kontext, Selbstdarstellung“ (Brohm 2009, S. 85).

Bei den Adressaten nimmt die Kompetenz des „Kommunizierens“ eine exponierte Stellung unter den sozialen Kompetenzen ein, die sie mit ihren eigenen Worten als „vor vielen Leuten sprechen“, sich „an Diskussionen beteiligen“ und „Kontakte knüpfen/pflegen“ umschreiben. Die Expertenbefragung ergab erneut die Nennung von Oberbegriffen, wie „Kommunikationsfähigkeit“, „Gruppenarbeit“, „Gemeinschaftsgefühl“, „Gruppendynamik“, „Rolle finden“, „Ideen einbringen“, „Frustrationsabbau“.

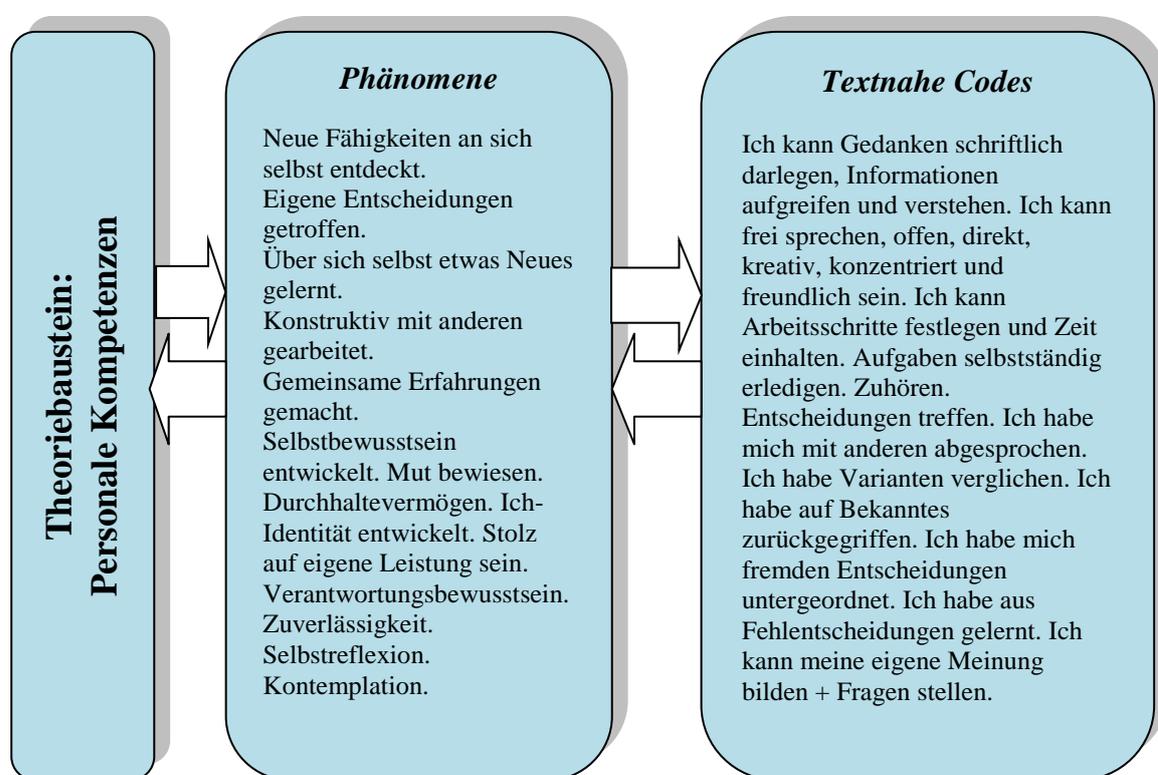


#### 8.4.4 Theoriebaustein: Personale Kompetenz

Erpenbeck/Heyse (2007, S. 157) bezeichnen diese Kategorie als Fähigkeit, „sich selbst gegenüber klug und kritisch zu sein, um produktive Einstellungen, Werthaltungen und Ideale entwickeln zu können“. Für Schulz (1990, S. 35 f.; zit. n. Klippert 2007, S. 28) gehören Solidarität, Mitbestimmungsfähigkeit und Autonomie dazu.

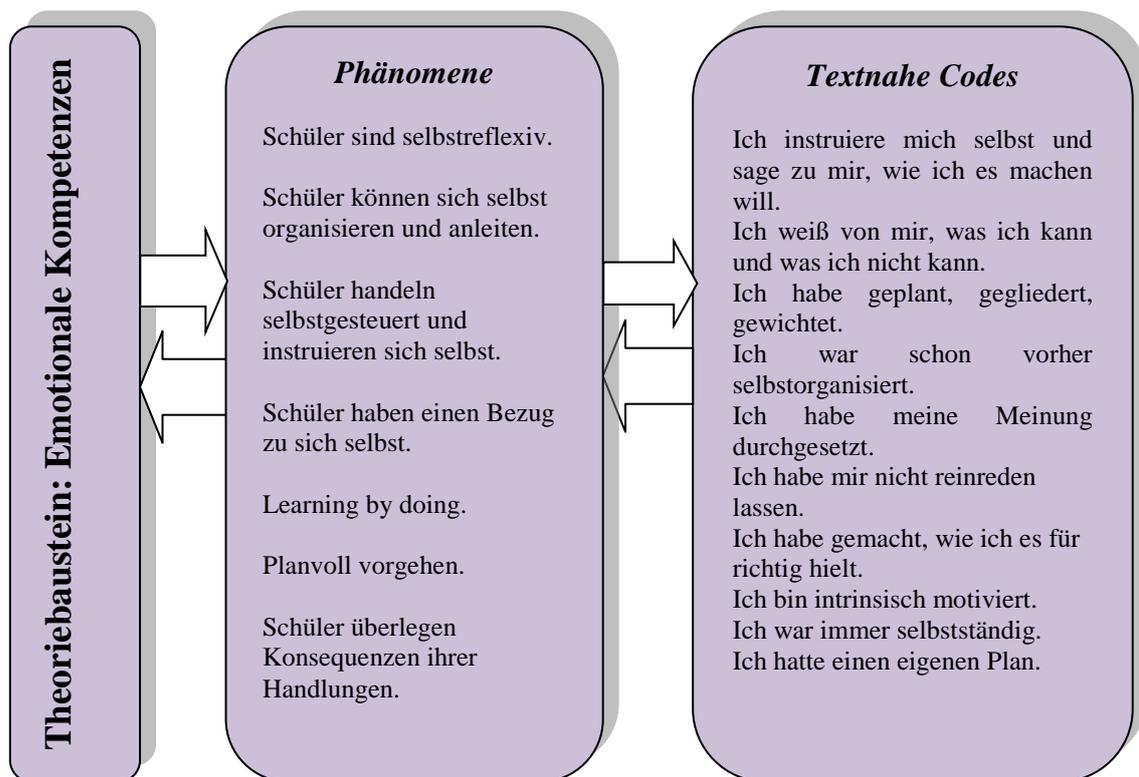
*„Kompetenzen sind weniger auf die Berufstätigkeit bezogen, sondern sie sind menschliche Dispositionen zur Bewältigung lebensweltlicher Anforderungen“ (Mertens 1974, S. 36).*

Die Adressaten sind in der Lage, ihre personalen Kompetenzen sehr genau und detailliert zu benennen. In diesem Auswertungspunkt bleibt festzustellen, dass die Kompetenzdiskussion sowohl theoretisch als auch empirisch auf hohem Niveau ausdifferenziert geführt wird. Die Experten untersetzen diese Positionen mit „Zuverlässigkeit“, „Durchhaltevermögen“, „Selbstbewusstsein“, „Mut“, „Ich-Identität“, „stolz auf eigene Leistung sein“, „Verantwortungsbewusstsein“, „Selbstreflexion“. Diese personalen Kompetenzen haben die Adressaten nach ihrer Meinung im *denkmal aktiv*-Unterricht erworben.



#### 8.4.5 Theoriebaustein: Emotionale Kompetenz

Peters/Winzer (2003, S. 536) nennen die vier Grundelemente „Selbstbewusstsein“, „soziales Bewusstsein“, „Selbstmanagement“ und „soziale Fähigkeiten“ als Bestandteile emotionaler Kompetenzen. Im Einzelnen gehören zu diesen Grundelementen u. a. Selbstvertrauen, Selbstkontrolle, Vertrauenswürdigkeit, Gewissenhaftigkeit, Anpassungsfähigkeit, Konfliktbewältigungsfähigkeit und Bindungsfähigkeit (vgl. ebd. 2003, S. 536). Obwohl mit anderen Umschreibungen, hat ein Teil der Adressaten diese Frage präzise und angemessen beantwortet.

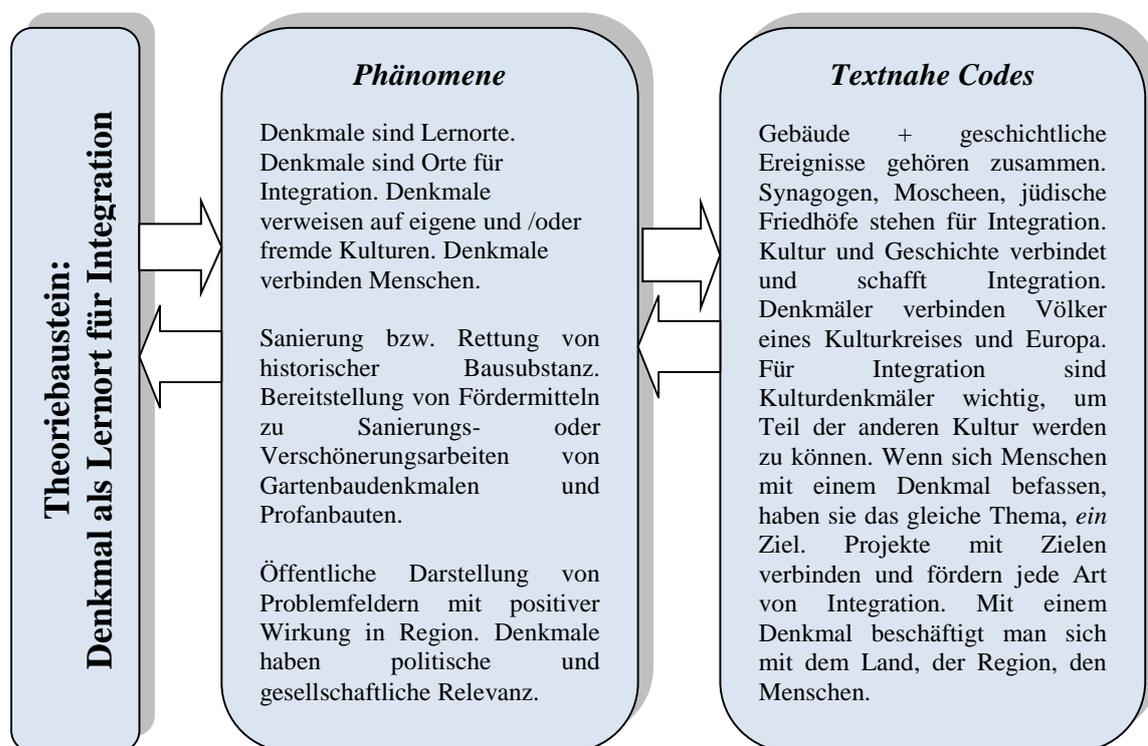


## 8.5 Theoriebausteine zur Nachhaltigkeit von denkmal aktiv-Unterricht

Zum Forschungsschwerpunkt „Nachhaltigkeit“ gehören die Theoriebausteine *Denkmal als Lernort für Integration; Denkmalerbe und Wertevermittlung; Digitale und reale Welt im denkmal aktiv-Unterricht; Verbesserungspotentiale für die Schule, Nutzen für berufliche Perspektive; Sinnstiftende Wirkung und Ergebnisse und Erfolge.*

### 8.5.1 Theoriebaustein: Lernort für Integration

Denkmale sind Orte der Integration. Bisherige theoretische Verlautbarungen fokussieren auf gemeinsame kulturelle Wurzeln im Hinblick auf die europäische Integration (vgl. Richter 2009, S. 137). Regionale und überregionale Denkmale sind zur Aneignung von Kulturgut für Menschen mit Migrationshintergrund wichtig, weil hier durch die gemeinsamen Erfahrungen am Denkmal historisches Wissen angeeignet werden kann (vgl. Richter 2009, S. 544). Dies ist für deutsche wie für ausländische Kinder wichtig.

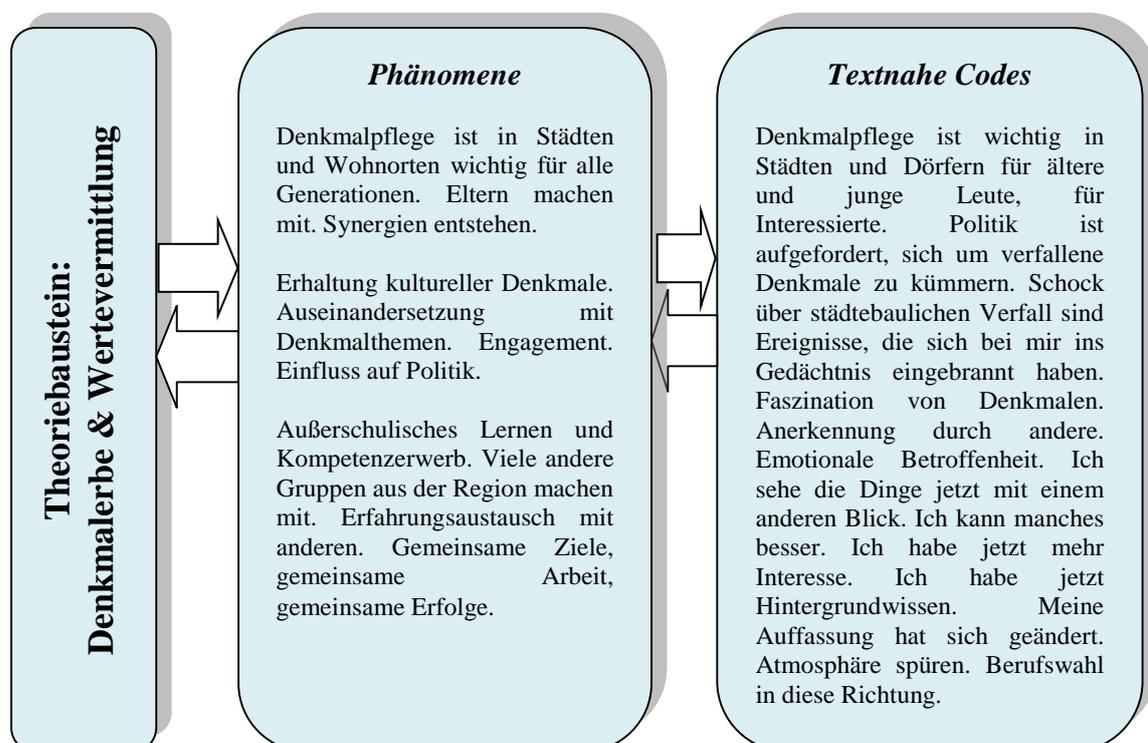


Die Adressaten bestätigen diese Vermutung, „denn wer sich mit einem Denkmal beschäftigt, lernt gleichzeitig das Land, die Region und die Menschen kennen“. „Wenn sich Menschen mit einem Denkmal befassen, dann haben sie das gleiche Thema und das gleiches Ziel“, lautet eine Aussage der Adressaten. „Gebäude und geschichtliche Ereignisse sind verbunden“. Die Familien der Schüler sind wesentlich, um Denkmale zu Lernorten der Integration werden zu lassen. Wenn Eltern in die *denkmal aktiv*-Projekte involviert sind, gibt es Synergien und Rückkopplungen. Auch Synagogen, Moscheen, jüdische Friedhöfe etc. stehen für Integration, Kultur und Geschichte. Eine andere Feststellung ist die, dass Denkmale die Völker eines Kulturkreises und Europa verbinden. Die Experten beantworten diese Frage implizit, wobei es ihnen um die Rettung von historischer Bausubstanz und die Bereitstellung der dazu notwendigen Fördermittel geht.

### 8.5.2 Theoriebaustein: Denkmalerbe und Wertevermittlung

Den künftigen Erben wird ein erheblicher Denkmalbestand hinterlassen werden, für dessen Erhalt die gesetzlichen Bestimmungen derzeit nicht ausreichen. Daher sind sie gefordert, diesen

Bestand zu pflegen und zu erhalten. Laut Richter (2009, S. 211 f.) sind dazu neue Einstellungen, Haltungen, Wertorientierungen und Verantwortlichkeiten erforderlich. Eine staatsbürgerliche Pflicht ist es, schützenswerte Gebäude der historischen Ortsbebauung für die Allgemeinheit zu erhalten. Für diese Aufgabe ist die gesamte Öffentlichkeit als Kontrollinstanz vonnöten. Ähnlich wie die Theorie vorgibt, antworten auch die Adressaten. Sie konstatieren, dass „Denkmalpflege für alle Menschen und alle Generationen, egal ob jung oder alt, wichtig ist“. Die Experten bestätigen den Einfluss der Öffentlichkeitsarbeit auf die Politik. Als Nebenprodukt haben Aktionen und Präsentationen, die in der Öffentlichkeit stattfinden, Wirkung auf Sponsoring, die Erwirtschaftung von Fördermitteln und sonstigen Geldern. Sowohl Experten als auch Adressaten wollen ihre denkmalpflegerischen Leistungen gewürdigt wissen. Richter (2009, S. 395) sieht die politische Zukunft der Denkmalpflege in der Verantwortung der Öffentlichkeit liegend. Das bedeutet, dass die Politik durch bürgerschaftliches Engagement gezwungen werden muss, sich mit der Geschichte auseinanderzusetzen und alle historischen Orte, die denkmalwürdig sind, zu pflegen und zu erhalten. Ebenfalls zu den öffentlichen Aufgaben des Staates gehört die Ausprägung von Denkmalbewusstsein und Verantwortung (vgl. ebd. 2009, S. 395).

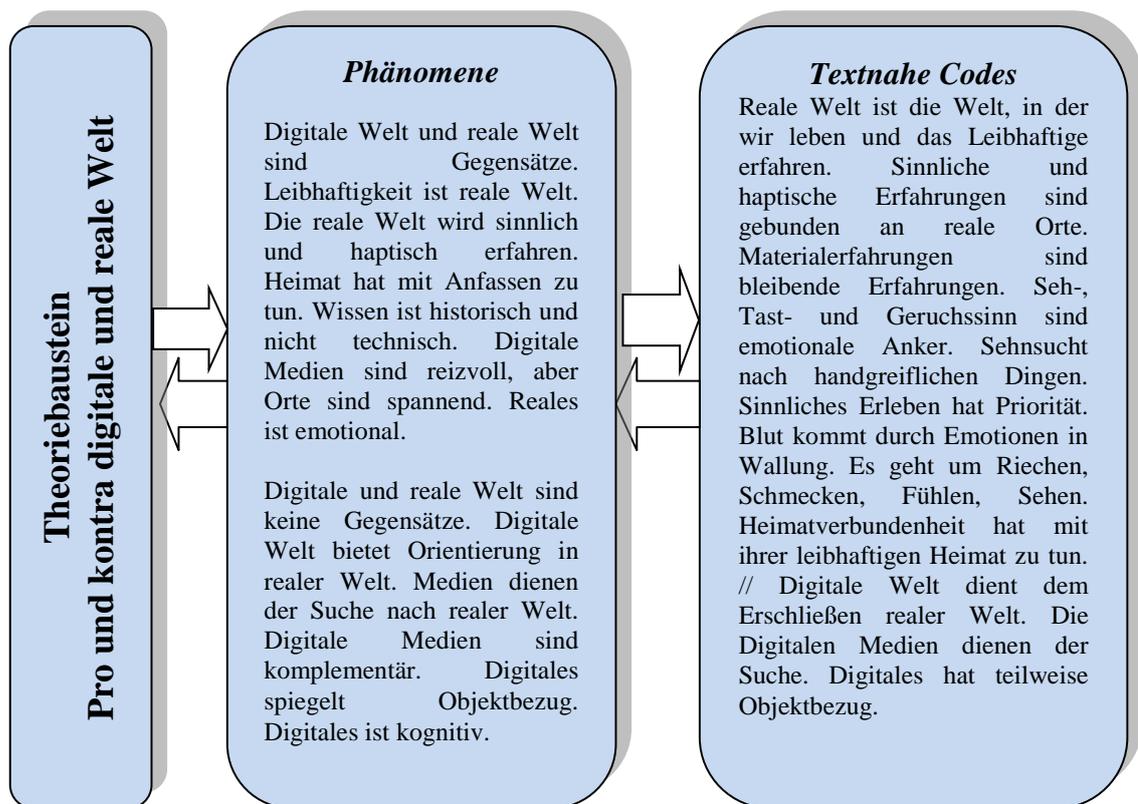


### 8.5.3 Theoriebaustein: Digitale und reale Welt im denkmal aktiv-Unterricht

Immer öfter stellt sich die Frage, welchen Wert Bauwerke in digitalisierter Form haben und welchen Wert das reale Objekt selbst bieten kann. Am Beispiel des Inselmodells nach Zeither (1983; zit. n. Zalewski 2015, S. 15) skizziert Zalewski (2015, S. 15) ein Bild von einem halbrealen und einem halbdigitalen „Modell der Raumaneignung“ und meint damit die Komplexität, die den Menschen bewusst sein sollte und in der die „Denkmalpädagogik ein stabilisierendes Mittel“ sein kann, „um der Entfremdung des öffentlichen Raums entgegenzuwirken“. Gleichwohl verweist Zalewski (2015, S. 14) auf den Philosophen Virillio (1989; zit. n. Zalewski 2015, S. 14), der die Flut von Digitalbildern beklagt, die inzwischen eine Geschwindigkeit angenommen haben, die der Kopf nicht mehr verarbeiten kann, weil eine Reflexion immer eine Auszeit bzw. Verarbeitungszeit erfordert. Zalewski (2015, S. 14) folgert, dass so „der Bildschirm paradoxerweise zum Symbol der Blindheit“ wird und dass ein „sperriges‘ und ‚unbewegliches‘ Ding aus der Vergangenheit [Denkmal] wie eine Einladung zum Schauen und zum wiederholten Denken und Phantasieren“ anregt.

Die reale Welt der Denkmale wird sowohl von den Adressaten als auch von den Experten als Gegensatz zur digitalen Welt gesehen. Einzelne Probanden aus jeder Gruppe betrachten die digitale Welt komplementär zur realen Welt. Denkmale in digitalisierter Form erleichtern für die meisten Probanden die Suche und ermöglichen schnelle Wissensaneignung, aber sie ersetzen nicht die Kontemplation, die Ruhe, die Auseinandersetzung, das Erleben mit allen Sinnen, worauf Zalewski (2015, S. 14 ff.) hingewiesen hat.

An anderer Stelle beklagt Zalewski (2015, S. 16) die „zerschossenen Sozialisationsinseln“ innerhalb größerer Städte, Dörfer und Regionen, deren dynamisch-digitale und statisch-physische Anteile er räumlich und zeitlich in einem Gleichgewicht sehen möchte. Ihm geht es um ein besseres Verständnis der jeweiligen Heimatorte und ihrer Bewohner für den Denkmalschutz.



#### 8.5.4 Theoriebaustein: Verbesserungspotentiale für die Schule

Für die schulische Perspektive bietet der *denkmal aktiv*-Unterricht einen Nutzen. Es gibt eine Vielzahl von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für schulisches Lernen erforderlich wären und im *denkmal aktiv*-Unterricht angeeignet werden können. Dazu gehören „Protokolle schreiben“, „Hefte/Mappen ordentlich führen“, „Nachschlagewerke benutzen“, „gezielt unterstreichen“, „längere Zeit ruhig sitzen“, „eigene Gedanken schriftlich darlegen“, „Berichte sinnvoll gliedern“, „frei sprechen“, „aufmerksam zuhören“ (Klippert 2007, S. 23 f.) und vieles andere. Dieses auf der Theorieebene beschriebene Können widerspiegelt sich nicht in den Antworten. Es ist interessant, dass sich die Schüler gar nicht dafür interessieren, welches Wissen und Können im Schulunterricht für sie von Nutzen sein könnte.

Im Gegenteil: Die Schüler haben übereinstimmend den Wunsch, den *denkmal aktiv*-Unterricht vollkommen vom schulischen Unterricht zu trennen und nicht von Lehrern vermittelt zu bekommen. Der *denkmal aktiv*-Unterricht soll ein „Extrafach“ werden und nicht in der Schule stattfinden. Die Schüler wünschen sich, noch mehr rauszugehen und noch mehr Ausflüge zu machen. Es soll freiwillige Gruppen für den Nachmittag geben, die strukturiert und organisiert

sind und in der Öffentlichkeit wirken. Diese Aussagen bestätigen nochmals das *Andere Lernen* im *denkmal aktiv*-Unterricht. Sie sollten für die künftige Lernforschung und die Etablierung einer Wissenschaftsdisziplin Denkmalpädagogik ein Hinweis sein. Das bedeutet implizit, dass die Rahmenbedingungen von Lernen in der Institution Schule den heutigen Anforderungen nicht mehr gerecht werden und dass die Ausbildung der Lehrer offensichtlich Defizite hat. Aus Sicht der Experten hat „Projektarbeit ein Potential, das der Schulunterricht nicht leisten kann“. „[Sie] ist handlungsorientiert“. „Es wird an einem Gegenstand gearbeitet“. Laut Experten ist der *denkmal aktiv*-Unterricht „nicht nur fächerorientiert, sondern fächervernetzend und übergreifend“ und wird „mit dem Bewusstsein vermittelt, dass alles miteinander verwoben“ ist, dass man „Kenntnisse braucht und diese in der Kompaktheit anwenden kann“. Wenn man die Schüler aus der Schule herausholt und in die Realität hereinnimmt, gibt es „Aha-Effekte“ oder wie (Csikszentmihalyi 1992; zit. n. Gieseke 2007, S. 61) es bezeichnet: einen Flow.

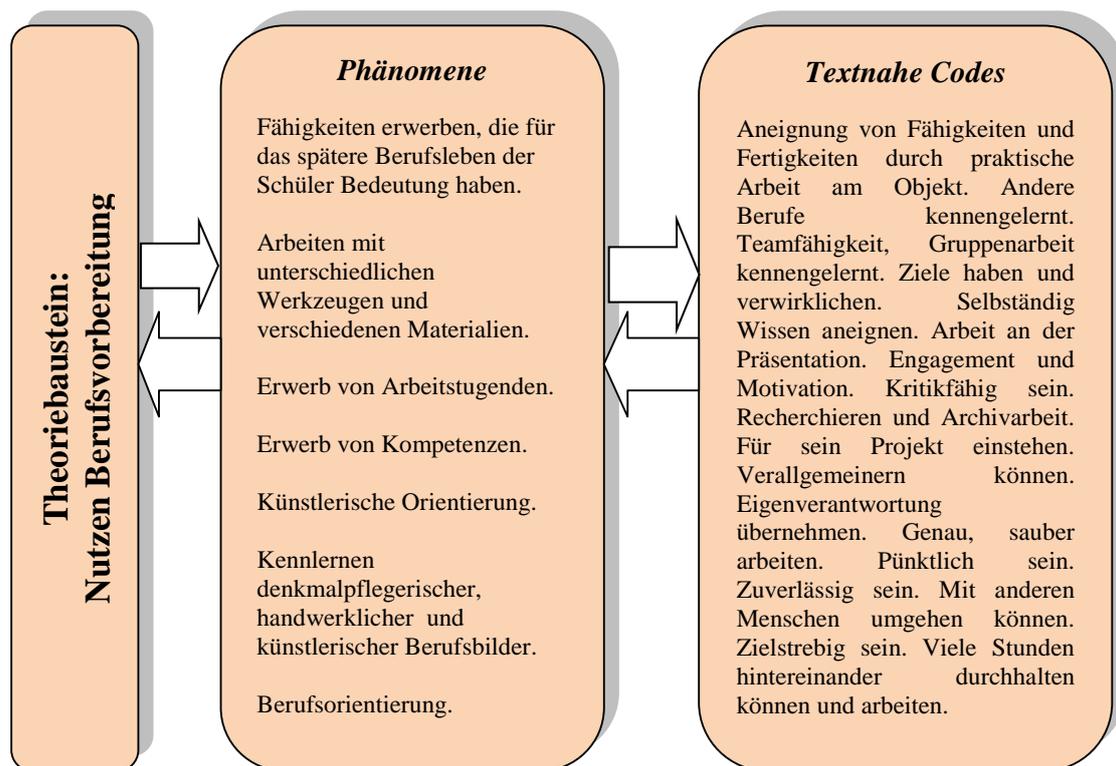


### 8.5.5 Theoriebaustein: Nutzen für berufliche Perspektive

Da der *denkmal aktiv*-Unterricht in höheren Schulklassen stattfinden, steht bei einigen Schülern die Berufswahl vor der Tür. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die angeeigneten Fähigkeiten und Fertigkeiten, das Wissen und Können für spätere Berufsaktivitäten verwendbar sind. Die brauchbarsten theoretischen Positionen liefern Erpenbeck/Heyse (2007, S. 116 f.). Sie verweisen auf komplexe Persönlichkeitseigenschaften wie Lernfähigkeit, Reflexionsfähigkeit, Denk- und Urteilsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit usw.

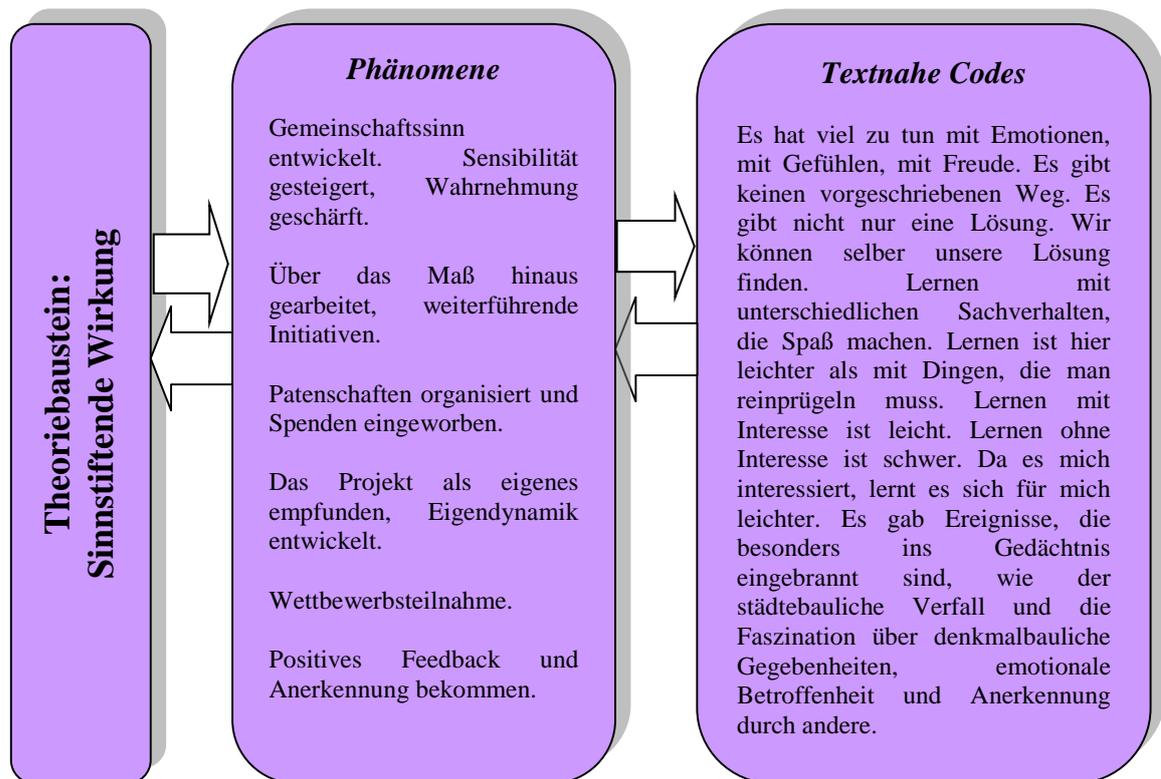
*„Über das Ineinandergreifen von Lernen im Klassenraum und Lernen am Denkmal unterstützt denkmal aktiv die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, die die Schüler bei der Projektarbeit fachlich begleiten und darüber hinaus Einblicke in ihre Berufs- und Arbeitswelt geben“ (Braun 2014, S. 3).*

Die Adressaten antworten in ihrem Sprachstil, der ihrem Wissen angemessen ist. Verstärkt nennen sie Arbeitstugenden, die für eine Berufsausbildung wichtig sind, wie „genau und sauber arbeiten“, „pünktlich sein“, „verantwortlich sein“, „Ziele haben und erreichen“, „Motivation“, „verallgemeinern können“, „selbstständig Wissen aneignen“ usw. Die Aussagen der Experten sind in übergeordneten Kategorien gebündelt. Sie betrachten den *denkmal aktiv*-Unterricht als künstlerische Orientierung, als das Kennenlernen denkmalpflegerischer/künstlerischer Berufe, als einen Einstieg für die Berufswahl eines ebensolchen Berufs oder ganz allgemein als Berufsorientierung.



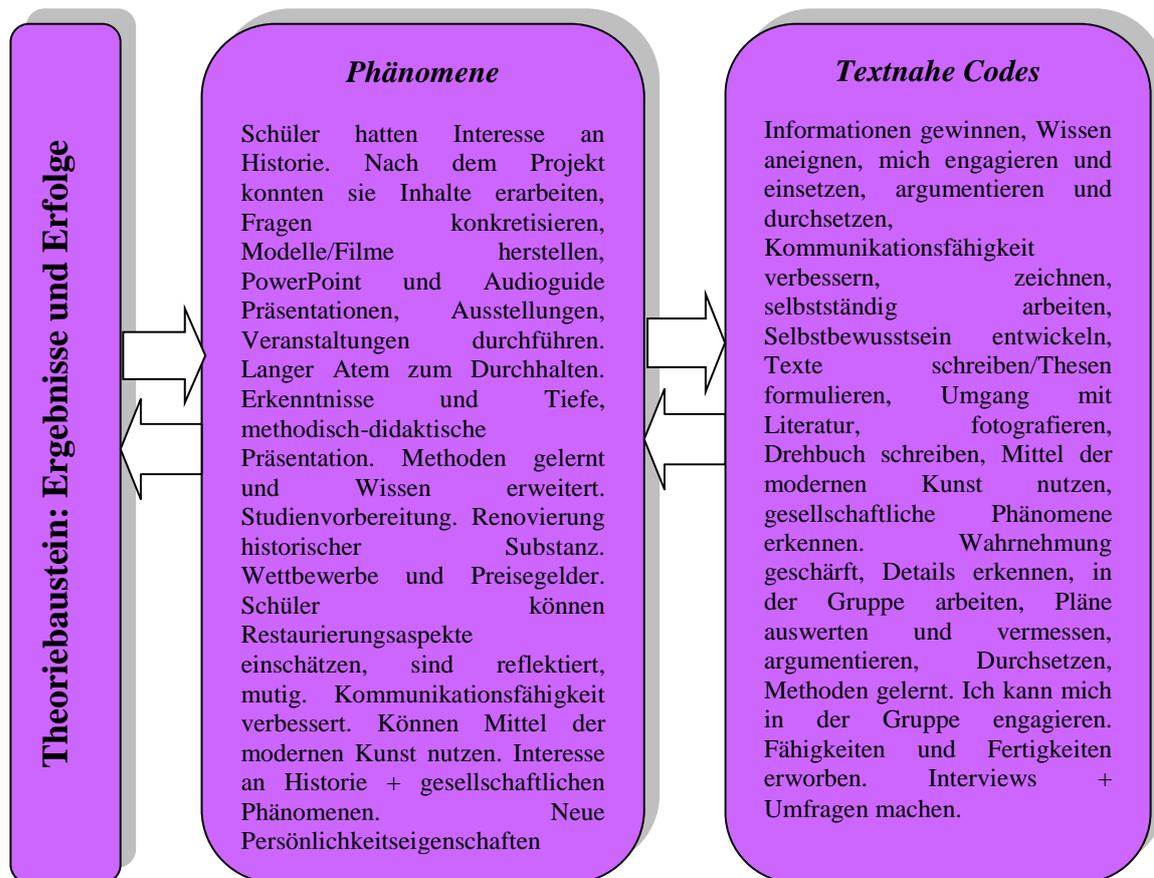
### 8.5.6 Theoriebaustein: Sinnstiftende Wirkung

Ein Bestandteil von Nachhaltigkeit des *denkmal aktiv*-Unterrichts ist die sinnstiftende Wirkung einzelner Denkmalobjekte. Hierzu liefert Richter (2009, S. 166) die Theorie, indem sie vorgibt, „dass der Erhalt von Denkmälern einen jeweiligen Sinn ergibt und alle dazugehörigen Arbeiten – auch durch *denkmal aktiv* – sich positiv auf das Geschichtsverständnis der Schüler auswirken“. „Auch die dabei erlebten sensomotorischen, sozialen, kognitiven und emotionalen Erfahrungen geben der Arbeit und dem Leben der Schüler einen Sinn“ (Richter 2009, S. 166). Die Adressaten bestätigen die sinnstiftende Wirkung der *denkmal aktiv*-Arbeiten insbesondere auf kognitiver und emotionaler Ebene. Das „Interesse an den Denkmälern“ und das „Gefühl des Berührtseins“ sind bei ihnen ausschlaggebend für die sinnstiftende Wirkung bei den Adressaten. Aus Sicht der Experten beeinflusst die sinnstiftende Wirkung des *denkmal aktiv*-Unterrichts den „Gemeinschaftssinn“, die „Eigendynamik“, die „Sensibilität“ und die „Wahrnehmungsfähigkeit“ der Schüler.



### 8.5.7 Theoriebaustein: Ergebnisse und Erfolge

Die Ergebnisse und Erfolge des *denkmal aktiv*-Unterrichts hat Richter (2009, S. 534) bisher als Einzige theoretisch abgebildet. Diese Beschreibung von Richter (2009) unterscheidet sich sprachlich und kategorienmäßig wenig von den Ergebnissen der Adressaten und der Experten in der hier vorgelegten Untersuchung. Wenn Richter feststellt, dass es sich um „Recherchen vor Ort“ handelt, sagen die Adressaten, dass sie „recherchiert“ haben, und die Experten nennen diesen Arbeitsgang „Archivrecherche“. Es gibt hier eine Übereinstimmung zwischen der Theorie (2009) und den neuen empirischen Ergebnissen der vorliegenden Arbeit.



## 9 Resümee und Perspektiven

Freude am Umgang mit Denkmälern erleben, neue Erfahrungen machen, tätig sein, lebendig lernen – das sind Möglichkeiten, die die Vermittlung kultureller Werte bieten. Schüler, die im Rahmen des Denkmalunterrichts ihren Interessen und Neigungen selbstgesteuert nachgehen, Lehrer und außerschulische Experten, die ihnen beratend und unterstützend zur Seite stehen. Seit etwa zehn Jahren werden im Rahmen des *denkmal aktiv*-Unterrichts Erfahrungen mit Kulturerbevermittlung im Zusammenhang mit Denkmalpflege und Kulturpädagogik gemacht. Die vorliegende Arbeit zeigt, worauf bei der Realisierung dieser Vision zu achten ist, und hat dabei die Aspekte Regionalbezug, Anderes Lernen, neu erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kompetenzerwerb und Nachhaltigkeit untersucht.

Wenn junge Menschen zu den Denkmälern in ihrer Umgebung in Beziehung gehen, sich damit auseinandersetzen, entsteht eine besondere Art der Verbundenheit mit der Heimatregion. Gleichzeitig eröffnen sich dadurch Lernräume, die zum normalen Alltagsgeschehen gehören und sich trotzdem durch den geschichtlichen Bezug abheben. Das Alltägliche wird zum Lern- und Erlebnisobjekt. Darin ist der Grundpfeiler erfolgreicher Denkmalpädagogik zu sehen. Denkmäler als Teil der eigenen und auch der persönlichen Geschichte zu begreifen motiviert, sich weiter damit auseinanderzusetzen.

Regionale Geschichte beginnt vor der eigenen Haustür, manchmal sogar im eigenen Haus. Die hier vorgelegte Untersuchung weist darauf hin, dass die Identifikation der Adressaten mit der regionalen Geschichte ein Gradmesser von Heimatverbundenheit und Regionalbezug ist. In der Auseinandersetzung mit Denkmälern im Rahmen der *denkmal aktiv*-Projekte favorisieren Schüler fachliche Partner als Experten, deren Expertise außerhalb der Institution Schule verankert ist.

Besondere Bedeutung kommt der Auswahl der Objekte für den *denkmal aktiv*-Unterricht zu. Es konnte gezeigt werden, dass die Objektauswahl nach didaktisch-methodischen Überlegungen erfolgen sollte. Zu berücksichtigende Aspekte sind die regionale Bedeutsamkeit, Zeit, Weg, Zugänglichkeit, Lehrplankonformität, Interesse und Werthaftigkeit des Objekts. Bei der Durchführung von Projekten ist darauf zu achten, dass die Projektziele – unabhängig vom einzelnen Objekt – so gewählt sind, dass sie den Erwerb von Kompetenzen, die Berufsorientierung und die Verankerung in der Region fördern.

Im *denkmal aktiv*-Unterricht wird emotional gelernt. Die emotionale Komponente des Lernens wird von den Adressaten als „anderes Lernen“ erlebt. Es unterscheidet sich vom institutionalisierten Lernen im schulischen Kontext. Grundvoraussetzung dafür ist, dass das Unterrichtsgeschehen die Schüler emotional berührt. Es ist davon auszugehen, dass emotionale Berührung und emotionales Lernen einander bedingen. Im Erleben der Schüler handelt es sich um ein Gefühl grenzenloser Freiheit und einen Genuss durch das Einbeziehen unterschiedlicher Sinneswahrnehmungen. Im Ergebnis der Befragung konnte gezeigt werden, dass dies in Lernsituationen auftritt, in denen Schüler sich subjektiv wohl fühlen – nicht jedoch unter Druck, in Stresssituationen, bei privaten oder Lernproblemen sowie im Falle fehlender Organisation.

Emotionales Lernen wird charakterisiert durch Wahrnehmungsänderung, emotionale Betroffenheit und Identifikation mit dem Denkmalobjekt. Neben der emotionalen Berührung und dem emotionalen Lernen gibt es weitere Kategorien, die das Gefühlsleben eines Menschen berühren und dem Lernen förderlich sind:

Das Involviert sein in ein Projekt als Bedingung jeglichen Lernens und Problemlösens, setzt die Identifikation mit dem Projekt voraus. Durch die Arbeit an Projekten ist ein gemeinschaftsbildender Rahmen gegeben. Somit kann durch diese Art von Unterricht Gemeinschaftserleben initiiert werden. Es ergaben sich Hinweise, dass Erfolge und Gemeinschaftserleben sich im *denkmal aktiv*-Unterricht gegenseitig bedingen.

Der *denkmal aktiv*-Unterricht unterstützt auf vielfältige Weise den Kompetenzerwerb bei Schülern. Die theoriebasierten Beschreibungen zum Kompetenzerwerb konnten durch die im Rahmen der vorliegenden Arbeit erhobenen Daten untermauert werden. Die Daten konnten dabei den unterschiedlichen Kompetenzbereichen zugeordnet werden. Durch selbstständiges Tun am Objekt entwickeln Schüler Sachkompetenz. Das selbstständige Arbeiten, zusammen mit dem Lernen durch Lehren sowie dem Austausch mit anderen stärkt die Methodenkompetenz. Zur Entwicklung sozialer Kompetenz werden durch Experten auf der Grundlage didaktisch-methodischer Überlegungen Arbeitsformen implementiert, die das Gemeinschaftserleben stärken (insbesondere unterschiedliche Sozialformen sowie Ausflüge, Reisen, Exkursionen). Ebenso ist der *denkmal aktiv*-Unterricht förderlich für Erwerb und Entwicklung emotionaler Kompetenzen sowie personaler Kompetenzen (Zuverlässigkeit, Mut, Durchhaltevermögen, Selbstbewusstsein).

Denkmale sind Orte der Integration, Kultur und Geschichte. Beim Erhalt von Denkmalen handelt es sich um eine sinnhafte und sinnstiftende Tätigkeit. Alle dazu gehörigen Arbeiten wirken sich positiv auf das Geschichtsverständnis der Schüler aus. Die in dieser Art des Arbeitens in der realen Welt der Denkmale erlebten sensomotorischen, sozialen, kognitiven und emotionalen Erfahrungen geben dem Leben der Schüler einen Sinn und stehen im Gegensatz zu digitalen/virtuellen Erfahrungen. Insofern ist der größte Erfolg des *denkmal aktiv*-Unterrichts darin zu sehen, dass Schüler in der Lage sind, selbstständig und mit allen Sinnen gesellschaftlich wertvolle Arbeiten zu verrichten. Hinzu kommt die Förderung der Berufsvorbereitung durch das Herausbilden, Üben und Trainieren von für eine berufliche Tätigkeit relevantem Arbeits- und Sozialverhalten. Im Ergebnis der Untersuchung kann davon ausgegangen werden, dass Schüler freiwillig, organisiert, strukturiert und ohne Lehrer, aber mit fachlichen Partnern, künftig im *denkmal aktiv*-Unterricht lernen wollen.

Von Nachhaltigkeit kann im *denkmal aktiv*-Unterricht gesprochen werden, wenn sich Gebäude, geschichtliche Ereignisse und persönliche Betroffenheit verbinden. Viele historische Orte, die denkmalwürdig sind, können durch bürgerschaftliches Engagement gepflegt und erhalten werden. Hierfür braucht es nicht zuletzt das Interesse der heutigen Schülergeneration und die Bereitschaft der Politik, sich mit Geschichte auseinanderzusetzen. Der *denkmal aktiv*-Unterricht kann dazu einen wichtigen Beitrag leisten.

## 9.1. Weiterführende Forschungsanliegen

- „Denkmalpädagogik“ ist als eigenständiges Fach zu definieren und zu beschreiben, sowie von angrenzenden Fächern wie Freizeitpädagogik zu differenzieren.
- Wie kann die Kulturerbevermittlung nachhaltig in die jeweiligen Rahmenlehrpläne der Schulen implementiert werden?
- Die Ergebnisse dieser Arbeit sollten noch quantitativ nachgeprüft werden.

## 10 Résumé

Experiencing joy in dealing with monuments, having new experiences, being active and learning to be alive; these are possibilities, which mediate cultural values. Students, who pursue their interests and aptitudes within the framework of the monument lessons, teachers and experts outside of school, who stand by them with advice and support. Since approximately ten years, experiences with cultural heritage have been gathered in the ‘active monument’ lessons in connection with monument conservation and cultural education. This present paper shows where special attention needs to be paid and these aspects include: regional focus, learning something else, newly acquired knowledge, skills, as well as acquisition of competencies and sustainability.

When young people go to the monuments in their local area and learn about them, a special type of connection is created with their native region. At the same time - as a result of this - learning spaces are opened, which belong to normal everyday events, yet still this historical connection remains. This means that everyday life turns into experiencing, as well as learning and the essential cornerstone to successful monument pedagogy can be seen by this. Monuments as a part of one’s own history (as well as one’s personal history) motivates one to be eager to find out more and more.

Regional history starts on one’s own front door step and sometimes even in one’s own house. This present paper points out that the identification of the target audience with regional history is an indicator of regional focus and attachment to one’s homeland. During the discussion about monuments in the way of the ‘monument active’ project, students favour towards specialist associates, whose expertise lie outside of the school institution.

There is a special significance about the choice of objects used in ‘monument active’ lessons. It has been shown that the choice of object has taken place following didactical and methodical reflection. Aspects to take into account are the regional meaning, time, journey and accessibility, compliance of the curriculum, interest and value of the object. Important to take into account during the implementation of projects are that its goals – regardless of the object itself – are chosen, so that the acquisition of skills, career guidance and a close connection with the local area are all facilitated.

Emotional learning takes place during ‘monument active’. The emotional components of learning is experienced by the target audience as ‘different learning’. It differs from institutionalised learning in the educational context. The basic prerequisite for it is that teaching practice affects students emotionally. Based on this, one can assume that an emotional effect and emotional learning determine one another. Students’ experience is about a feeling of freedom without boundaries and an enjoyment through the inclusion of different sensory perceptions. The results of the survey showed that this was present in learning situations, in which students feel subjectively comfortable, whether under pressure, in stressful situations, during private or learning problems, as well as in cases of a lack in organisation.

Emotional learning is characterised through the change in perception, emotional effects and identification with the historic object. Along with the emotional effect and emotional learning, there are further categories which positively affect the emotional life of a person and their learning:

Being involved in a project as a condition of any kind of learning and problem solving premises the identification with the project. As a result of the work on projects, there is a community forming framework and therefore shared experiences can be initiated through these kind of lessons. There was evidence that successes and shared experiences are mutually dependent on one another.

The ‘monument active’ lessons support students’ acquisition of competency in many ways. The theory based descriptions to the acquisition of competency could be underpinned within this present paper’s collected data and the data could be then be categorised into different fields of competency. Through independent work on an object, the students develop specialist skills. The independent work, together with learning through teachers - as well as exchanges with others – improves one’s methodical skills. Towards the development of social competence, different types of work are implemented through experts’ didactic and methodical reflection, which strengthen shared experiences (particularly different ways of learning, such as on trips or on excursions). The ‘monument active’ lessons are also advantageous for acquisition and development of emotional competencies, such as personal competencies (reliability, courage, resilience and confidence).

Monuments are places of integration, culture and history. Preserving monuments is a meaningful and worthwhile activity. All work associated with this positively impacts on the historical understanding of students. With this type of work in the real world of monuments, sensorimotor, social, cognitive and emotional experiences give the life of a student a meaning, unlike digital or virtual experiences. In this respect, the biggest success of the 'monument active' lessons has been that the students are able to carry out independent, socially valuable work. Added to this is the support of vocational preparation during the development, practice and training of professional activity towards accepted work and social behaviour. Following the results it can be assumed that students want to learn in the 'monument active' lessons voluntarily, structured and without a teacher, however also with specialist associates.

Sustainability can be spoken about during 'monument active' lessons when buildings and historical events are connected and also if someone is affected personally. Many historical places that are seen as a dignified memorial can be maintained through civic involvement. There doesn't need to be the interest of the current generation of students and the willingness of politics to focus on the history. The 'monument active' lessons can make a major contribution to that.

## 11 Literaturverzeichnis

- Atteslander, Peter (2006): Methoden der empirischen Sozialforschung. 11. Aufl., Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bandelt, Hans-Jürgen; Scholz, Roland; Wetzels, Rainer (1991): Hierarchische Überformung der Struktur des Wortfeldes „Emotionen“ – Kritik und Reflexion der Anwendung automatischer Klassifikationsverfahren. In: Psychologische Beiträge 33 (1991), S. 347–365.
- Bauer, Joachim (2006): Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. 10. Aufl., Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Baumgärtel, Frank (1986): Richtungen der Psychologie. In: Sarges, Werner; Fricke, Reiner (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Ein Handbuch in Grundbegriffen, Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 464–476.
- Becker, Florian (2010): Die Macht der Emotionen. In: Harvard Business Manager 32 (2010) 6, S. 6–9.
- Becker, Günter (2011): Kohlberg und seine Kritiker. Die Aktualität von Kohlbergs Moralpsychologie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brauer, Juliane; Lücke, Martin (2013): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Einführende Überlegungen. In: Brauer, Juliane; Lücke, Martin (Hrsg.): Emotionen und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, Göttingen: V & R Unipress, S. 11–27.
- Braun, Susanne (2014): Denkmal aktiv – Kulturerbe macht Schule. Veröffentlicht unter <http://www.kultur-bildet.de/artikel/10-denkmal-aktiv-kulturerbe-macht-schule> vom 10.03.2014. Aufgerufen am 15.08.2016
- Brohm, Michaela (2009): Sozialkompetenz und Schule. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Interventionen. Weinheim: Juventa.
- Ciampi, Luc (2003): Affektlogik, affektive Kommunikation und Pädagogik. Eine wissenschaftliche Neuorientierung. In: Report: Literatur und Forschungsreport Weiterbildung 2003 (3), S. 62–64.
- Cropley, Arthur, J. (2005): Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung. 2. überarb. Aufl., Eschborn: Dietmar Klotz.
- Deutsche Stiftung Denkmalschutz (2004): Denkmal aktiv – Kulturerbe macht Schule. Arbeitsblätter für den Unterricht, hrsg. von der Deutschen Stiftung Denkmalschutz, Bonn.
- Erpenbeck, John (1996): Kompetenz und kein Ende. In: QUEM Bulletin (1996) 1, S. 9–13.

- Erpenbeck, John; Heyse, Volker (2007): Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. 2. Aufl., Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von (2003): Handbuch Kompetenzmessung – Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Pöschel.
- Faulstich, Peter (1998): Strategien der beruflichen Weiterbildung. München: Franz Vahlen.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2000): Individuum und Gesellschaft. Sozialisierungstheorien und Sozialisationsforschung. München. Oldenbourg Verlag.
- Ferrari, Reinhold (2011): Mensch – wer bin ich? Ein Altweltprimat am Übergang von Geisteswissenschaften zu Experimentalwissenschaften. Kassel: university press.
- Flick, Uwe (1987): Methodenangemessene Gütekriterien in der qualitativ-interpretativen Forschung. In: Bergold, Jarg; Flick, Uwe (Hrsg.): Ein-Sichten. Tübingen: DGVT-Verlag, S. 247-262.
- Flick, Uwe (2000): Qualitative Forschung – Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. 5. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe (2006). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. vollständig überarb. u. erw. Aufl.; Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe (2011): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Handbuch. 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag, S. 395–404.
- Frevert, Ute (2009): Was haben Gefühle in der Geschichte zu suchen? In: Geschichte und Gesellschaft 35 (2) (2009), S. 183–209.
- Frevert, Ute (2012) Herzensbildung. Gefühle und Empfindungen: Vom Wandel der Erziehungs-ideale über die Jahrhunderte. In: Goethe-Institut (Hrsg.): Bildung – zwischen Hirn und Herz. Bonn: Humboldt 3, S. 15–17.
- Frevert, Ute; Schmidt, Anne (2011): Geschichte, Emotionen und die Macht der Bilder. In: Geschichte und Gesellschaft 37 (1) (2011), S. 5–25.
- Frey, Karl (2007): Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun. Weinheim: Beltz.
- Giddens, Anthony; Fleck, Christian; Egger de Campo, Marianne (2009): Soziologie. 3., überarb., aktual. Aufl., Graz–Wien: Nausner & Nausner Verlag.
- Gieseke, Wiltrud (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. 1. Aufl., Bielefeld: Bertelsmann.
- Gilligan, Carol (1996): Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München: Dt. Taschenbuchverlag.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Gnahn, Dieter (2010): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Studentexte für die Erwachsenenbildung. Herausgeber DIE. Bielefeld: Bertelsmann.
- Goleman, Daniel (1996) Emotionale Intelligenz. 1. Aufl., München: Hanser.
- Goleman, Daniel (1999): EQ2. Der Erfolgsquotient. München: Hanser.
- Goller, Hans (2009): Erleben, Erinnern, Handeln: Eine Einführung in die Psychologie und ihre philosophischen Grenzfragen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Goschke, Thomas; Dreisbach, Gesine (2011): Kognitiv-affektive Neurowissenschaft: Emotionale Modulation des Erinnerns, Entscheidens und Handelns. In: Wittchen, Hans Ulrich; Heuer, Jürgen (Hrsg.): Klinische Psychologie & Psychotherapie. 2. überarb. u. erw. Aufl.; Heidelberg: Springer Verlag, S. 130–164.
- Hänze, Martin (2000): Schulisches Lernen und Emotionen. In: Otto, Jürgen; Euler, Harald; Mandl, Heinz (Hrsg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, S. 586–594.
- Heinze, Beate (1986): Lernen und Lerntheorien. In: Sarges, Werner; Fricke, Reiner (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Göttingen: Hogrefe, S. 350–354.
- Heller, Agnes (1981): Theorie der Gefühle. Hamburg: VSA-Verlag.
- Heller, Jürgen (2012): Experimentelle Psychologie. Eine Einführung. München: Oldenbourg.
- Henckmann; Wolfhart (2003): Über Vernunft und Gefühl. In: Bermes, Christian; Henckmann, Wolfhart; Leonardy, Heinz (Hrsg.): Vernunft und Gefühl. Schelers Phänomenologie des emotionalen Lebens. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 9–24.
- Hermanns, Harry (2004): Interviewen als Tätigkeit. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.) Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 360–368.
- Heyse, Volker (2009): Strategische Kompetenzerfassung und -entwicklung. In: Rosenstiel, Lutz von; Regnet, Erika; Domsch, Michel (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. 6. Aufl., Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 438–452.
- Hoffmann, Detlef; Knigge, Volkhard (1988): Museumspädagogik. In: Müller-Rolli, Sebastian (Hrsg.): Kulturpädagogik und Kulturarbeit. Grundlagen, Praxisfelder, Ausbildung. Weinheim und München, S. 119–128.
- Holodynski, Manfred (1999): Handlungsregulation und Emotionsdifferenzierung. In: Friedlmeier, Wolfgang; Holodynski, Manfred (Hrsg.): Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen. Heidelberg: Spektrum, S. 31–51.
- Hoyos, Guillermo (2012): Das Ideal der humanistischen Bildung. Welche Art der Bildung – zwischen Hirn und Herz – brauchen junge Menschen in Zeiten des ökonomischen

- Wettbewerbs und Pragmatismus? In: Goethe-Institut (Hrsg.): Bildung – zwischen Hirn und Herz. Bonn: Humboldt 3, S. 5–6.
- Jugert, Gert; Rehder, Anke; Notz, Peter; Petermann, Franz (2007): Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen, Training und Fortbildung. 5. Aufl., Weinheim: Juventa.
- Kähler, Gerd (2006): Gebaute Geschichte. Ein Geschichtsbuch über Bauen und Denkmalschutz. hrsg. von der Akademie der Architekten- und Stadtplanerkammer Hessen, Architektenkammer Nordrhein-Westfalen, Deutsche Stiftung Denkmalschutz. Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlage.
- Kanning, Uwe, P. (2002): Soziale Kompetenz – Definitionen, Strukturen und Prozesse. Zeitschrift für Psychologie, Heft 210, S. 154–163.
- Kanning, Uwe, P. (2003): Diagnostik sozialer Kompetenzen. Kompendium, psychologische Diagnostik. Bd. 4., Göttingen: Hogrefe.
- Kappelhoff, Peter (2014): Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Die Sicht der Komplexitäts- und allgemeinen Evolutionstheorie. In: Sydow, Jörg; Windeler, Arnold (Hrsg.): Kompetenz – Sozialtheoretische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 109–224.
- Kaya, Maria (2007): Verfahren der Datenerhebung. In: Albers, Sönke; Klapper, Daniel; Konradt, Udo; Walter, Achim; Wolf, Joachim (Hrsg.): Methodik der empirischen Sozialforschung, 2. überarb. u. erw. Aufl., Wiesbaden: Gabler, S. 49–64.
- Klauer, Karl Christoph (2000): Gedächtnis und Emotion. In: Otto, Jürgen; Euler, Harald; Mandl, Heinz (Hrsg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, S. 315–333.
- Klippert, Heinz (1991): Handlungsorganisiertes Lehren und Lernen in der Schule. In: Schulmagazin 59 (1991) 8, S. 54–60.
- Klippert, Heinz (2007): Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. 17. unveränd. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Knoblauch, Hubert (2011): Transkription. In: Bohnsack, Rolf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl., Weinheim: Verlag Barbara Budrich, S. 159–160.
- Kross, Matthias (2012): Fühlt mein Gehirn? In: Goethe-Institut (Hrsg.): Bildung – zwischen Hirn und Herz. Bonn: Humboldt 3, S. 11–14.
- Laireiter, Anton Rupert; Lager, Christoph (2006): Soziales Netzwerk, soziale Unterstützung und soziale Kompetenz bei Kindern. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 38 (2006) 2, S. 69–78.
- Lamnek, Siegfried (1993): Qualitative Sozialforschung. Bd. 2, Methoden und Techniken. 2. Aufl., Weinheim: Psychologie Verlagsunion.
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim: Dt. Studienverlag.

- Lang, Rudolf (2000): Schlüsselqualifikationen. Handlungs- und Methodenkompetenz, Personale und Soziale Kompetenz. München: DTV.
- Lenz, Josef (2008): Kinderwelten. In: Architektur + Wettbewerbe, Band 213 vom 18.3.2008. Krämer Verlag.
- Lenzner, Alwine; Schnotz, Wolfgang (2009): Aktivierung von Lernstrategien durch Bilder. In: Plötzner, Rolf; Lenders, Timo; Wichert, Adalbert (Hrsg.): Lernchance Computer. Münster: Waxmann Verlag, S. 263–285.
- LISUM (2015a): Neue Rahmenlehrpläne Berlin-Brandenburg. Teil A. Hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Ludwigsfelde: Hausdruckerei.
- LISUM (2015b): Fächerübergreifende Kompetenzentwicklung. Teil B. Hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Ludwigsfelde: Hausdruckerei.
- LISUM (2015c): Fächerkanon von 26 Einzelfächern. Teil C. Hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Ludwigsfelde: Hausdruckerei.
- Ludwig, Joachim (2001): Die Kategorie „subjektive Lernbegründung“ als Beitrag zur empirischen Differenzierung der Vermittlungs- und Lernperspektive mit Blick auf das Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Faulstich, Peter; Wiesner, Giesela; Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 29–38.
- Luhmann, Niklas (1996): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. 6. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuchverlag.
- Mandl, Heinz; Renkl, Alexander; Gruber, Hans (1996): Die Mathematik in der wirklichen Welt. In: Süddeutsche Zeitung: Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Eine Serie der Süddeutschen Zeitung. München: Süddeutscher Verlag, S. 8–9.
- Mayer, John; Salovey, Peter (1997): What is Emotional Intelligence? In: Salovey, Peter; Sluyter, David (Hrsg.): Emotional development and emotional intelligence. New York: Educational Implications, S. 3–31.
- Mayring, Philipp: (1991): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe (Ed.) ; Kardoff, Ernst von (Ed.); Keupp, Heiner (Ed.), Rosenstiel, Lutz von (Ed.) ; Wolff, Stephan (Ed.): Handbuch qualitative Forschung : Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München : Beltz - Psychologie Verl. Union.
- Mayring, Philipp (1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 3. Aufl., Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. 5. Aufl.; Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen: Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7 (1974) 1, S. 36–43.

- Nussbaum, Martha, C. (2014): Politische Emotionen. Warum Liebe für Gerechtigkeit wichtig ist. Aus dem Amerikanischen von Ilse Urz. Berlin: Suhrkamp.
- Otto, Marius (2015): Zwischen lokaler Integration und regionaler Zugehörigkeit. Bielefeld: transkript Verlag.
- Peters, Axel; Winzer, Holger (2003): Behavioural Event Interview. In: Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Pöschel, S. 528–538.
- PISA-Studie (2007): Förderung von Lesekompetenz. Expertise. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn: Bundesdruckerei.
- Plein, Irene (2009) Denkmalpflegepädagogik in Baden-Württemberg. Methodik, Projekte, Angebote, Unterrichtsmaterialien. In: Denkmalpflege in Baden-Württemberg. Nachrichtenblatt der Landesdenkmalpflege 38 (2009) 4, S. 208–216.
- Prinz, Ulrike; Rith-Magni, Isabelle (2012): Bildung – zwischen Hirn und Herz. In: Goethe-Institut (Hrsg.): Bildung – zwischen Hirn und Herz. Bonn: Humboldt 3, S. 3–5.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi; Mandl, Heinz (1997): Lernen neu denken. Kompetenzen für die Wissensgesellschaft und deren Förderung. In: Schulverwaltung 8 (1997) 3, S. 74–76.
- Richter, Andrea (2009): Kulturpädagogik und Denkmalpflege in Bayern. Grundlagen einer Denkmalpädagogik. Berlin: LIT.
- Richter, Andrea (2014): Lernen lernen. Redemanuskript an der Evangelischen Akademie Tutzing am 18.5.2014, unveröffentlicht, 10 Seiten.
- Richter, Andrea (2015): Die Ausweitung des Bildungsauftrages in der Ganztagslernkultur am Beispiel Denkmalpädagogik. Ein Plädoyer. In: Bildung und Erziehung. Band 68, Heft 3, S. 385–398.
- Rinck, Mike; Becker, Eni S. (2011): Lernpsychologische Grundlagen. In: Wittchen, Hans Ulrich; Heuer, Jürgen (Hrsg.): Klinische Psychologie & Psychotherapie. 2. überarbeitete u. erw. Aufl.; Heidelberg: Springer Verlag, S. 108–126.
- Roth, Gerhard (2009): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. 2. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Roth, Gerhard (2001): Fühlen, Denken, Handeln. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Roth, Heinrich (1963): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover: Schroedel.
- Saarni, Carolyn (2002): Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In: Salisch, Maria von (Hrsg.): Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. Stuttgart: Kohlhammer, S. 3–30.
- Saarni, Carolyn (1999): The development of emotional competence. New York: Guilford Press.

- Salisch, Maria von (2002): Emotionale Kompetenz entwickeln: Grundlagen in Kindheit und Jugend. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmidt, Christiane (2004): Analyse von Leitfadenterviews. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.) (2004): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 3. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 447–456.
- Schmidt-Atzert, Lothar; Ströhm, Walter (1983): Ein Beitrag zur Taxonomie der Emotionswörter. In: Psychologische Beiträge 25 (1983) 1, S. 126–141.
- Schmidt-Breitung, Dorothee (2009): Jugendpädagogische Ansätze in der Denkmalpflege am Beispiel einer Kinderführung im ehemaligen Kloster Neuzelle. (Masterarbeit, vorgelegt am Fachbereich Schutz Europäischer Kulturgüter. Frankfurt (Oder): Universität Viadrina.
- Schmitt, Rudolf (1991): Moralische Entwicklung und Erziehung. In: Leo Roth (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Ehrenwirth, S. 172–182.
- Schreier, Margit (2011): Fallauswahl. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Handbuch. 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag, S. 238–251.
- Schulz, Wolfgang (1990): Selbstständigkeit, Selbstbestimmung, Selbstverantwortung. In: Pädagogik 47 (1990) 5, S. 34–40.
- Schübler, Ingeborg (2004): Nachhaltiges Lernen – Einblicke in eine Längsschnittuntersuchung unter der Kategorie „Emotionalität in Lernprozessen“. In: Report. Literatur- und Forschungsreport, Heft 27, S. 150–157.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2000): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2014): Bericht über den Verfahrensstand bei der Implementation der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife. II A/Allgemeinbildendes Schulwesen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.11.2014 i. d. F. vom 12.11.2015).
- Sharing Heritage (2015): Europäisches Kulturerbejahr 2018. Konzeptpapier. Hrsg. vom Deutschen Nationalkomitee für Denkmalschutz. Berlin: Staatsministerin für Kultur und Medien. Abrufbar unter: <http://www.sharingheritage.de/> Aufgerufen am 15.08.2016.
- Siebert, Horst (2001): Lernen. In: Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Eckehart (Hrsg.): Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 194–197.

- Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 4. akt. u. erw. Aufl., Neuwied: Luchterhand.
- Siebert, Horst (2009): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung, 6. überarb. Aufl., Neuwied: Luchterhand.
- Siebert, Horst (2010): Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lernen. 4. akt. u. überarb. Aufl., Bielefeld: Bertelsmann.
- Skowronek, Helmut (1972): Lernen und Lernfähigkeit. 4. neubearb. u. erw. Aufl., München: Juventa.
- Skowronek, Helmut (1991): Lernen und Lerntheorien. In: Leo Roth (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Ehrenwirth, S. 183–193.
- Soeffner, Hans-Georg (2004): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Flick, U.; von Kardorff, E.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 3. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 164–175.
- Solomon, Robert (2001): Gefühle und Sinn des Lebens. 3. Aufl., Frankfurt am Main: Zweitausendeins.
- Spöhring, Walter (1995): Qualitative Sozialforschung. 2. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2014): *Erinnern für die Zukunft. Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule* (Beschluss der KMK vom 11.12.2014). Bonn: Sekretariat der KMK.
- Steden, Hans-Peter (2006): Denken und Handeln mit Gefühl. 1. Aufl., Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Steiner, Claude, Perry, Paul (2003): Emotionale Kompetenz. München: DTV.
- Strasmann, Jochen; Schüller, Achim (Hrsg.) (1996): Kernkompetenzen – eine neue Erfolgsstrategie. Stuttgart: Schäffer-Poeschel
- Vaas, Rüdiger (2000): Emotionen. Lexikon der Neurowissenschaften in vier Bänden. Erster Band. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, S. 386–397.
- Weinert, Franz Emanuel (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel, S. 17–31.
- Wimmer, Engelbert (2014): Kompetenz – Management in der Industrie. Eine theoretische und empirische Studie zum Beitrag des Kompetenzmanagements für das Personal- und Weiterbildungsmanagement, hrsg. von Klaus Götz: Managementkonzepte Bd. 36., München: Hampp.
- Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main: Campus.

- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research, 1 (1) Art. 22. Abrufbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>. Aufgerufen am 18.02.2011.
- Wüstenrot-Stiftung (Hrsg.) (2010): Baukultur – Gebaute Umwelt. Curriculare Bausteine für den Unterricht. Mit Beiträgen von Eva-Maria Kabisch, Klaus Markel, Gisela Peine, Christine Sauerbaum-Thieme, Karlheinz Schaedler, Ralf Seifert, Thomas Thieme und Barbara Welzel. Ludwigsburg: Wüstenrot Stiftung.
- Zalewski, Paul (2012): Geben und Nehmen. Schulbildung und Denkmalkultur. In: Denkmal trifft Schule – Schule trifft Denkmal, Tagungsband 10 Jahre: denkmal aktiv, Hrsg. Deutsche Stiftung Denkmalschutz Bonn.
- Zimbardo, Philip (1995): Psychologie, Volume I.; 6. Neubearb. und erw. Aufl., Berlin: Springer Verlag.
- Zimbardo, Philip; Gerrig, Richard (2015): Psychologie. 20. aktual. Aufl., Hallbergmoos: Pearson Deutschland GmbH.

**Erklärung**

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Dissertation selbständig und ohne unerlaubte Hilfe angefertigt habe. Andere, als die in der Dissertation angegebenen Hilfsmittel, wurden von mir nicht benutzt.

Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten oder unveröffentlichten Schriften entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht.

Kein Teil dieser Arbeit ist in einem anderen Promotions- oder Habilitationsverfahren verwendet worden.

Breslack, 19.12.2016



(Unterschrift)