

03. Februar 2022

Fachhochschule Potsdam
Fachbereich 5 – Informationswissenschaften

Konstantin Plich

Archiv B.A.

Bachelorarbeit

Expansives Lernen im Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin

Erste Gutachterin: Prof. Dr. phil. Susanne Freund

Zweite Gutachterin: Dr. Birgit Rehse

Inhaltsverzeichnis

Einleitung und Forschungsfrage	S. 3
Archivpädagogik heute	S. 6
Expansives Lernen im Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin	
1. Das Konzept des expansiven Lernens	S. 15
2. Die Ausgangslage im Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin in Bezug auf Archivpädagogik	S. 20
3. Die Zielgruppen	S. 23
4. Die Umsetzung des expansiven Lernkonzepts im Universitäts- archiv der Freien Universität Berlin	
4.1 Vorbetrachtung	S. 24
4.2 Neue Medien	S. 25
4.3 Drei Faktoren des expansiven Lernens	S. 26
4.4 Beispiel 1: Die Studierendengruppe	S. 27
4.5 Beispiel 2: Die Gruppe von Offiziersanwärter*innen	S. 35
4.6 Vergleich der Beispiele	S. 41
Fazit	S. 43
Literaturverzeichnis	S. 46
Onlinematerialien	S. 47
Anhang	S. 48
Eidesstattliche Erklärung	S. 60

Einleitung und Forschungsfrage

Die Bachelorarbeit geht der Fragestellung nach, wie sich das von Klaus Holzkamp entwickelte Konzept des expansiven Lernens im Kontext der Archivpädagogik umsetzen lässt. Dies wird an zwei Beispielen von fiktiven Seminarsituationen im Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin erläutert. In diesem Archiv finden bereits Seminare statt, bisher nur ohne expansives Lernen als Konzept zu berücksichtigen.

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Literaturlauswertung und meine eigenen Folgerungen und Gedanken dazu, wie das expansive Lernen die pädagogische Situation vor Ort im besagten Archiv befruchten kann. Hierfür habe ich keine praktischen Erprobungen mit Teilnehmer*innen im Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin durchgeführt¹. Also schreibe ich keinen konkreten Handlungsleitfaden, denn dieser bräuchte die Erprobung vor Ort, was zeitlich den Rahmen einer Bachelorarbeit eindeutig sprengt. Ein weiterer Nachteil an einem Handlungsleitfaden wäre, dass dieser lediglich im Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin praktisch erprobt und auf andere Archive unter Umständen nur schwer übertragbar wäre.

Ziel ist es vielmehr, eine theoretische Grundlage zu schaffen, die als Ideengeber und Inspiration im Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin oder in anderen Archiven genutzt werden kann. Das Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin dient hier zwar als konkretes Beispiel, doch ist meine Arbeit so ausgerichtet, dass sie trotzdem abstrahierbar bleibt – viel besser als ein Handlungsleitfaden, welcher sich lediglich auf ein konkretes Archiv bezieht.

Die Gründe, weshalb ich das Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin für meine Betrachtung heranziehe, sind vielfältig. Einerseits habe ich dort im Wintersemester 2020/21 mein fünfmonatiges Praktikum absolviert und auch bereits Einblicke in (pandemiebedingt Online-) Seminare für Lerngruppen erhalten. Dieses Archiv hat ein wissenschaftliches Klientel und die Zielgruppe „Studierende“ in den dort vielfach stattfindenden Seminaren ist ebenfalls sehr interessant, wie sich noch zeigen wird. Außerdem macht das angeschlossene Archiv der Außerparlamentarischen Opposition (APO) das Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin besonders. Nicht zuletzt war der in dieser Arbeit so wesentliche Klaus Holzkamp (1927-1995) von 1967 bis 1992 Professor für Psychologie an der Freien

¹ Allerdings habe ich während meines Praktikums dort im Wintersemester 2020/21 als Beobachter an verschiedenen Online-Seminaren des Universitätsarchivs der Freien Universität Berlin teilgenommen und dabei praktische Eindrücke über die Seminarsituation erhalten.

Universität Berlin, wo er die Kritische Psychologie und später die hier besprochene subjektwissenschaftliche Lerntheorie entwickelte.

Zunächst gehe ich auf einige aktuelle Tendenzen aus der Welt der Archivpädagogik ein. Dies ist notwendig, um einen Überblick über die pädagogische Situation im Archivgeschehen zu bieten. Dennoch kann die Erörterung der aktuellen Konzepte der Archivpädagogik nur schlaglichtartig erfolgen und erhebt keinesfalls einen Anspruch auf Vollständigkeit. Weitaus mehr Literatur existiert zur Geschichtsdidaktik im Allgemeinen, ohne dezidiert auf Archivpädagogik einzugehen. Diese Veröffentlichungen sind in der Regel für den Schulunterricht geschrieben. Hier stütze ich mich auf das von Saskia Handro und Bernd Schönemann herausgegebene Buch „Aus der Geschichte lernen? – Weiße Flecken der Kompetenzdebatte“ von 2016. Dieses Werk wird allerdings nicht vollständig ausgewertet, da sich daraus kaum etwas für die Archivpädagogik entnehmen lässt. Handro und Schönemann gehen vielmehr explizit auf Geschichtsdidaktik in Schulen und auf das deutsche Schulsystem ein [vgl. z.B. Handro, Schönemann 30]. Daher dient ihre Veröffentlichung lediglich als Aufhänger am Anfang des Kapitels über die Archivpädagogik. Was die Archivpädagogik selbst betrifft, gibt es mit Jens Murken neben Thomas Lange und Thomas Lux nur einen weiteren Theoretiker, der hierzu in den letzten Jahren ein umfassendes Werk veröffentlicht hat. Seine Aufsätze hat er im Buch „Archivpädagogik und Historische Bildungsarbeit – Gesammelte Beiträge zu Methode und Praxis“ gebündelt veröffentlicht. Da dieses erst im Jahr 2020 herauskam, ist die Sammlung von Aufsätzen über das Thema Archivpädagogik auch zum Zeitpunkt des Verfassens der Bachelorarbeit noch vollständig².

Es gibt indes noch andere interessante Quellen wie beispielsweise die Broschüre „Schüler forschen im Archiv – Ein archivpädagogischer Führer für Schülerinnen und Schüler durch das Landesarchiv Nordrhein-Westfalen“, welche das Landesarchiv Nordrhein-Westfalen im Jahre 2015 herausgegeben hat. Diese Broschüre wird weiter unten noch näher beleuchtet, da sie das Bild der Archivpädagogik, wie sie sich heute darstellt, abrundet. Im Hauptteil der Arbeit spielt sie keine Rolle mehr, da ich mich auf Studierende und Erwachsene und nicht auf Schüler*innen konzentrieren werde (siehe das Kapitel Zielgruppen). In ihrer Veröffentlichung „Historisches Lernen im Archiv“ gehen Thomas Lange und Thomas Lux zwar auf die Archivpädagogik ein, jedoch ist Jens Murken auch mit diesem Werk verglichen ergiebiger. Trotzdem liefern Lange und Lux gerade zur Entstehung der Archivpädagogik einige interessante Hinweise, die ich weiter unten erörtern möchte.

² Vgl. <https://www.clio-online.de/researcher/id/researcher-1062> und <https://ecrit.de/category/publikationen/>, Zugriff beide: 17.12.2021.

Im Mai des Jahres 2019 kam das Heft 02 des 72. Jahrganges der Fachzeitschrift „Der Archivar“ heraus. Diese Ausgabe widmet sich unter dem Motto „Anspruch und Wirklichkeit – Archivpädagogik in Deutschland heute“ dem Schwerpunkt der Archivpädagogik und einzelne Beiträge werde ich ebenfalls auswerten, sofern sie noch eine sinnvolle Ergänzung zum Thema „Archivpädagogik heute“ darstellen.

Im Hauptteil der Bachelorarbeit wird das zu bearbeitende Modell des expansiven Lernens von Klaus Holzkamp genauer von diesen anderen pädagogischen Ideen abgehoben. Dieses Konzept werde ich vorstellen, wobei vor allem Klaus Holzkamps Referenzwerk „Lernen – Subjektwissenschaftliche Grundlegung“ von 1993 und das von Peter Faulstich und Joachim Ludwig im Jahr 2004 herausgegebene Werk „Expansives Lernen“ zwei weitere Grundpfeiler der Literaturrecherche darstellen. Weitere Werke wie die aktuellen Betrachtungen von Hickfang aus dem Jahr 2020 werden ebenfalls in die Betrachtungen mit einbezogen. Hickfang liefert vor allem einen Beitrag, indem er neben dem expansiven Lernen auch auf neue Medien im Unterricht eingeht.

Auf die Situation im Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin gehe ich anschließend ein, um für die Anwendung von Klaus Holzkamps subjektwissenschaftlichem Lernkonzept einen Rahmen zu schaffen. Welche Voraussetzungen sind im Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin mit Bezug auf Seminarsituationen gegeben? Diese Frage zu klären ist wichtig, um im weiteren Verlauf der Erläuterungen deutlich machen zu können, wie das expansive Lernen in diese Situation integriert werden und seine Wirkung entfalten kann. Auch werde ich darauf eingehen, welche Gruppen bisher das Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin besuchen. Des Weiteren muss beleuchtet werden, welches Wissen über die Funktionsweise und die Benutzung eines Archivs diesen Seminargruppen vermittelt werden soll. Damit ist ein Ziel gesteckt. Bevor ich zur Anwendung des expansiven Lernmodells im Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin kommen kann, gehe ich noch auf die Zielgruppen ein. Ich werde darlegen, weshalb das expansive Lernen vor allem für Erwachsene ein passendes Konzept ist, nicht aber für Kinder. Dadurch wird die Zielgruppe nochmals genauer umrissen.

Das Konzept des expansiven Lernens wende ich anschließend auf die konkrete Lernsituation im Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin an. Zunächst stelle ich eine theoretische Vorbetrachtung an, in der ich jedoch bereits explizit auf das Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin eingehe; außerdem sind noch einige Worte über neue Medien und ihr Verhältnis zur Archivpädagogik notwendig. Schließlich arbeite ich, fußend auf den bisherigen theoretischen Betrachtungen, drei wesentliche Faktoren heraus, welche das expansive Lernen besonders

greifbar und praxisorientiert verkörpern. Dann wird das expansive Lernmodell, vertreten durch diese drei Faktoren, auf die Situation im untersuchten Archiv angewendet. Dies geschieht mittels zweier Beispiele für unterschiedliche, fiktive Personengruppen; einerseits eine Gruppe Studierenden und andererseits von Offiziersanwärtern der Deutschen Bundeswehr. Wie könnte expansives Lernen im Universitätsarchiv der FU Berlin aussehen? Die Ideen dazu werde ich weiter entwickeln mithilfe der eben erwähnten Literatur und der Erfahrungen, welche ich aus dem Praktikum im Wintersemester 2020/21 im Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin sammeln konnte. In dieser Zeit wurden pandemiebedingt Seminare für Interessierte zwar online abgehalten, trotzdem habe ich dort einiges an praktischen Erfahrungen, wie momentan mit Seminargruppen umgegangen wird und was in der Regel vermittelt werden soll, sammeln können. Den beiden Beispielen schließt sich ein Vergleich beider Gruppen an.

Als letztes folgt ein Fazit, welches die gewonnenen Erkenntnisse zusammenfasst. Hier werde ich das Konzept des expansiven Lernens nicht weiter entwickeln. Es geht vielmehr darum, thematisch dicht am Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin zu bleiben. Die theoretisch und praktisch in den zwei vorangegangenen Beispielen auf das Archiv angewendete Lerntheorie Klaus Holzkamps wird nochmals knapp mit Blick auf ihre Potentiale im untersuchten Archiv beleuchtet.

Archivpädagogik heute

Archivpädagogik bezieht sich typischerweise auf die Wissensvermittlung in Seminarsituationen oder auf Informationsveranstaltungen in Archiven. In diesen Seminaren für einen oder meist mehrere Menschen werden einerseits geschichtswissenschaftliche, andererseits auch das Archiv selbst betreffende Wissensgrundlagen vermittelt.

Zunächst einige einführende Worte zur Geschichtsdidaktik. Marko Demantowsky spricht, ganz im Sinne des expansiven Lernens, obwohl dieser Begriff nicht genannt wird, von lebensweltlichen Verankerungen der Schüler*innen. Er sieht, eine empirische Befragung auswertend, den „Maßstab ‚guten Geschichtsunterrichts‘ in der Befriedigung lebensweltlich verankerter Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler“ [Handro, Schönemann 24]. Folgerichtig moniert er an Formaten des Geschichtsunterrichts im Wilhelminischen Kaiserreich auch, dass dort die Schüler*innen nicht in ihren lebensweltlich verankerten Bedürfnissen abgeholt werden

und bringt den Begriff des Nürnberger Trichters ins Spiel, wonach die „Objekte dieser weltanschaulichen Befüllung [...] ruhig sitzen und sich in Aufnahmebereitschaft für die angeblich zeitlosen historischen Lehren“ befinden sollten [Handro, Schönemann 26].

Diese althergebrachte und seit dem Wilhelminischen Kaiserreich selbstverständlich im deutschen Schulsystem und auch in der universitären Lehre immer weiter in den Hintergrund getretene Trichter-Pädagogik wird auch nochmals seit dem so genannten „PISA-Schock“, den Deutschland im Jahre 2000 durchmachte, von Geschichtsdidaktiker*innen kritisiert. Nunmehr sprechen Handro und Schönemann von einer „lernerorientierten Neuperspektivierung des Geschichtsunterrichts nach PISA“ [Handro, Schönemann 7], warnen aber auch vor der drohenden Beliebigkeit, welche die konstruktivistische Lerntheorie bringen könnte, die „bei Verzicht auf die kollektiven Orientierungen unabdingbare Narrative angesichts unsicherer Zukünfte zu historischer Orientierungslosigkeit führen könnte“ [Handro, Schönemann 3].

Obwohl hier nicht das expansive Lernen erwähnt wird (und expansives Lernen zwar auch deutliche Züge der konstruktivistischen Lerntheorie³ trägt, aber eben nicht das Gleiche ist), kann man hier auch eine Kritik an Holzkamp ableiten, wenn nur nach den Interessen von Schüler*innen gefragt, aber keine kollektiv relevanten Narrative mehr an die Schüler*innen weiter gegeben werden. Soll sich jede*r Schüler*in die Welt mit ihrem oder seinem lebensweltlichen Hintergrund und darauf basierenden Fragen an den Unterricht selbst konstruieren, oder gibt es Inhalte, die nunmal vermittelt (und dann hoffentlich auch gelernt) werden müssen, ganz gleich ob es Interessen gibt? Es kann ja auch erst später im Leben etwas bereits Gelerntes von Interesse sein.

Einerseits stellt sich hier jedoch die Frage, warum Schüler*innen nicht auch nach solchen kollektiven Narrativen fragen sollten, da sie wahrscheinlich damit auch in ihrer Lebenswelt konfrontiert werden. Andererseits ist die Kritik an konstruktivistischen Lerntheorien aber auch berechtigt, da bestimmte Inhalte nunmal einfach unterrichtet werden müssen, auch wenn vielleicht gar kein*e Schüler*in – etwa aus Unwissenheit darüber, was sie oder ihn überhaupt interessieren könnte und was es alles zu lernen und entdecken gäbe – ein konkretes Interesse formuliert hat.

Hier zeigt sich, gemünzt auf Holzkamps Theorie, dass das expansive Lernen bei besonders jungen Menschen (Lernsubjekten) an seine Grenzen stößt und

³ Die konstruktivistische Lerntheorie auf einen Satz verkürzt sagt in etwa aus: Jede*r konstruiert sich die eigene Welt selbst und absolut subjektiv; und dies geschieht selbstverständlich auch beim Lernen und in Lernprozessen.

deshalb meines Erachtens nach nicht für die Grundschule geeignet ist. Auf diese Problematik gehe ich weiter unten nochmals ein, wenn ich über die Zielgruppen des expansiven Lernmodells im Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin schreibe. Vorweggenommen sei hier lediglich, dass ich dann etwas ausführlicher begründe, weshalb ich von Studierenden und anderen Erwachsenen als Zielgruppen ausgehe.

Nach diesem Schlaglicht auf die Geschichtsdidaktik nun aber zum eigentlichen Thema der Arbeit, die sich der Archivpädagogik widmet. Thomas Lange und Thomas Lux erläutern, wie es historisch gesehen zur Öffnung der Archive für die Öffentlichkeit kam. Die ursprünglich geheimen Archive eines Staates wurden zunächst im Zuge der Französischen Revolution für die Bürger*innen Frankreichs geöffnet. Diese Entwicklung beginnt mit dem französischen Archivgesetz vom 25. Juni 1794 und hält etwa hundert Jahre an, bis die Öffnung weitgehend auch für die Forschung vollzogen ist. Diese Entwicklung hat also lange gedauert, obwohl bereits 1794 in Paris ein gesetzlich geregeltes Zugangsrecht jedes Bürgers in die Archive des Staates garantiert wurde. Diese Öffnung zielte nicht nur auf den juristischen Auskunftskarakter der Archivalien, sondern wurde auch unter Berücksichtigung des wissenschaftlichen, historischen und sogar künstlerischen Aspekts des Archivgutes begangen [vgl. Lange, Lux 26].

Die lernende Öffentlichkeit erhielt dann ab Mitte des 20. Jahrhunderts Zugang zu den Archiven, wobei es in Deutschland besonders ab den 1970er Jahren eine Öffnung der Archive für die Schulen gab. Lange und Lux geben an, dass vor allem neue Voraussetzungen dessen, wie man einerseits den Stellenwert historischer Dokumente im Geschichtsunterricht sieht, und wie andererseits das Selbstverständnis der Archive sich änderte, zu dieser Entwicklung beitrugen. Ein wichtiger Punkt ist an dieser Stelle auch der Unterschied zwischen Archiven und Museen, denn letztere waren von sich auf schon weit eher bereit, Besucher*innen willkommen zu heißen. Jedoch warten in einem Museum bereits die Exponate, während das Forschen und Lernen in Archiven nur mit Hilfe, Beratung und Zuarbeit der Archivar*innen möglich ist [vgl. Lange, Lux 26]. Diese unterschiedlichen Voraussetzungen erklären neben der (provokant formuliert) Geheimhaltungs-Tradition der Archive, warum das Archivwesen sich vergleichsweise spät den Schulen und anderen Lernorten gegenüber geöffnet hat.

Lange und Lux benennen einige weitere Voraussetzungen, die dazu führten, dass Archive selbst zum Lernort für Schüler*innen und Studierende werden konnten: Der Stellenwert von Quellen im Geschichtsunterricht musste sich wie gesagt ändern, das Geschichtsbewusstsein einer Geschichte des Alltags „von unten“

hatte sich eingestellt, all dies wurde in der Schule und den Archiven didaktisch und theoretisch begründet und schließlich hat auch das Selbstverständnis der Archive sich geändert. Lange und Lux führen weiterhin aus, dass die traditionelle Landesgeschichte mehr Elemente der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte in sich aufnahm [vgl. Lange, Lux 26-27]. Das heißt, auch der Geschichtsunterricht und wie man Geschichte wahrnahm, hat sich geändert und eine größere Affinität zu Originalquellen (Stichwort Oral History) bildete sich heraus.

Frankreich ging sogar so weit, für ländliche Gegenden, in denen die Schulen nur schwer einen Ausflug in Archive unternehmen konnten, einen sogenannten „Archivobus“, mit Originalquellen und Faksimilies ausgestattet, auf die Reise zu schicken. Dieses Projekt stammt aus dem Jahr 1983, in welchem das Staatsarchiv des Department Orne (Normandie) einen solchen Bus ausstattete.⁴ Obwohl es ein derartiges, mobiles Bus-Angebot in Deutschland nicht gibt, sind doch Schulen, Universitäten und Gruppen aus der Erwachsenenbildung in Archiven inzwischen willkommen. Dies zeigt sich beispielsweise im Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, welches sogar einen archivpädagogischen Führer für Schüler*innen durch dieses Archiv gestaltet hat.

Die Broschüre enthält viele Erklärungen, was ein Archiv ist, wie es funktioniert und was im Landesarchiv Nordrhein-Westfalen alles zu finden ist. Es gibt einige längere Erläuterungen – beispielsweise wird eine Urkunde mit Transkript gezeigt und der Aufbau der Urkunde erklärt [vgl. Beck et al. 28-29]. Für die Frage, wo die Archivpädagogik aktuell steht, sind vor allem folgende Teile des Führers wichtig: Auf den Seiten sieben bis neun werden neun Gründe genannt, weshalb ein Archiv für Schüler*innen ein geeigneter Lernort für eine Exkursion ist. Diese Gründe sind sehr aufschlussreich und umfassen unter anderem „Die Arbeit im Archiv ermöglicht das forschend-entdeckende Lernen“ [vgl. Beck et al. 7], es wird erwähnt, dass die Forschung im Archiv bedeutet, dass die Besucher*innen Originale in die Hand nehmen dürfen, dass das Archiv Lokalgeschichte besonders anschaulich vermitteln kann, die Archivarbeit handlungsorientiert ist und das forschende Lernen im Archivkontext viele Kompetenzen der Besucher*innen schult [vgl. Beck et al. 8-9]. Diese Argumente sind auf Lehrkräfte zugeschnitten, welche sich überlegen, mit einer Schulklasse das Archiv zu besuchen. Sie belegen aber auch allgemein, was und wie man in einem Archiv lernen kann.

Im hinteren Teil des Führers zählen Beck et al. auch archivpädagogische Angebote auf, was ebenfalls sehr einleuchtend ist. So werden die Zielgruppen benannt

⁴ Hier ein schöner Artikel von Schüler*innen über ihr Erlebnis im Archivobus im Jahre 2014: https://www.persee.fr/doc/gazar_0016-5522_2014_num_236_4_5170, aufgerufen am 2.12.2021.

und es wird betont, dass das Angebot sich zwar an Schüler*innen der Sekundarstufe I und II richtet, aber auch Grundschüler*innen und sogar Kitagruppen willkommen sind. Es folgt eine Liste von Themenvorschlägen, welche zeitgeschichtliche Epoche bei dem Besuch des Landesarchivs Nordrhein-Westfalen bearbeitet werden kann, also etwa das Mittelalter, die Frühe Neuzeit, das 19. oder 20. Jahrhundert. [vgl. Beck et al. 70-71]. Ferner gibt es Checklisten sowohl für Schüler*innen als auch für Lehrer*innen, was vor dem Archivbesuch erledigt und bedacht werden muss, also etwa eine Fragestellung zu formulieren und diese einzugrenzen. Welches Wissen soll der Besuchsgruppe im Archiv vermittelt werden? Auch gilt zu bedenken, dass Archivalien bestellt und die Lesesaalaufsicht über den Besuch unterrichtet werden muss. Lehrkräfte sollen sich zudem auf inhaltliche und methodische Zugänge des zu bearbeitenden Themas festlegen und dem entsprechend für den Besuch genug Zeit einplanen. Es versteht sich von selbst, dass die pädagogische Herangehensweise mit dem Alter der Schüler*innen und der Gruppengröße abgestimmt werden muss [vgl. Beck et al. 76-77].

Nun, da ich die Entstehung der Archivpädagogik – besonders im Vorzeigeland Frankreich – und ein archivpädagogisches Angebot des Landesarchivs Nordrhein-Westfalen beispielhaft beleuchtet habe, noch einige theoretische Ausführungen zur Archivpädagogik. Annekatriin Schaller schreibt in ihrem im „Archivar“ im Mai 2019 veröffentlichten Artikel über Archivpädagogik in Deutschland, dass das pädagogische Angebot der Archive, genauso wie die Häuser selbst, sehr heterogen ist. Sie bemängelt das Fehlen von einheitlichen Strukturen und Standards für die pädagogische Arbeit in Archiven [vgl. Schaller 102]. Schaller spricht immer wieder von Leuchttürmen und auch dunklen Flecken im Flickenteppich der deutschen Archivpädagogik [vgl. Schaller 102, 104]. Sie meint damit, dass die archivpädagogischen Seminare oder andere Angebote sehr stark vom jeweiligen Archiv abhängen: Von den personellen und finanziellen Ressourcen, aber auch von persönlichen Präferenzen und manchmal sogar von politischen Entscheidungen [vgl. Schaller 102]. Wie sehr diese Entscheidungen es selbst den wenigen Archiven machen, welche Archivpädagog*innen eingestellt haben, zeigt sich an den Staatsarchiven Sachsen und Thüringen. Die dort tätigen Archivpädagog*innen, die sowohl die Welt der Schule als auch der Archive kannten, wurden 2012, beziehungsweise 2014 im Rahmen des plötzlich festgestellten Lehrer*innen-Mangels an Schulen abgeordnet [vgl. Schaller 103]. Wie gesagt haben die allermeisten Archive nicht einmal archivpädagogisches Personal in ihrem Stellenplan. Dabei könnten Archive sehr selbstbewusst an Schulen und bildungsinteressierte Erwachsene herantreten, verfügen sie doch über ein fantastisches Alleinstellungsmerkmal – die

Arbeit mit den Originalquellen. Trotzdem sei bei den Schulen in den letzten Jahren eine „deutlich rückläufige Tendenz bei den Kooperationen mit außerschulischen Lernorten zu erkennen“ [Schaller 103]. Eng gestrickte Lehrpläne und das Zentralabitur lassen oftmals kaum Zeit etwa für den Archivbesuch. Wer sich dennoch ins Archiv wagt, hat hier den großen Vorteil der Arbeit mit Originalquellen, sodass auch schon jüngere Schüler*innen die Erfahrung, dass Geschichte „gemacht wird“, mitnehmen können. Mehr noch: Geschichtsbilder und -Bücher sind nicht festgeschrieben, sondern veränderlich. Die Quellenauswahl verändert das Bild, welches wir von einem geschichtlichen Ereignis erhalten [vgl. Schaller 103]. Es ist also wichtig, dass Schüler*innen, Studierende und Erwachsene im Rahmen von pädagogischen Angeboten die Archive Deutschlands besuchen, denn auch Jens Murken versteht Archivpädagogik grundsätzlich auch als „Teil der archivischen Öffentlichkeitsarbeit und damit archivische Selbstdarstellung“. Daher ist Archivpädagogik zwar selbstverständlich auf die Bedürfnisse der Besucher*innen, aber auch auf die „Bedürfnisse und Möglichkeiten der Archive ausgelegt“ [Murken 150]. Es handelt sich hierbei um ein punktuelles und zeitlich befristetes Angebot an die Besucher*innen. Allerdings gibt es auch Bildungspartnerschaften zwischen Archiven und Schulen.

Murken sieht ganz realistisch, dass Archivbesuche für Schüler*innen in der Regel als Zwangsmaßnahmen verordnet worden sind⁵. Deshalb besteht die Herausforderung auch besonders darin, den für viele Schüler*innen ersten Archivbesuch ihres Lebens zu einer positiven Erfahrung zu machen. Ziel sei mithin also eine Nachfrageorientierung [vgl. Murken 151] und die „Schüler fachlich dort abzuholen, wo sie stehen, also lebensweltlich“ [Murken 152]. Diese letzten Worte erinnern schon sehr an die subjektwissenschaftliche Deutung des Lernprozesses von Klaus Holzkamp. Murken schreibt sogar, „alles Verstehen und Lernen der Schüler und Studenten sind nicht erzwingbare Subjektleistungen“ [Murken 149].

Grundsätzlich hat sich die Archivpädagogik laut Murken seit den 1980er Jahren in der Schnittmenge mit einigen Teilen in der Schule und anderen Teilen in der Welt der Archive etabliert. Er definiert in einem Bericht über ein archivistisches Vorschulkinderprogramm zum „Tag der Archive“ auch nochmals das „Ziel archivpädagogischer Arbeit, Geschichte sinnlich und persönlich erfahrbar zu machen“

⁵ Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass Murken, da es ihm nicht um expansives Lernen geht sondern um Archivpädagogik, von Schüler*innen und durchaus auch Kindern spricht, während ich das expansive Lernen eher für Studierende, Erwachsene und Oberschüler*innen sehe. Dies soll hier aber nicht zu Verwirrung führen, da es an dieser Stelle darum geht, wie Murken die Archivpädagogik beschreibt.

[Murken 135]. Es geht aber auch darum, „Schüler mit den Aufgaben, den Arbeitsweisen und den Medien eines Archivs vertraut zu machen“ [Murken 15].

Die Archivpädagogik ist für Kinder, aber auch sie begleitende Eltern, die nebenbei auch viel Neues lernen können, ein einmaliges Angebot. So gesehen handelt es sich laut Murken bei Archivpädagogik um „historische Bildungsarbeit mit der ganzen Familie [...]. Dieses kooperative, horizontale und nicht-hierarchische Beziehungsangebot gilt für sämtliche archivischen Bildungspartner“ [Murken 20, Hervorhebung im Original]. Daraus ergibt sich eine große Chance: Während in der Schule oftmals aus der Sicht der Schüler*innen eher „für die Schule“ und nicht „für das Leben“ gelernt wird und hierarchische Lehrer*innen-Schüler*innen-Geflechte für vergiftete Beziehungen sorgen können, kann sich das Archiv als Lernort relativ frei von solchen Problemen wähen. Es sei denn, der Wandertag wird beispielsweise benotet und die Note fließt in den Geschichtsunterricht mit ein.

Murken sieht archivpädagogische Seminare und Veranstaltungen als attraktiv für die ganze Familie und sogar für die Archivmitarbeiter*innen an. Er sieht kein Problem damit, dass Eltern Wandertage in Archive begleiten und somit zur sekundären Zielgruppe werden und in die Historische Bildungsarbeit mit einbezogen werden. Es handelt sich vielmehr um eine Erweiterung des Publikums, die sogar einen großen Vorteil haben kann, wenn „aufgrund basaler thematischer Zugänge und grundsätzlicher Erklärungsansätze auch Eltern sich getrauen, Nachfragen zu stellen, die das ein oder andere [...] Kind nicht zu äußern vermag“ [Murken 14].

Murken macht sich ebenfalls keine Illusion darüber, dass Archivpädagogik ein „Anliegen der Archive und nicht der Schulen oder gar der Schülerinnen und Schüler“ ist [Murken 15]. Als Teil der archivischen Öffentlichkeitsarbeit ist die Archivpädagogik nach Murkens Meinung sogar ein Teil der archivischen „Leistungsschau“ und dient dem „weiteren Zweck, Hemmschwellen zum Besuch eines Archivs abzubauen“ [Murken 15]. Er bestreitet aber auch nicht, dass Archive einen öffentlichen Auftrag und eine durchaus sinnvolle öffentliche und ja auch demokratische Funktion haben (dadurch, dass beispielsweise Amtshandeln dank der Arbeit die Archive leisten nachvollziehbar wird, Verschwörungstheorien widerlegt werden können und so weiter). Deshalb hält Murken die Öffentlichkeitsarbeit und auch die Archivpädagogik für ein wichtiges und richtiges Instrument, um Archive bekannt zu machen und in der Gesellschaft weiter zu verankern [vgl. Murken 15]. So schränkt er auch folgerichtig wenige Seiten später seine These über die archivische Leistungsschau weiter ein und schreibt:

„öffentlich präsentieren [...] geschieht nicht allein zur Leistungsschau der Archive [...]. Es handelt sich hingegen um den archivischen Beitrag zur kritischen Auseinandersetzung mit der Geschichte und zur Vermittlung eines vollständigen, differenzierten und multiperspektivistischen Geschichtsbewusstseins“ [Murken 18].

Jens Murken empfiehlt für Seminare in (insbesondere Kirchen-) Archiven die Familienforschung als „geradezu idealtypisches Betätigungsfeld für die Archivpädagogik“ [Murken 18]. Kirchenbücher und Personenstandsunterlagen im Allgemeinen bieten relativ leicht zu entschlüsselnde Quellen. So können auch ungeduldigere Schüler*innen in relativ kurzer Zeit erste Erfolge bei ihrer Recherche erzielen und „über den biographischen Zugang können eine gewisse Anzahl von Schülern und Schülerinnen unmittelbar historische Relevanz erleben und den Wert archivischer Überlieferungsbildung begreifen“ [Murken 19]. Schließlich sind Namen und Lebensdaten recht leicht zu begreifende und lebensnahe Daten, die auch in der Lebenswelt von Kindern schon eine Rolle spielen. Auch Eltern und andere Erwachsene können diese leicht greifbaren Quellen besonders spannend finden. Denkbar sind hier auch weitere lebensweltlich leicht anknüpfbare Dimensionen wie die Geschichte eines Ortes zu recherchieren, in welchem die Kinder und Erwachsenen leben.

Auch Lisa Hampel schreibt im „Archivar“ über Familienforschung im Archiv. Sie legt dar, dass Genealogische Anfragen und ihre Bearbeitung bis hin zur Betreuung vor Ort im Archiv viel Zeit brauchen und empfiehlt daher, neben den Angeboten für Schüler*innen und Studierende, in der archivischen Bildungsarbeit auch Seminare für Genealogen in Betracht zu ziehen. Somit würden die Familienforscher befähigt, ihre Recherchen selbständiger durchzuführen. [vgl. Hampel 120]. Das Stadtarchiv Duisburg bietet, so Hampel, seit 2015 in Kooperation mit der Duisburger Volkshochschule den Kurs „Familienforschung im Archiv“ sehr erfolgreich an. Die Kooperation mit der Volkshochschule ist für das Archiv von Vorteil, da hiermit bereits bestehende Werbekanäle genutzt werden können. Zunächst fand der Kurs zweimal im Jahr statt, ab 2017 dann einmal jährlich mit jeweils 15 Personen (die maximale Teilnehmerzahl ist auf 15 fest gelegt) und ist mit Stand 2019, als Hampel ihren Artikel schrieb, immer ausgebucht [vgl. Hampel 121]. Was die aktuelle Lage der Kurse betrifft, so kann dies aufgrund der Covid19-Pandemie nicht mit „normalen“ Zeiten verglichen werden. Es steht aber zu erwarten, dass nach dem irgendwann eintretenden Ende der Pandemie dieser so erfolgreiche Kurs weitergeführt wird.

Die Volkshochschule Duisburg übernimmt auch die Abrechnung des Obolus, welcher 5 Euro pro Person beträgt. Diese geringe und eher symbolische Summe diene dazu, die Teilnehmer auch zum Erscheinen am vereinbarten Tag zu bewegen. Eine Liste mit Namen der Kursteilnehmer*innen wird dem Archiv von der VHS im Vorfeld übermittelt [vgl. Hampel 120]. Der Kurs findet im Archiv statt und wird von zwei Archivmitarbeiter*innen geleitet. Er gliedert sich in zwei separate Abschnitte, und zwar einen ersten, eher theoretischen Teil mit einer Präsentation des Stadtarchivs Duisburg, einer Einführung in Methodik und Quellen der Genealogie und einer Präsentation über Findbücher und Namensregister. Bereits in diesem ersten Teil ist aber zur Auflockerung bereits eine praktische Paläographieübung eingebunden, was laut Hampel sehr wichtig ist, weil viele Deutsche keinen Kontakt mehr zu alten Schriften haben [vgl. Hampel 122]. Im praktischen Teil geht es dann mit einer Einführung in familienkundliche Quellen und einer weiteren Übung, dem Fallbeispiel „Der Sterbefall Barten“ weiter. Die theoretischen Informationen werden über Power-Point präsentiert. Über besonders wichtige Fakten erhalten die Teilnehmer*innen Handouts. Der gesamte Kurs dauerte im Jahre 2018 beispielsweise von 13 bis 17 Uhr. Besonders die eigenständige Rechercheleistung wird von den Kursteilnehmer*innen in der Evaluation am Ende des Seminars als positiv wahrgenommen [vgl. Hampel 122].

Nach diesem anschaulichen Beispiel hier auch einige Worte zur Archivpädagogik des Stasi-Unterlagen-Archivs, über welches in derselben Ausgabe des „Archivar“ von Axel Janowitz ein kurzer, aber interessanter Artikel erschienen ist. Neben Kirchenbüchern und anderen genealogisch relevanten Akten werden auch Stasi-Akten millionenfach genutzt. Janowitz spricht explizit und ausschließlich von Schüler*innen als Zielgruppe der Bildungskurse im Stasi-Unterlagen-Archiv. Er beschreibt auch keinen genauen Kursablauf wie Lisa Hampel in ihrem Artikel über Familienforschung, sondern zählt vielmehr die Ziele auf, welche mit der Arbeit an Stasiunterlagen erreicht werden können. Beispielsweise geht er davon aus, dass die Heterogenität typischer Stasi-Unterlagen es den Schüler*innen erleichtern, unterschiedliche Perspektiven auf Geschichte zu entdecken. Auch soll die Arbeit mit den Akten die Fähigkeit zur Quellenkritik und Kompetenzen wie Urteils- und Orientierungsvermögen steigern [vgl. Janowitz 118]. Es wird vor allem angeboten, dass Lehrkräfte sich unter www.bstu.de Materialien für Doppelstunden herunterladen können. Trotzdem finden auch vor Ort Führungen statt, die dann auch nicht nur für Schüler*innen konzipiert sind. Die große Masse der Unterlagen allein in den Regalreihen mit IM-Berichten macht das Ausmaß der Überwachung erfahrbar. Neben Führungen gibt es auch eine Ausstellung mit dem Titel „Einblick ins Geheime“,

welche 2018 eröffnet wurde. Sie zeigt, wie die Stasi ihr Wissen organisierte, welche Bedeutung die Unterlagen für sie hatte und wie die Akten heute zur Aufarbeitung der sogenannten SED-Diktatur haben [vgl. Janowitz 119].

Es hat sich gezeigt, dass im Stasi-Unterlagen-Archiv nicht von Seminaren für Teilnehmer*innen-Gruppen her gedacht wird (wie noch im Stadtarchiv Duisburg hinsichtlich der Familienforschung), sondern die archivpädagogische Arbeit vor allem aus Führungen und Angeboten für Schulklassen und Projekttag in Schulen besteht. Nach diesem kleinen Einblick in die Praxis nun ein letzter Hinweis von Jens Murken. Eine weitere wichtige, wenn auch in diesem Kapitel zuletzt genannte Dimension der Archivpädagogik ist, welche Archivmitarbeiter die Seminare im Archiv und die historische Bildungsarbeit eigentlich anbieten. Murken schreibt, dass Archivpädagogik lange nur für Exoten (also nicht archivisch etwa in Marburg, Potsdam oder München ausgebildete Mitarbeiter in einem Archiv) interessant und eine von diesen geleistete Arbeit war. Er postuliert weiter, dass Archivpädagogik „häufig an Personen gekoppelt [war], die über andere Bildungs- und Ausbildungsstationen im Archiv ‚gelandet‘ sind“ [Murken 42]. Mittlerweile sei es aber gelungen, dass archivische Öffentlichkeitsarbeit und historische Bildungsarbeit oftmals gemeinsam in Stellenausschreibungen und Geschäftsverteilungsplänen auftauchen [vgl. Murken 42-43]. Somit sehen wir einer personell in der Zukunft professionell ausgestatteten Archivpädagogik entgegen und können, bevor es dann um die Anwendung dessen im Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin geht, uns in den nächsten beiden Kapiteln dem Konzept des expansiven Lernens und der momentanen Seminarsituation im Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin widmen.

Expansives Lernen im Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin

1. Das Konzept des expansiven Lernens

Was ist eigentlich Lernen? Gerhard Zimmer definiert Lernen als einen „Handlungs- und Erkenntnisprozess zum Erwerb individueller Handlungskompetenzen zur Sicherung und Verbesserung der individuellen Lebensgewinnung in den gesellschaftlichen Verhältnissen“ [Faulstich, Ludwig 54]. Der Begriff „Lernen“ ist in aller Munde und wird, anders als in dieser Bachelorarbeit, meist nicht klar definiert, sondern eher wenig konkret und inflationär verwendet. Der Begriff „Lernen“ wird in der aktuellen Informations- und Wissensgesellschaft bemüht, im „lebenslangen

Lernen“, dem wir uns alle verschreiben sollen, um gesellschaftlich und auf dem Arbeitsmarkt nicht den Anschluss zu verlieren. Faulstich und Ludwig stellen fest, dass „die alltagssprachliche Diffusion des Lernbegriffs schneller [verlief], als seine wissenschaftliche Reflexion“ [Faulstich, Ludwig 10]. Ein beklagenswertes Ergebnis dieser Diffusion sei ein Begriffswirrwarr, was sogar zur Gleichsetzung von Lernen und Lehren führt [vgl. Faulstich, Ludwig 10].

Die begriffliche Vermischung von Lehren und Lernen, wobei das Lernen an sich gar nicht weiter betrachtet wird und eher wie eine Black Box in einem Ursache-Wirkungs-Schema von Lehre und Lernen betrachtet wird [vgl. Faulstich, Ludwig 12], hat auch den Lehr-Lern-Kurzschluss zur Folge: Lehrende unterliegen in diesem Kurzschlussdenken der Vorstellung, „man könne ausgehend von feststehenden Lehrzielen ein bestimmtes Lernhandeln erzeugen“ [Faulstich, Ludwig, 76]. Klaus Holzkamp führte bereits 1993 den Begriff des Lehr-Lern-Kurzschlusses ein und moniert „die Leugnung der Vermittlung von Lernaktivitäten durch subjektive Lerngründe“, was zu „einer begrifflichen Kurzschließung von Lehren und Lernen“ führe [Holzkamp 391].

Folglich war und ist es an der Zeit, den Begriff Lernen genauer unter die Lupe zu nehmen, was Holzkamp in seinem Werk „Lernen – Subjektwissenschaftliche Grundlegung“ auch auf fast 600 Buchseiten macht, wobei er den Lernbegriff zunächst in defensives und expansives Lernen aufteilt.

Defensives Lernen ist das Lernen, wie wir es alle aus klassischen Lernsettings, etwa in der Schule, kennen: Es wird oft primär nicht aus Interesse an einem Gegenstand gelernt, sondern um Beeinträchtigungen meiner Lebensqualität, bedingt etwa durch schlechte Noten oder schlechte Chancen auf dem Arbeitsmarkt mit einem mangelhaften Abschlusszeugnis, abzuwenden. So bin ich also von außen gezwungen zu lernen „wobei die Möglichkeit der *motivationalen* Begründung der Lernhandlung (mit der Alternative des Nichtlernens) für mich nicht besteht“ [Holzkamp 191, Hervorhebung im Original]. Es wird also gelernt um seiner selbst Willen und um Sanktionen und eine Beeinträchtigung meiner Lebensqualität abzuwehren, aber nicht aus meinem eigentlichen Interesse am Lerngegenstand heraus.

Expansives Lernen hingegen ist vom Interesse des Subjekts (also des Lernenden) geleitet. Lernende sind in diesem Verständnis von Lernen nicht Objekte der Lehrenden und Lernen kann nicht von außen „gemacht“ oder erzwungen werden. Klaus Holzkamp geht in seiner Lerntheorie davon aus, dass Lernen „eine spezielle Form sozialen Handelns“ ist, welche „darauf ausgerichtet ist, Schwierigkeiten [...] zu überwinden“ [Faulstich, Ludwig 20-21]. Das Subjekt hat also in

seinem Leben ein Problem und möchte dieses durch Lernen lösen. Ich als Lerner kann im Lernprozess

„Aufschluss über reale Bedeutungszusammenhänge gewinnen und damit Handlungsmöglichkeiten erreichen [...], durch welche gleichzeitig eine Entfaltung meiner subjektiven Lebensqualität zu erwarten ist: Lernhandlungen, soweit motivational begründet, sind mithin quasi *expansiver* Natur“ [Holzkamp 190, Hervorhebung im Original].

Jeder Mensch sucht grundsätzlich nach möglichst großer gesellschaftlicher Teilhabe. Stößt man auf ein Problem oder einen Widerstand, so kann man unterschiedlich reagieren: Durch Flucht und Vermeidung der Situation, aggressiv/destruktiv, oder aber auch durch Lernen, um die eigene gesellschaftliche Teilhabe weiter auszubauen. Deshalb ist das Lernen, welches Holzkamp meint, *expansiver* Natur. Das Subjekt erweitert durch Lernen die gesellschaftliche Teilhabe in einem Gebiet, welches vor dem Lernprozess noch ein Hindernis oder Problem darstellte. Hierzu bedarf es zunächst einer Diskrepanzerfahrung zwischen „dem tatsächlichen und dem möglichen Stand des lernenden Gegenstandsaufschlusses“ [Holzkamp 242]. Erlebt ein Subjekt also eine Unzulänglichkeit des erreichten Wissens über einen Gegenstand, so identifiziert es ein Problem, oder mit Holzkamps Worten, eine Handlungsproblematik, weil es mit den bisher im Lebensvollzug bestehenden Handlungsmöglichkeiten an einem bestimmten Punkt nicht weiterkommt. Identifiziert das Subjekt eine solche „Handlungsproblematik als Lernproblematik, mit welcher die Beeinträchtigung der Verfügung/Lebensqualität nur durch lernenden Weltaufschluss zu überwinden ist“ [Holzkamp 215], so werden Lernprozesse angestoßen.

Mithin ist also *expansives* Lernen, wie Holzkamp es meint, immer vom Interesse des Subjekts aus gedacht. Der oder die Lernende hat ein Interesse, in einer problematischen Situation trotzdem noch am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Dazu muss er oder sie das Wissen erweitern, also lernen. Nach dem Lernprozess ist das Hindernis im Idealfall überwunden, denn „die Nützlichkeit und Realitätsnähe des Lerngegenstandes für den [...] Lernenden und nicht die Richtigkeit von Deutungen (des Lehrenden) soll zum Maßstab des Lernprozesses werden“ [Ludwig, Zeuner 106].

Auch heute noch ist das Modell des *expansiven* Lernens aktuell, was sich besonders deutlich in Thomas Hickfangs Veröffentlichung „Unterricht mit digitalen Medien als Prozess des *expansiven* Lernens“ aus dem Jahr 2020 zeigt. Hickfang

geht besonders auf den Begriff des Interesses im Lernprozess ein und betont, wie wesentlich es für das Verständnis expansiver Lernprozesse ist, dass die Schüler nur selbstständig lernen können. Er schreibt demzufolge: „Lehrer können ohne Schüler (auf den Unterrichtsprozess bezogen) nicht lehren, aber Schüler können auch ohne Lehrer lernen“ [Hickfang 55]. Diese Aussage lässt uns an den Lehr-Lern-Kurzschluss denken, den Holzkamp moniert (siehe oben), und dessen sich Hickfang lobenswerter Weise bewusst ist.

Thomas Hickfang schreibt, wie schon der Titel seines Werkes zeigt, über „Unterricht mit digitalen Medien als Prozess des expansiven Lernens“. Das bedeutet, er erklärt das expansive Lernen im Kontext von Medien, die er (für meinen Geschmack etwas allgemein gehalten) wie folgt definiert: „Medien sind [...] Gegenstände, die der Mensch geschaffen hat, in denen sein Wissen und Können konserviert oder, anders formuliert, vergegenständlicht sind“ [Hickfang 135]. Ich werde im Anwendungsteil der vorliegenden Arbeit auf die Einbindung von neuen Medien in Seminarsituationen im Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin eingehen.

Beachtenswert ist, dass sich das Konzept des expansiven Lernens seit Anfang der 2000er Jahre vor allem in der Erwachsenenbildung etabliert hat.⁶ Hickfang hingegen spricht explizit von Schüler*innen und macht keinen Unterschied zwischen Grundschule und Oberstufe [vgl. z.B. Hickfang 64]. Er fordert, dass die Schüler*innen den Unterricht mitgestalten und räumt ihnen Verantwortung im Unterrichtsprozess ein. Zur vollen Wahrnehmung dieser Mitverantwortung der Schüler*innen sei es wesentlich, dass sie mitentscheiden dürften, was den Unterrichtsprozess angeht. Zwar räumt er ein, dass Entscheidungsprozesse wiederum entsprechende Kenntnisse voraussetzen, um Unterricht überhaupt mitgestalten zu können, setzt diese Kenntnisse jedoch stillschweigend auch bei jungen Schüler*innen voraus [vgl. Hickfang 48]. Die Meinung, dass auch Kinder bereits als Zielgruppe für das Konzept des expansiven Lernens geeignet sind, teile ich nicht. Dies werde ich genauer im Kapitel „Zielgruppen“ darstellen.

Zur Verdeutlichung, was mit expansivem Lernen ganz praktisch gemeint ist, hier nun zwei von mir selbst erdachte Beispiele für expansives Lernen und die Überwindung von Hindernissen durch Lernprozesse:

Herr Müller ist Praktikant in einer Kita und wird von den Erzieherinnen kurz allein gelassen, mit einer Kindergruppe im ersten Stockwerk der Kita. Im Konflikt mit einem Kind droht das Kind in seiner Wut, aus dem Fenster zu springen. Herr

⁶ Sämtliche außer Hickfang zitierten Werke über das expansive Lernen stammen aus der Erwachsenenbildung. Siehe hierzu auch die Literaturliste.

Müller könnte sagen: Dann spring doch (Aggression/Eskalation), fortlaufen (Flucht und Vermeidung) oder die Situation versuchen (notfalls durch Nachgeben) zu glätten und danach ein Gespräch mit den Kollegen führen.

Bei dem Gespräch würde sehr wahrscheinlich heraus kommen, dass ein Praktikant in einer Kita nicht mit einer Gruppe von Kindern allein gelassen werden sollte, da er die professionelle Rolle des Erziehers nicht ausfüllen kann und darf⁷. Es wurde zwar die volle Verantwortung übertragen, über die dazugehörige Kompetenz verfügte er aber nicht. Herr Müller hat also etwas über Rollentheorie und Rollenübergabe gelernt. In Zukunft wird er darauf achten, nicht eine (Berufs-) Rolle „mal eben“ übertragen zu bekommen, die er nicht ausfüllen kann. Dies heißt in dem Fall: Darauf bestehen, dass er nicht mit einer Kita-Gruppe allein gelassen wird, da er kein Erzieher ist. Der Praktikant in unserem Beispiel hat also gelernt und wird im Idealfall solche Situationen in Zukunft nicht mehr erleben. Denn: „Expansiv begründetes Lernen bedeutet ja gerade *nicht* Lernen um „seiner selbst“, sondern Lernen um der mit dem Eindringen in den Gegenstand erreichbaren Erweiterung der Verfügung/Lebensqualität willen“ [Holzkamp 191, Hervorhebung im Original].

Ähnliches gilt übrigens für viele Konfliktfälle, beispielsweise das „mal eben kurz“ aufpassen auf Koffer unbekannter Leute am Bahnhof. Was ist, wenn die Leute nicht zurück kommen oder das Gepäck mir von Dieben entwendet wird? Ich habe nicht die Rolle eines Gepäckbewachers oder Sicherheitsbeauftragten, sondern bin in der Rolle „Fahrgast“ unterwegs.

Nach diesem kleinen Exkurs in Rollenkonflikte (und potentielle Situationen, in denen das Subjekt lernen kann) muss klar gestellt werden, dass es auch tausende andere potentielle Lernsituationen gibt, die nichts mit unzulänglicher Übertragung einer Rolle zu tun haben. Die Lernfelder sind fast unerschöpflich, wenn man sich nur darauf einlässt.

Das zweite Beispiel befasst sich mit einem Interesse, welches Menschen konkret in ein Archiv führen kann: Nehmen wir an, es gibt in einer Familie eine Unstimmigkeit darüber, ob die 68er-Generation mit ihren politischen Zielen nun ein, wie konservativ eingestellte Menschen sagen würden: „gewalttätiger Mob“, oder doch eher, wie links eingestellte Bürger*innen es vielleicht eher sehen, notwendiger Schritt in Richtung Aufbrechung von „verkrusteten“ gesellschaftlichen Strukturen waren. Über dieses Thema lässt sich vortrefflich streiten. Doch warum sollte ein*e Student*in, der oder die von verschiedenen Familienmitgliedern

⁷ Im Übrigen ist es auch juristisch problematisch, diese Berufsrolle als Praktikant ohne Ausbildung in dem Kita-Bereich auszufüllen. Im „realen Leben“ ist es aber durchaus denkbar, dass diese Rolle einem Praktikanten oder einer Praktikantin kurzzeitig übertragen wird.

unterschiedliche politische Sichtweisen bezüglich der Studentenunruhen von 1968 angeboten bekommt, nicht selbst im APO-Archiv, welches sich ebenfalls in den Räumen der FU Berlin befindet, recherchieren? Es wäre damit das Interesse geweckt, sich eine eigene Meinung zu bilden und fortan fundiert über dieses Thema diskutieren zu können. Das Problem, ein mangelndes Wissen und bei familieninternen Diskussionen nicht so recht mitreden zu können und keine Argumente parat zu haben, wäre dank einer Recherche im Archiv zumindest zum Teil, im Idealfall auch komplett, behoben.

Ein Archiv mit seinen Originalquellen bietet sich also besonders dazu an, Interessen zu formulieren und potentielle Lerngegenstände in Form von Archivalien aus dem Magazin zu heben. Schon die Recherche in Suchmasken und Findbüchern ist ein wichtiges Feld für potentielle Archivnutzer*innen. Daher sind Archive die idealen Lernorte. Denn ein Lesesaal ist bereits für die lesende und lernende, konzentrierte Arbeit ausgelegt und die Magazine bieten Originalquellen in Hülle und Fülle. Dies kommt der Forderung Olaf-Axels von Burow nach, dass es für „nachhaltiges Lernen vor allem der Gestaltung attraktiver Lernlandschaften bzw. offener Möglichkeitsräume bedarf“ [Arnold, Schüßler 251].

2. Die Ausgangslage im Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin in Bezug auf Archivpädagogik

An dieser Stelle beleuchte ich, welche Gruppen überhaupt kommen, um das Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin kennen zu lernen und dort an Seminaren teilzunehmen. Meist sind dies Dozierende verschiedener Berliner und anderer Universitäten und Hochschulen mit ihren Studierenden. So hat das Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin Gruppen mit Dozierenden der Freien Universität Berlin, noch etwas öfter sogar der Humboldtuniversität und anderer Universitäten und Hochschulen zu Gast.

In das Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin kommen also beispielsweise Seminargruppen mit maximal 20 Teilnehmer*innen. Es sind meist höhere Semester eines Bachelor- oder Masterstudienganges. Das Ziel eines solchen Archivbesuches ist für diese Seminargruppen ein Produkt. So soll ein Podcast oder eine Ausstellung erstellt werden. Es kommt auch vor, dass ein*e Dozent*in mit den Studierenden die Geschichte eines Instituts der Freien Universität Berlin schreiben und online oder offline veröffentlichen möchte.

Während meines Praktikums im Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin fanden beispielsweise am 11. Januar 2021 (pandemiebedingt nicht vor Ort) eine Online-Führung mit allgemeiner Vorstellung des Archivs und am 27. Januar 2021 ein Online-Seminar statt, an denen ich ebenfalls teilnahm. In letzterem erhielt eine Dozentin, die Japanologin und gleichzeitig Bibliothekarin war, mit ihrem Seminar von Studierenden eine Einweisung nicht nur allgemein in das Archiv, sondern auch darin, wie man Archivgut korrekt zitiert. Die Online-Präsentationen bestanden aus einer auf die Fragestellung (z.B. wie zitiere ich korrekt?) der Zielgruppe zugeschnittene Power-Point-Präsentation, welche die Studierenden zu Hause an ihren Bildschirmen mitverfolgen konnten⁸. Daran anschließend fanden Fragerunden statt. Die Online-Seminare dauerten zwischen ein und zwei Stunden.

Auch in normalen Zeiten und ohne Covid19-Pandemie beschränkt sich die Zeit von analog im Lesesaal des Archivs stattfindenden Seminaren für Besucher*innen meist auf 90 Minuten. Es gibt eine über einen Beamer übertragene Power-Point-Präsentation, die zunächst das Archiv vorstellt und dann dezidiert auf die Interessen der Besucher*innen eingeht. Außerdem wird beispielsweise ein Flugblatt der Außerparlamentarischen Opposition als Anschauungsmaterial herum gereicht. Anschließend folgt eine Führung durch einen der Magazinräume des Universitätsarchivs der Freien Universität Berlin. Dort werden auch Verpackungen von Archivgut und Besonderheiten des Klimas in solchen Magazinräumen erörtert. Am Ende des Besuchs findet Stillarbeit an beispielhaft ausgewählten Materialien statt.

Schüler*innen aus der Oberschule kommen im Gegensatz zu Studierenden und anderen Erwachsenengruppen kaum ins Archiv. Es gibt jedoch Besuche der Kinderuni im Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin. Dies sind dann Schüler*innen aus der fünften und sechsten Klasse. Da, wie ich im Kapitel über die Zielgruppe noch darlegen werde, das Konzept des expansiven Lernens für Grundschüler*innen weniger geeignet ist, bleibt diese Besucher*innen-Gruppe jedoch in dieser Arbeit außen vor und wird nicht weiter betrachtet.

Neben Studierenden besuchen auch andere Erwachsene das Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin. So werden beispielsweise von der Hans-Böckler-Stiftung Fahrten nach Berlin und Ausflüge in das Archiv – oft speziell mit dem Interessensschwerpunkt Archiv der Außerparlamentarischen Opposition (APO) – angeboten⁹. Auch aus anderen Kontexten kommen Gruppen von Angereisten oder

⁸ Die Power-Point-Präsentation für die Besucher*innen von der Führungsakademie der Bundeswehr findet sich im Anhang.

⁹ Unter dem Suchwort „Bildungsreise“ finden sich Erwähnungen von Bildungsreisen, welche die Stiftung veranstaltet. <https://www.boeckler.de/de/globale-suche.htm?searchTerm=Bildungsreise> Wahrscheinlich aufgrund der andauernden Covid19-Pandemie finden sich mit Stand 22.11.2021 (Datum des Aufrufens des Links) jedoch keine aktuellen Bildungsreisen im Angebot. Die Leitung des

Berliner*innen in das Archiv. Sie werden in der Regel vom Arbeitgeber freigestellt und melden sich mit einem sie interessierenden Thema an. Das Thema ist typischerweise etwas wie eine Suche auf den Spuren der Studentenbewegung und der Außerparlamentarischen Opposition in Berlin.

Während der Langen Nacht der Wissenschaften baut das Archiv ferner Stationen im Lesesaal und den Archivräumen auf. Diese Stationen informieren etwa über die Archivierung von Fotobeständen, ihre Lagerung und Herausforderungen, vor welche Fotos die Archivar*innen stellen. Diese Form der Ausstellung entspricht einem Modulkasten. Die Gäste können dann aussuchen, was sie interessiert. Laut Frau Dr. Rehse¹⁰ möchten die Besucher*innen auf der Langen Nacht der Wissenschaften nicht viel Material lesen, sondern mit den Mitarbeiter*innen des Archivs ins Gespräch kommen.

Im Archiv gibt es zwei Lesesäle mit jeweils etwa acht Arbeitsplätzen für die Recherche der Nutzer*innen in den bereitgestellten Archivalien. Die Lesesäle sind jeweils ca. 50 Quadratmeter groß und bieten dementsprechend reichlich Platz auch für größere Gruppen von Besucher*innen. Im vorderen Lesesaal, der an den Eingangsbereich des Hauses L auf dem Lankwitzer Campus der Freien Universität Berlin angrenzt, befinden sich ein Beamer an der Decke und eine Leinwand, so dass Präsentationen beispielsweise mit Power Point gezeigt werden können.

Das Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin hat momentan (inklusive Leitung) zehn hauptamtliche und einen ehrenamtlichen Mitarbeiter [https://www.fu-berlin.de/sites/uniarchiv/mitarbeiter_innen/index.html, aufgerufen am 27.11.2021]. Die Seminare werden in der Regel von der Archivleitung und/oder ihrer Stellvertretung durchgeführt. Wie in Archiven üblich, gibt es keine separat angestellte pädagogische Kraft. Das bedeutet, dass die Vorbereitung und Durchführung von Veranstaltungen und Seminaren parallel zur eigentlichen Archivarbeit der Leiterinnen geschieht und dafür extra Zeit eingeplant werden muss.

Universitätsarchivs der Freien Universität Berlin weiß jedoch, dass speziell zum Thema APO-Archiv in der Vergangenheit solche Bildungsreisen veranstaltet wurden.

¹⁰ Gespräch über die Ausgangslage im Archiv am 2.11.2021.

3. Die Zielgruppen

Zunächst werde ich erklären, an welche Zielgruppe von potentiell Lernenden ich denke, wenn ich eine fiktive Situation im Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin beschreibe. Grundschüler*innen lasse ich prinzipiell außen vor, was ich weiter unten erklären werde. Mir geht es primär um Erwachsene und Oberschüler*innen, für die sich das Konzept des expansiven Lernens am besten eignet, wie sich zeigen wird.

Das expansive Lernen verlangt dem lernenden Subjekt einiges ab, denn es bedarf der Fähigkeit der individuellen Aneignung von Lernstoff und der Fähigkeit, sich selbst zu organisieren [vgl. Faulstich, Ludwig 79-80]. Für ein Grundschulkind, welches dies alles noch heraus findet und lernt, wäre das, zumal angesichts einer Exkursion in ein Archiv, meines Erachtens nach zu viel verlangt. Von Oberschüler*innen und Erwachsenen kann man hingegen erwarten, dass sie bereits wissen, wie sie am besten lernen, und vor allem was sie interessiert und an welcher Stelle sie noch dazulernen möchten.

Oder um es am Beispiel des Universitätsarchivs der Freien Universität Berlin zu sagen: Studierende beispielsweise, oder andere erwachsene Besucher*innen, besitzen ein gewisses Grundwissen und haben einen gewissen Überblick über die Welt¹¹. Studierenden, Oberschüler*innen und Erwachsenen kann man also zur Vorbereitung des Archivbesuchs (mit dem angestrebten vom Subjektinteresse geleiteten Seminar vor Ort im Archiv) das betreffende Archiv und seine Zuständigkeiten vorstellen und erläutern, was grob an Themengebieten in den Magazinen schlummert. Beim Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin wären das zum Beispiel das Archiv der Außerparlamentarischen Opposition (APO), Unterlagen der Universitätsleitung, der Finanzen, Personalangelegenheiten, Dienstzimmernachlässe und teils sogar Vor- und Nachlässe von Professor*innen, Unterlagen zum Thema der Geschichte Berlins wie beispielsweise der sich in den 60er Jahren auch an der Freien Universität Berlin formierenden Studierendenproteste und so weiter. Oberschüler*innen, Studierende und erwachsene Bürger*innen im Berufsleben können also aus diesem Fundus heraus, da sie eine Vorstellung von den Wissensgebieten haben, ein persönliches Interesse formulieren, aus welchem Bereich sie Akten einsehen möchten. Sie wissen zudem, wie sie am besten lernen

¹¹ Obgleich es heute so viel zu wissen gibt, dass kein Mensch mehr den vollen Einblick in alle Themen der Welt haben kann, aber das ist hier auch nicht gemeint und fürs expansive Lernen und das Formulieren von Interessen auch gar nicht notwendig.

können, beispielsweise für sich in einer Akte lesend, Dinge auf einen Zettel notierend oder im Gruppengespräch diskutierend.

Besonders für die Grundschule ist das expansive Lernen mit Blick auf die oben gestellten Anforderungen an das lernende Subjekt und auch an sein Grundwissen über die Welt meines Erachtens nach kein geeignetes pädagogisches Konzept. Ich gehe also davon aus, dass das hier vorgestellte Konzept für Archivgruppen aus Erwachsenen Anwendung findet und in Absprache mit den Dozierenden, auch für Studierende. Auch für Oberschüler*innen kann das Konzept des expansiven Lernens nach Absprache mit dem Lehrpersonal interessant sein, da diese Schüler*innen auch bereits über einen gewissen und grundlegenden Wissensfundus verfügen, um überhaupt von sich aus Interessen formulieren zu können.

Ich beleuchte hier allerdings zunächst das mögliche Szenario einer Gruppe von Studierenden, welche in das Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin kommt, um anschließend die drei wesentlichen Faktoren des expansiven Lernens (siehe unten) noch einmal für eine Gruppe von erwachsenen Offiziersanwärtern des Deutschen Bundeswehr durchzuspielen. Diese beiden Gruppen habe ich gewählt, da sie relativ häufig in Seminaren des Universitätsarchivs der Freien Universität Berlin anzutreffen sind und andererseits auch die soeben erörterten Altersbedingungen perfekt erfüllen. Außerdem lassen sich einige besonders interessante Unterschiede zwischen diesen Gruppen ausmachen; wie sich zeigen wird, denn anschließend an die Beispiele werde ich einen Vergleich zwischen den beiden Gruppen anstellen. Nun, da die Zielgruppen umrissen sind, können wir konkreter auf das expansive Lernen im Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin eingehen.

4. Die Umsetzung des expansiven Lernkonzepts im Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin

4.1 Vorbetrachtung

Ich habe bereits deutlich gemacht, dass Archive eine hervorragende Quelle für Recherchen über die verschiedensten Fragen im Alltagsleben von Oberschüler*innen, Studierenden und ganz allgemein Erwachsenen sind. Das Konzept des expansiven Lernens ist grundsätzlich vom Interesse des Subjekts geleitet. Es geht von problematischen Situationen aus, und davon, dass Menschen aus einem eigenen Interesse Lernprozesse für sich selbst anstoßen. Diese Erkenntnisse

müssen nun auf die Seminarsituation im Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin angewendet werden.

Archive beherbergen in ihren Magazinräumen Originalquellen. Diese authentischen Quellen sind bei der heutigen Befragung und Recherche unbestechlich und geben Auskunft über Geschehenes. Dies kann ein großer Vorteil sein, denn in Familien oder anderen Kontexten kann es interne Schweigegebote und Tabus geben. Archive hingegen kann man befragen. Auf Wandertagen und Exkursionen, die Oberschüler*innen, Studierende und andere Erwachsene in Form von ausgelagertem Schulunterricht, Seminaren oder anderen Exkursionen, ins Archiv führen. Das Archiv hat Antworten. Selbst wenn es Schweigegebote innerhalb von Familien gibt, können „Archive durch ihren prinzipiell objektiven Blick auf die Quellen eine Art Mediatoren- oder Hebammenfunktion einnehmen bei der Hebung von Familiengeschichten und Familiengeheimnissen“ [Murken 20].

4.2 Neue Medien

Im Anwendungsfall des expansiven Lernens, auf das Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin bezogen, werde ich nur am Rande darauf eingehen, wie sich neue Medien in die Seminarsituation einbinden lassen. Neue Medien sind zwar ein Mittel unter vielen, um die Studierenden und andere erwachsene Semiarteilnehmer*innen medial dort abzuholen, wo sie mutmaßlich stehen: In einer Welt voller neuer Medien wie Smartphones, Tablets und mehr. Es gibt allerdings insbesondere im archivpädagogischen Kontext Grenzen. Thomas Hickfang schreibt zwar, dass Schüler*innen bezogen auf diese neuen Medien in vielen Fällen erfahrener und somit quasi „älter“ sind als die sie unterrichtenden Lehrer [vgl. Hickfang 46]. Diese These mag zwar in einigen Fällen besonders alter und konservativer Lehrer*innen zutreffen, doch im Jahre 2020, als Hickfangs Buch veröffentlicht wurde, mutet diese These doch etwas seltsam an. Mittlerweile ist selbst in Deutschlands Schulen die Digitalisierung angekommen und es werden kaum noch Lehrkörper unterrichten, die nicht – wie die Schüler*innen – auch einen PC zu Hause und ein Smartphone mit diversen Apps in der Hosentasche haben.

Im Gegensatz dazu bestechen Archive allerdings durch ihre haptisch erfahrbaren Originalquellen. Sich nur noch auf Lehr-Lernprozesse mit Smartphone und Tablet zu verlassen, ist im Kontext der Archivpädagogik also falsch. Im Gegensatz zu so manchem Suchergebnis im Netz sind archivalische Quellen in der Regel Unikate und nicht beliebig vermehrbar. Auch können Internetquellen leichter

gefälscht und mit Bildbearbeitungsprogrammen im Nachhinein umgedeutet und neu ins Netz geladen werden, um eine bestimmte Wirkung oder Aussage zu erzielen. Es gibt zwar auch gefälschte Papierquellen und Urkunden, doch ist das Internet in Bezug auf Fake News ein besonders unsicheres Terrain. Möchte man in einem Seminar den Besucher*innen eines Archivs die Unbestechlichkeit und Authentizität der archivalischen Quellen näher bringen, so wird es auch in Zukunft nicht zu vermeiden sein, mit eben diesen Originalquellen zu arbeiten und ihren besonderen Aussagewert zu unterstreichen. Das Verhältnis von Internetquellen zu Archiv ist sogar so ausgestaltet, dass Aussagen aus dem Netz sich durch Recherchen in einem Archiv falsifizieren lassen. Umgekehrt geht dies in der Regel aber nicht.

Hickfang sieht ebenfalls Grenzen der Nutzung von neuen Medien im Unterrichtsprozess, denn er schreibt, dass Tablet-PCs mit Touchscreen in einigen sogenannten Tablet-Klassen an alle Schüler*innen verteilt werden. Die Tablet-PCs stehen den Kindern und Jugendlichen dann in der Regel auch zu Hause zur Verfügung. Hickfang unterstellt, dass solche Aktionen „mehr durch ökonomische Interessen und politischen Aktionismus als durch didaktische Überlegungen“ bestimmt sind, was eine übermäßige Nutzung neuer Medien im Unterricht und in Archivseminaren zweifelhaft erscheinen lässt [vgl. Hickfang 60]. Diese Überlegung gilt meiner Meinung nach nicht nur für Schüler*innen, sondern auch für Erwachsenengruppen, welche ein Archiv besuchen. Eine überlegte und wohldosierte Nutzung neuer Medien in Seminaren ist also angebracht und besonders im Falle der Archivpädagogik – zumal für Erwachsene – nur dann, wenn es sich wirklich anbietet.

4.3 Drei Faktoren des expansiven Lernens

In den Beispielen des folgenden Kapitels gilt es die Seminarteilnehmer*innen mit ihrem eigenen Interesse und in ihrer Lebenswelt abholen. Holzkamp betont wiederholt die Wichtigkeit dessen, motivational begründete Lernhandlungen anzustoßen, beziehungsweise subjektive Lerngründe zu beachten, wenn Lehrende einen Lernerfolg bei den Teilnehmer*innen einer Unterrichtseinheit erzielen möchten [vgl. Holzkamp 191, 391]. Die Teilnehmer*innen eines Seminars im Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin werden mehr an neuem Wissen für sich mitnehmen, wenn dieses Wissen irgendwie an ihre Interessen und ihre eigene Welt anknüpft. Hickfang argumentiert zudem, dass es nicht nur um das Interesse und Anknüpfungspunkte, sondern auch um die Möglichkeit geht, dass die Lernenden

einen Unterrichtsprozess aktiv mitgestalten können und als echte Partner von der Lehrkraft angesehen werden, was wiederum aktivere Lernprozesse begünstigt [vgl. Hickfang 54]. Expansives Lernen kann also auch im Archiv durch drei Faktoren begünstigt werden:

1. Die Lernenden bringen ein eigenes Interesse am Lerngegenstand mit.
2. Der Lerngegenstand knüpft an die subjektive Lebenswelt der Lernenden an.
3. Die Lernenden können das Seminargeschehen bis zu einem gewissen Grad selbst mitgestalten.

Nun habe ich das expansive Lernen für den Kontext eines Praxis- oder Fallbeispiels auf drei konkrete Punkte heruntergebrochen. Diese drei Punkte werden im weiteren Verlauf der Arbeit eine zentrale Rolle einnehmen. Denn nun gilt es abzuklären, wie viele von diesen drei Voraussetzungen in den folgenden Beispielen in die Tat umgesetzt werden können oder was gegebenenfalls getan werden muss, um sie in Zukunft genauer zu berücksichtigen. Dem entsprechend ergibt sich im Fazit dieser Arbeit dann auch die Antwort auf die Forschungsfrage, wie gut sich das expansive Lernen im Kontext der Archivpädagogik, gezeigt am Beispiel des Universitätsarchivs der Freien Universität Berlin, umsetzen lässt. Im folgenden Kapitel werde ich anhand der zwei Beispiel-Zielgruppen diese drei Punkte auf die verschiedenen Situationen im Ablauf einer jeweils fiktiven Seminarsituation anwenden. Eine Besprechung dessen, wie gut dies geklappt hat und entsprechend sich das expansive Lernen in Archivkontext umsetzen lässt, folgt dann im Fazit.

4.4 Beispiel 1: Die Studierendengruppe

In diesem Kapitel werde ich das Beispiel einer Studierendengruppe und das Beispiel einer Gruppe von Offiziersanwärtern der Bundeswehr behandeln. Zunächst zu den Studierenden. Üblicherweise kommen aus der Freien Universität Berlin oder der Humboldt-Universität Berlin (seltener auch aus anderen Hochschulen) Gruppen mit Studierenden und ihrem Dozierenden in das Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin. Diese Gruppen sind in der Regel eher am Ende als am

Anfang ihres Bachelor- oder Masterstudiums. Sie besuchen ein Seminar an ihrer Universität oder anderen Hochschule, im Rahmen dessen oftmals ein Produkt wie beispielsweise eine auf der Homepage des jeweiligen Instituts zu veröffentlichende Institutsgeschichte oder ein Podcast zu einem historischen Thema steht. Der Archivbesuch stellt quasi den Praxisteil eines solchen Seminars dar und soll dem Entstehen des angestrebten Seminarziels Vorschub leisten. Die Dauer eines typischen Seminars für solch eine Studierendengruppe im Universitätsarchiv ist auf 90 Minuten begrenzt. Die Gruppengröße variiert ebenso wie die Größe von Seminargruppen variieren kann. Es ist typischerweise von etwa 20 Teilnehmer*innen auszugehen.

Nun zum Ablauf der von mir erdachten subjektorientierten Seminarsitzung im Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin (weitere Details folgen unten bei der Diskussion der drei Faktoren des expansiven Lernens). Ich gehe davon aus, dass die Anfangspräsentation des Archivs etwa 20 Minuten dauert. Es schließt sich eine Recherche am Archivgut an, welche 45 Minuten in Anspruch nimmt. Weitere 20 Minuten lang werden im Anschluss die Ergebnisse der Gruppen präsentiert. Es folgt eine Feedbackrunde, die etwa fünf Minuten dauert. Somit sind 90 Minuten Seminarzeit gut gefüllt.

Im Vorfeld des Seminars, also vor dem eigentlichen Archivbesuch. Wie genau treffen die drei Faktoren des expansiven Lernens zu?

1. Anknüpfung an eigenes Interesse der Lernenden:

Da es den Dozierenden oftmals darum geht, dass ein Produkt wie etwa eine Institutsgeschichte im Mittelpunkt des Archivbesuchs stehen sollte, kann leider nicht ausschließlich von den Interessen der Studierenden ausgegangen werden, sondern es wird nötig sein, das Interesse aus einem gewissen Ideenpool heraus zu suchen. Andererseits ist bei Studierenden und anderen Erwachsenen davon auszugehen, dass sie ein Studium, ein entsprechendes Seminar oder eine Bildungsreise mit Archivbesuch aus einer gewissen Eigenmotivation heraus gewählt haben. Um beim Beispiel der zu verfassenden Institutsgeschichte zu bleiben: Studierende könnten im Vorfeld formulieren, was an diesem Institut und der zu erwartenden Geschichte sie besonders anspricht und interessiert. Diese Informationen werden dem Archiv übermittelt, welches dann im Vorfeld des Seminars schon Archivgut aus den Magazinen sucht und im Seminar bereit stellt, welches mit den ersten formulierten Interessen etwas zu tun hat.

2. Anknüpfung an die Lebensrealität der Lernenden:

Auf einer abstrakteren Ebene ist die Anknüpfung an die Lebensrealität im Vorfeld eines Seminars zu sehen. Das konkrete Interesse spielt hier auch mit hinein. Es geht aber vor allem darum, als Lehrender, der oder die eine Gruppe von Studierenden auf den Besuch im Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin vorbereitet, an die bisherigen typischerweise durchlebten Biographien der Studierenden anzuknüpfen, wenn beispielsweise möglichst interessante Themen für eine Bearbeitung im Archiv ausgewählt werden.

Das Produkt, also etwa die Institutsgeschichte des Instituts, an dem die betreffenden Subjekte studieren, steht über dem allen. Es geht an diesem Punkt darum, über subjektive Interessen, die die Lehrperson erfragen kann, die Studierenden in ihrer Biographie dort abzuholen, wo sie stehen. Haben sie etwa einen besonderen Bezug zu ihrem Institut oder zur Freien Universität, die ja von Studierenden gegründet wurde, was ein plausibler Anknüpfungspunkt auch im Empfinden der heutigen Studierenden sein kann? Oder hat der oder die heutige Studierende, die bald ins Archiv gehen soll, gerade etwas wie eine Institutsfeier oder eine Pandemie und den Umgang des Instituts mit diesem Ereignis erlebt, sodass man an diese Erlebnisse anknüpfen könnte? Schon wäre die Anknüpfung an die Lebensrealität der Studierenden gegeben. Auch andere Phänomene wie Wohnungssuche oder Liebeskummer, die junge Leute im Studium vielfach betreffen, könnten abgefragt und in die pädagogische Konzeption des Archivbesuchs mit eingebaut werden. Vielleicht gibt es ja eine Liebesgeschichte um den einen oder anderen Studierenden am Institut, die in den 70er Jahren nach der „sexuellen Befreiung“ und im Zuge der 68-er Proteste Furore machte oder es finden sich andere Anknüpfungspunkte in der Geschichte des Instituts. Auch „kleine“ Geschichten sind, wie uns die Oral History gelehrt hat, es wert zuzuhören und lohnen sich als Einstieg in komplexere Fragestellungen wie etwa eine gesamte Institutsgeschichte eines Instituts der Freien Universität Berlin.

3. Möglichkeit der Mitgestaltung durch die Lernenden:

Es empfiehlt sich dringend, gerade an diesem Punkt die Lernenden mitgestalten zu lassen. So kann eine Fragerunde oder ein Brain Storming helfen.

Hier können Interessen der Subjekte vorgebracht und in Hinblick auf ihre Passung zur Ausgestaltung des angestrebten Produkts (wie einer Institutsgeschichte auf einer Internetseite oder in einer Broschüre) geprüft werden. Man fragt an dieser Stelle nicht zu allgemein nach irgendwelchen Interessen, da diese Frage eher überfordern wird, sondern verlegt sich auf die Interessen, die bereits etwas mit dem anvisierten Produkt – in unserem Beispiel der Verfassung einer Institutsgeschichte – zu tun haben. Auf diese Weise werden die Studierenden entscheidenden Einfluss auf die spätere Gewichtung der Institutsgeschichte haben – eben darüber, was im Archiv genauer recherchiert und dann als Produkt des Seminars verschriftlicht wird. Hier bilden sich dann Themen heraus, zu denen später im Archiv an Archivalien recherchiert wird.

Themen, die zwar im Sinne des Dozierenden wichtig sein könnten, die von den Studierenden aber nicht genannt werden, sind im Zweifelsfall zu vernachlässigen. Bestimmte Eckdaten wie Jahreszahlen der Gründung, etwaiger Aufspaltung (wie es im Jahre 1970 im Fachbereich Psychologie der Freien Universität Berlin geschah) sollten jedoch in unserem Beispiel der Geschichte eines bestimmten Instituts auftauchen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass an solchen „zentralen“ Ereignissen auch Interessen formuliert werden. Hier haben wir übrigens das sehr interessante Problem dessen, was nun als „wichtiges“ oder „zentrales“ Ereignis zu werten ist. Es empfiehlt sich im Sinne der Subjektwissenschaft Klaus Holzkamps auch hier von den subjektiven Beweggründen, Lerninteressen und lebensweltlichen Erfahrungen der einzelnen Subjekte, hier also: Studierenden, auszugehen, indem abgefragt sind, was die Interessen an solch einer Geschichte sind, womit wir wieder am Anfang dieses Unterpunktes sind und festhalten können: Die Beteiligung der Subjekte am Lehr-Lernprozess wird durch Abfragen subjektiver Lerninteressen erreicht.

Auf die Vorbereitung, welche außerhalb des Archivs und im Vorfeld unter Anleitung der Lehrkraft (beziehungsweise des Dozierenden der Freien Universität Berlin) stattfindet, folgt dann das Seminar konkret im Universitätsarchiv. Dieses beginnt typischerweise mit einer Vorstellung dessen, was ein Archiv ist und wie genau das Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin aufgestellt ist, welches sein Zuständigkeitsbereich ist und was grob in den einzelnen Magazinen zu finden ist. Wie genau treffen hier die drei von mir ermittelten Faktoren des expansiven Lernens zu?

1. Anknüpfung an eigenes Interesse der Lernenden:

Hier gilt der obige Punkt, dass die Teilnehmer*innen hoffentlich ein konkretes Interesse mitbringen. Ansonsten müssen sie erst einmal den Input über sich ergehen lassen, denn nur aufgrund einer gewissen Substanz an Wissen können dann weitere Fragen und Interessen formuliert werden. Abgesehen davon, dass ein Grundinteresse vorhanden sein dürfte, ist also diese subjektive Anknüpfung nicht leicht zu bewerkstelligen.

2. Anknüpfung an die Lebensrealität der Lernenden:

Auch die Lebensrealität der Seminarteilnehmer*innen spielt in dieser frühen Phase des Seminars keine große Rolle. Sie wird aber später wieder aufgegriffen. Hier wird deutlich, dass auch im expansiven Lernmodell Phasen des Inputs notwendig sind. Aufgrund der räumlichen Gegebenheiten, aus Zeitgründen und praktischen Erwägungen heraus, wird der Input recht linear ablaufen und nur am Ende der Vorstellung des Archivs (gestützt durch eine Power-Point-Präsentation – ein Beispiel findet sich im Anhang dieser Arbeit) gibt es eine Fragerunde. Die Erfahrung hat allerdings gezeigt, dass meist kaum Fragen gestellt werden, da das Gehörte erst verarbeitet werden muss und die Stimmung und damit der Mut zum Fragenstellen auch erst in der praktischen Phase der Archiverkundung steigt.

3. Möglichkeit der Mitgestaltung durch die Lernenden:

Hier wird das Eis sehr dünn. Eine wirkliche Möglichkeit der Mitgestaltung ist kaum gegeben, wenn in einer frontalen Unterrichtssituation die grundlegenden Fakten zum Thema Archive allgemein und besonders die Struktur und Aufstellung des Universitätsarchivs der Freien Universität Berlin erklärt werden.

Die Vorstellung dessen, was ein Archiv ist und auch wie das konkrete Archiv (hier also das Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin) aufgestellt ist, ist nun abgeschlossen. Es wurde bereits im Vorfeld Archivgut zum großen und ganzen Seminarthema, also hier der Institutsgeschichte eines bestimmten Instituts der Freien Universität Berlin, zusammengetragen. Die Archivalien liegen thematisch geordnet auf Tischen bereit. Aus praktischen Gründen kann nur eine kleine Auswahl von

Archivgut bereit gestellt werden, diese sollte jedoch so groß sein, dass sich in Gruppen etwa eine dreiviertel Stunde lang darin recherchieren lässt. Die Studierenden bilden nun Gruppen aufgrund ihres eigenen Interesses und damit auch der Anknüpfung an ihre Lebensrealität und bearbeiten die Einzelakten, Fotos, Karten oder anderen Stücke, welche sie besonders faszinieren.

1. Anknüpfung an eigenes Interesse der Lernenden:

Wenn es genug Hintergrundinformationen gibt, können die Lernenden ihre Interessen verbalisieren und sich einen Gegenstand zur folgenden Recherche aus den bereit gelegten Archivalien aussuchen. Eine komplett freien Themenwahl wäre zwar wünschenswert, da nur hier wirklich an die selbst formulierten Interessen der einzelnen Studierenden angeknüpft wird. Allerdings ist dies in einem Archiv in einer zeitlich stark begrenzten, nur 90 Minuten dauernden Seminarsituation praktisch leider nicht zu leisten – es sei denn das Archiv ist sehr klein und die Mitarbeiter*innen finden die das Interesse der Seminarteilnehmer*innen bedienenden Archivalien sehr schnell. Im Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin ist eine solche ad-hoc-Recherche schon allein aufgrund der großen Menge an theoretisch zur Verfügung stehenden Materialien in vielen ebenfalls sehr großen Magazinräumen schwierig und wird im Vollzug eines Seminars die Ausnahme bleiben. Einige Archivalien, welche zum Thema des Seminars passen (welches ja schon im Vorfeld klar ist) wurden von den Mitarbeitenden des Archivs bereits aus den Magazinen gehoben. Die Studierenden können nun innerhalb des Themas „Institutsgeschichte“ eigene Interessen formulieren und Schwerpunkte setzen, in welchen Archivalien sie genauer recherchieren möchten.

Um hier zumindest ansatzweise Themen vorzuschlagen, die die Studierenden interessieren könnten, wird bei der Auswahl des präsentierten Archivgutes im Vorfeld der Veranstaltung sicherlich von vermuteten Interessen der Subjekte ausgegangen. Solche vermuteten Interessen, die schließlich den Subjekten zur Auswahl vorgeschlagen werden, sind streng genommen eher eine gut gemeinte, aber auch nicht ganz konsequent subjektwissenschaftliche Ausformung, jedoch immer noch besser als gar nichts – außerdem kann es gut sein, dass die Dozierenden und die Lehrkraft der Studierenden sich aufgrund ihres Kontakts zu Studierenden und ihres Berufs sehr gut in die Subjekte hinein

fühlen können. Dies wird dann zu Themenvorschlägen und einer Vorauswahl an Archivgut führen, die tatsächlich auch an die eigenen subjektiven Interessen der Seminarteilnehmer*innen anknüpfen können.

Auch die Recherche wird aufgrund der Zeitknappheit in einem solchen Seminar nicht komplett frei und nach jedem einzelnen Interesse oder Thema abgearbeitet werden können, wie es der Subjektorientierung folgend ideal wäre. Die vorgeschlagenen Archivalien schränken bereits die Zahl der dann zu leistenden Recherchen ein.

Die subjektiven Lerninteressen kommen besonders in dieser Phase zum Tragen. So formulieren die Teilnehmer*innen hier ihre Interessen. Nun kommen in den entsprechenden Teams, die jeweils einem Unterthema zugeordnet sind, diese Interessen zum Vorschein. Denn die Studierenden, die sich ihr Interesse klar gemacht haben, können sich jetzt genau dieser Gruppe zuordnen.

2. Anknüpfung an die Lebensrealität der Lernenden:

Ebenso wie das Interesse der Studierenden durch gut gemeinte und möglichst interessante Archivalien mit etwas Geschick der Lehrenden und Seminarleiter*innen abgedeckt wird – zumal die Teilnehmer*innen sich aus diesen hoffentlich ohnehin schon interessanten Themen noch eines für sie besonders relevantes heraus suchen können, gehe ich davon aus, dass mit etwas Fingerspitzengefühl auch die Anknüpfung an die Lebensrealität der Subjekte gelingen kann. Die Anknüpfung an diese Lebensrealität ist stark mit dem Subjektinteresse verbunden. Ist eine Anknüpfung vorhanden, wird wahrscheinlich auch ein Interesse geweckt – wenn das Subjekt die oben im Theorieteil beschriebene Diskrepanzerfahrung zwischen dem bereits Gelernten und dem noch unvollständigen Gegenstandsaufschluss macht, sprich: Erkennt, dass es hier etwas zu lernen gibt.

Bei der Auswahl der vorzuschlagenden Themengebiete und Archivalien wird also nicht nur ein vermutetes Interesse, sondern auch die etwaige Anknüpfung an die Lebensrealität der Seminarteilnehmer*innen zu berücksichtigen sein. Je besser die Dozierenden nun die Gruppe, welche in das Archiv kommt, einschätzen kann (mitsamt der Lebensrealität zumindest der ganz typischen der Menschen in dieser Gruppe), desto näher werden die vorgeschlagenen Recherchethemen an der Lebenswelt dieser Leute sein.

3. Möglichkeit der Mitgestaltung durch die Lernenden:

So nah wie der Lerngegenstand hoffentlich an Interessen und lebensweltlichen Erfahrungen der Teilnehmer*innen ist, so leicht lässt sich in der Phase der aktiven Gruppenarbeit auch die Mitgestaltung durch die Lernenden umsetzen. Die Subjekte sind äußerst aktiv, da sie ja jetzt ihre Interessen im Archivgut versuchen wiederzufinden und Fragen zu klären. Sie gestalten also innerhalb des großen Rahmens, der durchaus vorschreibt, dass jetzt eine Recherche in Gruppen stattfindet, durchaus mit: Wie und was genau in den Akten recherchiert wird, und ob es vielleicht in Einzelfällen sogar nötig ist, aufgrund weiterer Fragen noch andere Archivalien aus dem Magazin zu heben, dies alles liegt in der Hand der Lernenden. Unterstützt werden sie dabei praktisch von idealerweise zwei Mitarbeitern des Archivs (besonders natürlich was Gänge ins Magazin betrifft).

In den folgenden 20 Minuten des Seminars folgt eine Runde mit allen Beteiligten zusammen. An dieser Stelle werden die Rechercheergebnisse aus den Gruppen per Meldung und Zuruf präsentiert. Wichtig ist, dass dies vom Platz und ohne Aufstehen geschieht – nicht nur, um die vielleicht gerade innerlich aufgetauten Studierenden nicht wieder scheu zu machen, sondern auch um ein Gruppengefühl im Seminar zu generieren. Wer wie ich Frontalunterricht kritisch sieht, sollte solche Präsentationsrunden und sogar Referate vom Sitzplatz aus nicht verbieten, sondern im Gegenteil noch fördern. Am besten natürlich in einer kreisförmigen Anordnung der Stühle und/oder Tische. Auch hier noch eine Darlegung dessen, in wie weit die drei Faktoren des expansiven Lernens berücksichtigt werden. Allerdings an dieser Stelle in aller Kürze, um Redundanzen zu vermeiden:

1. Anknüpfung an eigenes Interesse der Lernenden:

Es liegt auf der Hand, dass die Lerngegenstände, die selbst aus einem Pool von möglichst ansprechenden Archivalien bearbeitet werden, nicht nur bei der Recherche in diesem Archivgut, sondern auch während der anschließenden Präsentation erster Erkenntnisse und kleiner Ergebnisse, das Interesse der Subjekte wecken.

2. Anknüpfung an die Lebensrealität der Lernenden:

Die Lebensrealität schwebt sozusagen über dem gesamten Geschehen. Sie bestimmt, welche Interessen das Subjekt letztlich formuliert und an welchem Punkt im Leben es denkt, noch etwas dazu lernen zu können. Zumal die Lebensrealität der Lernenden eben gerade die Recherche war, deren Ergebnis sie nun kurz präsentieren können.

3. Möglichkeit der Mitgestaltung durch die Lernenden:

Schon während der Recherche konnten die Studierenden ihre Tätigkeiten weitgehend selbst organisieren. Bei der finalen Präsentationsrunde werden sie sogar zu Dozierenden und erzählen, was sie Spannendes herausgefunden haben. Wenn sie frustriert sind und nichts gefunden haben, oder etwas anderes als das Erwartete, dann sollte es erlaubt sein, auch diese Ergebnisse mit den anderen Gruppenteilnehmer*innen zu teilen.

Final gibt es eine Auswertung des Seminars. Dies geschieht per Evaluation entweder durch mündliches Abfragen dessen, wie das Seminar in der gesamten Gruppe empfunden wurde und was zu verbessern wäre, oder durch Verteilen eines kurzen Fragebogens. Selbstverständlich folgt auch eine weitere Verarbeitung der im Archiv erarbeiteten Ergebnisse im Kontext des Seminars im laufenden Semester an der Freien Universität Berlin, die nicht weiter beleuchtet wird, da es in dieser Arbeit speziell um Archivpädagogik geht. Wenn alles gut gelaufen ist, werden verwertbare und alle Beteiligten in ihrer Lebensrealität ansprechende und interessierende Ergebnisse mit individuellen Lernerfolgen zu verzeichnen sein.

4.5 Beispiel 2: Die Gruppe von Offiziersanwärter*innen

Als zweites Beispiel habe ich eine Gruppe von Offiziersanwärter*innen ausgesucht. Diese Gruppen haben laut Archivleitung¹² das Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin bereits oft (zum Teil zweimal im Jahr) besucht und lange bestand ein reger Kontakt mit dem Offiziersausbilder, Dr. Schade. Sie besuchen die Bundeswehr-Führungsakademie in Hamburg und haben den Plan Offiziere zu werden.

¹² Gespräch im Archiv mit Frau Dr. Rehse, Frau Schwerma und der Mitarbeiterin Frau Schülke am 21.12.2021.

Die Teilnehmer kommen aus allen möglichen Bereichen der Bundeswehr und die Gruppe umfasst in der Regel etwa 40 Leute im Alter von Mitte 30 bis Mitte 40 Jahren. Da sie Offiziere werden möchten, sind sie bereits einige Jahre bei der Bundeswehr. Interessant ist zu wissen, dass diese zusammengewürfelte Gruppe sich vorher nicht kennt, sondern erst auf der Bildungsreise kennen lernt. Da die Gruppen im allgemeinen sehr heterogen sind, sind auch die Bildungshintergründe dieser Menschen recht unterschiedlich. Sie eint jedoch die Bundeswehrlaufbahn, zu der sie sich entschieden haben, ihre bereits mehrjährige Arbeit bei der Bundeswehr und der Wunsch, nun Offiziere zu werden. Im Rahmen dessen ist von Hamburg aus auch eine Exkursion in eine andere Stadt geplant und Berlin steht traditionell mit dem Thema Widerstand gegen den Staat und Außerparlamentarische Opposition auf dem Programm. Es können auch andere Städte mit anderen thematischen Schwerpunkten gewählt werden.

Die typische Seminarsitzung mit der Gruppe von Offiziersanwärter*innen beginnt mit einem etwa 30-minütigen Input inklusive erster Fragerunde über das Universitätsarchiv, die Außerparlamentarische Opposition und das Apo-Archiv. Es folgen 40 Minuten Vortrag von Siegwald Lönnendonker und dem angeschlossenen eine 15-minütige Fragerunde, bei der Archivmitarbeiter*innen Herrn Lönnendonker zur Seite stehen, was die Kommunikation mit den Offiziersanwärter*innen betrifft. Zuletzt gibt es 5 Minuten Evaluation: Entweder wie bei der Studierendengruppe per Meldung und auf Zuruf, oder durch einen Fragebogen, der herumgegeben und von den Seminarteilnehmer*innen am Platz liegen gelassen wird. Die hier gemachten Darstellungen bei der Abhandlung der drei Ausformungen oder Faktoren des expansiven Lernens fallen etwas kürzer aus als im Beispiel der Studierendengruppe. Dies liegt daran, dass ich Wiederholungen vermeiden möchte.

Im Vorfeld: Wie lässt sich das expansive Lernmodell bereits vor dem Archivbesuch verorten?

1. Anknüpfung an eigenes Interesse der Lernenden:

Im Vorfeld können wie gesagt die Offiziersanwärter*innen aus verschiedenen Städten wählen, in welche sie dann in Gruppen eine Bildungsreise antreten. Wenn Berlin das Ziel dieser Bildungsreise ist, so war in der Regel vor der Covid19-Pandemie ein Besuch im Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin mit eingeplant. Das heißt, die Offiziersanwärter*innen können aufgrund ihres eigenen Interesses Berlin und die damit verbundenen Bildungsreiseziele in dieser Stadt auswählen. Die eigenen Interessen

spielen aber immerhin bei der Wahl des gesamten Berlin-Programms eine Rolle.

2. Anknüpfung an die Lebensrealität der Lernenden:

Eine Anknüpfung an die Lebensrealität der zukünftigen Seminarteilnehmer*innen existiert durch die Möglichkeit zwischen verschiedenen Städten und damit auch Themen der Exkursion zu wählen. Aufgrund ihrer Biographie und bisher Erlebtem werden sich die Teilnehmer*innen für unterschiedliche Themen und Städte entscheiden. Vielleicht gibt es in der Elterngeneration eines Bundeswehrmitgliedes sogar sogenannte „Alt-68er“, von deren Ansichten sie sich mehr oder weniger distanziert haben. Für viele wird das Thema Widerstand gegen den Staat aus der politisch alternativen und linken Szene in der Tat eher neutral bis negativ besetzt sein. Zum eigenen Lebensentwurf, dem Staat in der Bundeswehr zu dienen, gibt es hier erwartbar wenige Passungen. Doch gerade von einer solchen Warte aus gesehen, kann es die Neugier der Betreffenden erhöhen, sich doch einmal genauer mit den Vorkommnissen im Umfeld der Außerparlamentarischen Opposition zu befassen. So oder so spielt die Lebensrealität der Betreffenden eine Rolle bei der Wahl Berlins als Ziel der Bildungsreise.

3. Möglichkeit der Mitgestaltung durch die Lernenden:

Hat man sich für eine Stadt entschieden, so wird das für diese Stadt geplante Programm fest abgespult und es gibt keine weiteren Mitgestaltungsmöglichkeiten seitens der Lernenden. Also um beim Beispiel Berlin zu bleiben: Innerhalb des Programms, welches für diese Stadt vorgesehen ist, wird ihnen kaum Spielraum für eigene Entscheidungen gewährt. Somit sind an dieser Stelle die Möglichkeiten für die wirkliche Mitgestaltung der Bildungsreise selbst die Offiziersanwärter*innen nicht frei in ihren Entscheidungen.

Wie auch bei der Studierendengruppe wird, sobald die Teilnehmer*innen im Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin angekommen sind und das eigentliche Seminar beginnt, zunächst einmal eine Einführung darüber, was ein Archiv ist, wie das konkrete Universitätsarchiv aufgestellt ist und was grob in den Magazinräumen schlummert, gegeben. Außerdem wird ein großes Augenmerk auf das Archiv der Außerparlamentarischen Opposition (Apo-Archiv) gelegt. Diese Einführung ist durch Power Point gestützt und findet sich im Anhang dieser Arbeit. Parallel dazu

und besonders nach der Einführung stellen die Bundeswehrleute erfahrungsgemäß besonders viele Fragen zu Teilaspekten des Gehörten.

1. Anknüpfung an eigenes Interesse der Lernenden:

An dieser Stelle besteht eine Anknüpfung von vorherein dadurch, dass die Lernenden den Städtetrip mit Archivbesuch gewählt haben. Auch sie sollen sich einen theoretischen Input und eine Vorstellung des Archivs zu Herzen nehmen, da es ohne gewisse Informationen kaum möglich ist, über ein Archiv oder später mit einem Zeitzeugen zu reden, beziehungsweise dessen Vortrag zu folgen.

Die Erfahrung des Universitätsarchivs der Freien Universität Berlin hat gezeigt, dass die Offiziersanwärter*innen bereits in dieser Phase viele Fragen stellen. Das bedeutet, der Vortrag wird immer wieder für Fragen und ihre Beantwortung unterbrochen. Selbstverständlich spielen hier die Interessen der Lernenden klar in den Seminarablauf mit hinein. Die gestellten Fragen beruhen auf den subjektiven Interessen und Lerngründen.

2. Anknüpfung an die Lebensrealität der Lernenden:

Im Wesentlichen gilt das oben Gesagte. Die Teilnehmer*innen bekommen den theoretischen Input geliefert. Da es beim Input über die Außerparlamentarische Opposition aber um eine Opposition gegen Teile des Staates Deutschland geht, dessen frühere „Gegner“ zur Zeit von Studentenrevolten und linksmotivierten Unruhen in den 60er und 70er Jahren aktiv waren und die es bei diesem Archivbesuch genauer zu beleuchten gilt, ist wiederum auch eine Anknüpfung an die Lebensrealität der Teilnehmer*innen gegeben – wenn auch nur indirekt.

3. Möglichkeit der Mitgestaltung durch die Lernenden:

Diese Möglichkeit ist an dieser Stelle besonders in Form von Zwischenfragen und einer Fragerunde nach dem Input vorhanden. Es wird (siehe Anhang) außerdem durch das Archiv darauf geachtet, die Interessen der Teilnehmer*innen bereits in der Power-Point-Präsentation zu bedienen und beispielsweise besonders viel über die Außerparlamentarische Opposition und das Apo-Archiv zu sagen.

Im Anschluss an die Präsentation des Archivs und des angeschlossenen Apo-Archivs mit eingewobener Fragerunde stellt sich der Zeitzeuge Siegward Lönnendonker den Offiziersanwärter*innen vor und hält einen Vortrag. Das heißt, er erzählt verschiedene Geschichten und seine Sichtweise als Zeitzeuge und damaliger Teil der Außerparlamentarischen Opposition. Fragen sind von ihm vermutlich aus persönlichen Gründen nicht erwünscht und nehmen daher nur einen unbedeutenden Teil der Begegnung ein.

1. Anknüpfung an eigenes Interesse der Lernenden

Die Lernenden interessieren sich grundsätzlich für die Außerparlamentarische Opposition und das Phänomen des Widerstands gegen die Staatsgewalt. Daher haben sie diese Bildungsreise angetreten. Der Zeitzeuge ist besonders interessant, da er als erwachsener Mann, der einen intellektuellen und gesetzten Eindruck macht (wie ich ihn im Rahmen meines Praktikums während eines Besuchs Herrn Lönnendonkers im Universitätsarchiv im Januar 2021 kennen gelernt habe), doch sehr viel über damalige „wilde Zeiten“ zu erzählen hat. Eine Anknüpfung an das Interesse der Lernenden ist in diesem Fall besonders ausgeprägt gegeben.

2. Anknüpfung an die Lebensrealität der Lernenden:

Hier muss unterschieden werden zwischen der Lebensrealität der Lernenden, von denen wir nur wissen, dass sie gerade einen Offiziersabschluss anstreben und bereits mehrere Jahre bei der Bundeswehr tätig sind und der Lebensrealität dieser Leute im Archiv, wo sie sich mit einem Zeitzeugen konfrontiert sehen, der seinen Vortrag über die damalige Zeit der 60er und 70er Jahre hält und über die Außerparlamentarische Opposition erzählt. Dieser Vortrag kann sowohl irritierend als auch voller neuer Erkenntnisse für die Anwesenden sein – je nach dem, in wieweit sie sich in den Vortragenden hinein versetzen können. Zu lernen gibt es besonders viel, man muss es nur irgendwie mit den eigenen Sichtweisen zu vereinen wissen.

3. Möglichkeit zur Mitgestaltung durch die Lernenden:

Leider ist Siegward Lönnendonker nicht der größte Freund einer wirklich interaktiven Begegnung mit Fragen aus dem Publikum. Im persönlichen Gespräch stets höflich und zugewandt, scheint ihn doch etwas an der Situation mit einer großen Besuchergruppe zu stören. Der Vortrag duldet kaum

Fragen der Teilnehmer*innen, sodass eine Mitgestaltung an dieser Stelle nicht wirklich möglich ist.

Da Fragen im Begegnungsteil mit dem Zeitzeugen Lönnendonker erfahrungsgemäß in der Regel zu kurz kommen, schlage ich an dieser Stelle nochmals eine abschließende Fragerunde vor, welche auch von den Vortragenden des Archivs und nur gegebenenfalls auch mit Siegward Lönnendonker durchgeführt wird. Die Dauer von 15 Minuten ist nicht allzu großzügig bemessen, allerdings konnten schon während der Einführung viele Fragen beantwortet werden und Herr Lönnendonker braucht viel Zeit für seinen Vortrag, die ihm durchaus gegeben werden sollte.

1. Anknüpfung an eigenes Interesse der Lernenden:

Da es sich um die Fragen der Seminarteilnehmer*innen handelt, die aus einem bestimmten Interesse heraus gestellt werden, ist an dieser Stelle in vorzüglicher Weise die Beachtung des expansiven Lernkonzepts gegeben.

2. Anknüpfung an die Lebensrealität der Lernenden:

Die Lernenden stellen ihre Fragen aus ihrer eigenen Lebensrealität heraus. So wird es nicht verwundern, dass sie die Handlungsweisen und theoretischen, marxistisch orientierten Denkvorgänge der Außerparlamentarischen Opposition eher kritisch sehen oder nicht verstehen, wie sich Menschen so gegen die Polizei und damit die Staatsgewalt stellen können. Dieser Antipunkt zur Lebensrealität der Offiziersanwärter*innen kann jedoch auch Lernprozesse auslösen, denn wenn erkannt wird, dass es hier eine komplett neue Sichtweise gibt, dann kann unter Umständen im Sinne Holzkamps gelernt werden. Eine allzu ablehnende Haltung jedoch macht ein Lernen unmöglich. Ob eine Lernschleife eingelegt wird, hängt an dieser Stelle besonders stark von den Gemütern der Lernenden ab.

3. Möglichkeit der Mitgestaltung durch die Lernenden:

Dies ist wunderbar gegeben. Die Fragerunde an sich mag zwar ohne Mitgestaltungsmöglichkeit von Anfang an geplant gewesen sein; jedoch durch die individuelle Gewichtung der Fragen und dadurch, was überhaupt gefragt wird, stellt sich hier eine gute Mitgestaltungsmöglichkeit für die Teilnehmer*innen ein.

Es folgt eine Evaluation, die maximal 5 Minuten in Anspruch nehmen sollte. Die Mitarbeiter*innen im Archiv, welche das Seminar durchgeführt haben, bekommen so einen Eindruck dessen, wie gut oder schlecht das Seminar bei den Besucher*innen angekommen ist und an welcher Stelle es gegebenenfalls etwas zu verbessern gibt. Somit endet das Seminar.

4.6 Vergleich der Beispiele

So unterschiedlich die beiden Gruppen von vornherein sind, so gibt es doch einige Gemeinsamkeiten. Die Studierenden wie die Seminarteilnehmer*innen von der Führungsakademie der Bundeswehr streben mit dem Besuch im Archiv einen Abschluss an, also einen Seminarschein oder einen höheren Dienstgrad innerhalb der Bundeswehr. In beiden Fällen steht und fällt zumindest am Anfang des Seminars das expansive Lernerlebnis damit, wie subjektgeleitet die Vorbereitung war, welche überhaupt nicht im Archiv, sondern im Seminar der jeweiligen Universität oder Führungsakademie stattfindet. Außerdem müssen beide Gruppen zunächst einmal einen theoretischen Input über das Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin und darüber, was Archive generell sind, anhören. Erst danach folgt in beiden Fällen die Möglichkeit der Mitwirkung durch die Seminarteilnehmer und auch das Einflechten der subjektiven Lebenshintergründe und Lerninteressen, wie ich ausführlich gezeigt habe.

Die Unterschiede sind ebenfalls deutlich. Wie sich gezeigt hat, haben besonders im Vorfeld des Archivbesuchs die Offiziersanwärter*innen von der Führungsakademie der Bundeswehr in Hamburg keine große Möglichkeit, selbst mitzubestimmen, wie genau die Inhalte der Bildungsreise gewichtet sind. Ihnen wird vielmehr ein ausgefertigtes Programm vorgelegt. Es mag der Eigenart solcher Führungsakademien geschuldet sein, die in der Denkart der Bundeswehr eher autoritär gestaltet sein dürften, dass besonders der Faktor „Möglichkeit der Mitbestimmung durch die Lernenden“ bei den Offiziersanwärter*innen kaum zum Tragen kommt. Auch ist es problematisch, dass diese Menschen im Grunde genommen zwei Vorträge, einmal über das Archiv und das APO-Archiv und dann noch den Vortrag von Siegwald Lönnendonker, präsentiert bekommen. Beides sind recht starre und frontale Unterrichtssituationen. Deshalb habe ich besonders die Wichtigkeit der Fragerunden während, beziehungsweise nach diesen Vorträgen betont und eine zweite Fragerunde am Ende des Seminars mit in das Programm

geschrieben. Da Offiziersanwärter*innen von sich aus laut Schilderungen im Universitätsarchiv mehr Fragen stellen als die Studierenden, trifft sich dies sehr gut.

Im Übrigen sollte allerdings den Studierenden kein Vorwurf über mangelnde Eloquenz und Bereitschaft zur verbalen Mitarbeit am Seminar gemacht werden. Erstens sind diese Menschen in aller Regel noch recht jung und fühlen sich oftmals schüchtern oder nicht selbstsicher genug, um Fragen zu stellen. Außerdem erschwert die Situation im Studium, wenn eben nicht auf Interessen, Lebensrealitäten und Mitbestimmungsoptionen geachtet wird, auch die Entwicklung einer Mitgestaltungsrolle seitens der Studierenden – ein weiteres Argument dafür, dass auch an Universitäten und in der sonstigen Erwachsenenbildung das expansive Lernkonzept kaum genug Beachtung finden kann. Wie die Seminarrealität an der Führungsakademie der Bundeswehr aussieht, darüber kann ich nur spekulieren. Das bessere Selbstbewusstsein aufgrund eines höheren Alters dieser Besucher*innengruppe scheint allerdings bereits auszureichen, um eine regere Beteiligung zu initiieren. Allerdings ist im Zweifelsfall in einer eher autoritären Bildungsinstitution auch eine größere Leidensfähigkeit der Lernenden vonnöten und bereits antrainiert, da einerseits viel Leistung verlangt, andererseits aber nicht viel expansives Lernen geboten wird. Lernende von der Führungsakademie und generell Erwachsene, welche einen hohen Abschluss anstreben, dürften diese Leidensfähigkeit mit Blick auf ihr hohes Bildungsziel eher mitbringen als Studierende, die noch viele Private- und Selbstfindungsprobleme haben und denen es generell noch an Mut fehlt.

Was die anderen beiden Punkte, also die Frage nach den Interessen und den Lebenshintergründen betrifft, so haben die Offiziersanwärter*innen mehr Chancen, das expansive Lernkonzept zu erleben als dies bei der Frage nach der Mitgestaltung im Vorfeld des Seminars der Fall ist. So suchen sie eine Städtereise anhand der Themen aus, welche mit den Städten verknüpft sind. Auch während des Seminars nehmen sie rege teil, indem sie wie schon gesagt sehr viele Fragen stellen. Ob die alternative Sichtweise der Außerparlamentarischen Opposition sich mit den Einstellungen der werdenden Offiziere deckt oder eher abstößt – und auch das wäre ja ein sehr klarer, nur eben umgekehrter Bezug zum Leben dieser Menschen – sei dahingestellt. Immerhin lässt sich durch ein Interesse gerade an der APO und am Vortrag eines Zeitzeugen ablesen, dass die Offiziersanwärter*innen, die dann ins Archiv kommen, doch zumindest neugierig auf neue Sichtweisen aus dem Umfeld des Widerstandes gegen den Staat sind.

So ergibt sich ein heterogenes Bild: Was die Anknüpfung an die Lebensrealität betrifft, stehen bei der Bundeswehrgruppe einige Fragen im Raum und auch

bereits im Vorfeld des Seminars kann eher aus schlichtem Interesse gewählt werden, ob man nach Berlin fährt um dort über die APO zu lernen oder nicht. Das Interesse spielt eine mittelgroße Rolle, da nur aus einem bestimmten Angebot heraus aufgrund des eigenen Interesses gewählt werden kann. Sind die Alternativen dröge wie etwa ein Ausflug in die Welt der Banken und Finanzen nach Frankfurt am Main, so kann der Berliner Themenkreis um Widerstand gegen die Staatsgewalt auch einfach das geringere Übel sein. Andererseits gestalten die Offiziersanwärter*innen das Seminar schon allein durch ihre Fragen mit und legen indirekt dann auch Interessensschwerpunkte. Die angefragten Themen werden schließlich genauer behandelt, sodass innerhalb eines gewissen Rahmens dem Seminar im Archiv eine gewisse Gewichtung gegeben wird.

So wenig erfahrungsgemäß die Studierenden nachfragen, so geübt sind sie im Gegensatz zu den Offiziersanwärtern erwartungsgemäß doch darin, ein Seminar durch Zuordnung zu einem Thema und Team während der Phase der Gruppenarbeit zu steuern. Diese Einteilungsleistung geschieht durch eigene Interessen und bereits aufgrund einer Vorsortierung seitens des Archivs und hoffentlich nach einer Fragerunde im Vorfeld des Archivbesuchs, was denn überhaupt interessant wäre und an Archivgut bereit gelegt werden könnte. Die Zuteilung zu einer bestimmten Gruppe verlangt nicht viel Mut oder Eigeninitiative, sodass die Studierenden mit dieser Entscheidung nicht allzu große Probleme und doch das Seminar an dieser Stelle thematisch für sich mitgestaltet haben. Dies betrifft auch die für Studierende allseits bereits bekannte Methode der Zusammenfassung der Gruppenergebnisse. Zu diesem Zeitpunkt sind die Gemüter während der Gruppenarbeit bereits etwas aufgetaut und das Ende des Seminars scheint in greifbarer Nähe, weshalb nach meiner studentischen Erfahrung nun auch der Mut und die Lust vorhanden ist, die erarbeiteten Sachverhalte kurz mündlich und wie oben angedeutet in einem Stuhlkreis und nicht frontal darzustellen.

Fazit

Ich habe im Kapitel über den aktuellen Stand der Archivpädagogik vor allem Jens Murken zitiert. Seine im Jahre 2020 erschienene Sammlung von eigenen Aufsätzen erschien mir am ergiebigsten. Kurze Artikel in der Zeitschrift „Der Archivar“ vom März 2019 sind neben anderen Quellen auch eingeflossen. Grundlegende Werke im Sinne von Büchern, in denen Autor*innen, sich (zumal in theoretischer Weise) mit dem Thema der Archivpädagogik befassen, fehlen leider in der

wissenschaftlichen Landschaft. Es wäre sehr wünschenswert, wenn sich mehr Pädagog*innen und Archivar*innen theoretisch mit der Archivpädagogik auseinandersetzen und dazu nicht nur Texte in Zeitschriften wie „Der Archivar“, sondern auch umfassende und das Thema einmal theoretisch zusammenfassende Werke veröffentlichen würden.

Im Theorieteil über das expansive Lernkonzept von Klaus Holzkamp ist klar geworden, dass das Konzept des expansiven Lernens grundsätzlich vom Interesse des Subjekts geleitet ist. Nach weiteren Abhandlungen und Informationen über die Situation im Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin in Bezug auf Seminarveranstaltungen habe ich das komplexe und zunächst schwer zu fassende expansive Lernmodell auf drei wesentliche Faktoren heruntergebrochen – ähnlich wie man theoretische Begriffe für eine Umfrage in Variablen operationalisiert, um sie gezielt und vergleichbar abfragen zu können. Diese drei Faktoren gaben mir die Möglichkeit, die Seminarsituationen wie sie im Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin stattfinden, erstens im Sinne des expansiven Lernens zu analysieren und zweitens Verbesserungsvorschläge (wie die zweite Fragerunde nach dem Vortrag von Siegwald Lönnendonker) zu unterbreiten. Weitere Verbesserungsvorschläge im Sinne Holzkamps und seines Verständnisses von Lernen lassen sich selbstverständlich ebenfalls aus meinen Analysen ableiten. Beispielsweise, dass man sich in die Subjekte hinein denkt und ihre Lebensrealität versucht mit in das Seminar hinein zu nehmen oder dass nach Interessen gefragt wird oder dass Gruppen zur Recherche in Archivgut gebildet werden.

Die Berücksichtigung des expansiven Lernmodells von Holzkamp bedeutet bereits vor dem Archivbesuch, man beauftragt die Studierenden oder anderen Erwachsenen aus einer Besuchergruppe im Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin im Vorhinein, eine sie persönlich interessierende Thematik (aus ihrem Studienfach oder privat) mitzubringen, zu der sie im Archiv recherchieren möchten. Diese Prämisse bringt ein in beiden oben abgehandelten Fällen (Studierende und Offiziersanwärter*innen beim Archivbesuch) ein großes Problem im Sinne des expansiven Lernmodells mit sich. Es hat sich in meiner Analyse gezeigt, dass vieles, besonders was die Anknüpfung an die Interessen der Subjekte und an ihre Lebensrealität betrifft, gar nicht im Archiv zu leisten ist, sondern im Vorfeld durch die jeweiligen Dozierenden gesichert werden sollte. So ist es dringend zu empfehlen, so früh wie möglich nach den Interessen und Lebenshintergründen der Studierenden, Offiziersanwärter*innen und anderen Erwachsenengruppen zu fragen. Dies muss geschehen, bevor man den Besuch im Archiv antritt. Wird es versäumt, hier die Subjekte abzuholen, so kann das Archiv im Seminar vor Ort zwar auch noch

einiges leisten, damit man expansive Lernerlebnisse fördert, aber es ist in jedem Fall besser, etwa bei der Bereitstellung von Archivgut, bereits durch die Dozierenden der Besuchsgruppen zu wissen, was die jeweilige Gruppe denn interessiert und wo sie lebensweltlich steht. Dieses Prinzip des Nach-dem-Interesse-Fragens und den Lebenshintergrund-beachtens zieht sich dann durch das ganze Seminar.

Was die Mitwirkung der Teilnehmer*innen am Seminar selbst betrifft, so hat sich gezeigt, dass Studierende es unter Umständen aufgrund ihrer Sozialisation im Studium etwas einfacher haben, wirklich gestaltend einzugreifen – werden sie doch im Studium auch immer wieder dazu ermuntert. Es ist nicht unbedingt böse gemeint, wenn Studierende dennoch etwas „maulfaul“ sind, denn dies kann nach meiner Erfahrung auch sehr viel mit mangelndem Mut besonders junger Menschen zu tun haben. Die Teilnehmer*innen der Führungsakademie der Bundeswehr Hamburg kommen eher aus einem Umfeld, in dem einerseits Herrschen, andererseits auch Unterwürfigkeit tradiert sind. Ein Seminar der Humboldtuniversität zu Berlin oder der Freien Universität Berlin wird ungezwungener den Seminarablauf mitgestalten als Angehörige einer Offiziersschule. Das zeigt sich bereits daran, dass die Seminarsituation für letztere Gruppe im Archiv Teil einer fest getakteten Bildungsreise ist. Die genauen Hergänge an einer Führungsakademie der Bundeswehr konnte ich jedoch nicht weiter beleuchten, da der Kontaktmann nicht mehr verfügbar zu sein scheint und eine Schilderung aus erster Hand mir daher fehlt. Ein spannendes Thema wäre allerdings wirklich die Untersuchung des expansiven Lernmodells im Zusammenhang mit der Offiziersausbildung, so wie ich es im Zusammenhang mit der Archivpädagogik geleistet habe. Dies ist sicherlich ein gutes Thema für eine weitere Arbeit.

Insgesamt hat sich gezeigt, dass das Konzept des expansiven Lernens sich nicht so leicht wie man vielleicht denken könnte in der Archivpädagogik umsetzen lässt. Es braucht eine genaue Analyse der in verschiedene kleine Teile zerlegten Seminarsituation vor Ort. Diese Einzelabschnitte des Seminars lassen sich dann mit meinen drei Faktoren des expansiven Lernens abgleichen. Speziell auf das expansive Lernerlebnis hin konzipierte Veranstaltungen und Seminare lassen sich vielleicht sogar leichter umsetzen als bereits bestehende Seminare mühsam mit einer möglichst auf allen Ebenen und in allen Seminaranteilen durchgreifenden Subjektorientierung zu füllen. Die Mühen sind aber beide Varianten wert: Durch expansives Lernen lassen sich, folgt man Klaus Holzkamp, lebensweltliche Fragestellungen der Subjekte beantworten und Lernerlebnisse manifestieren, welche das Subjekt in seinem Leben wirklich weiterbringen. Für dieses Ziel sollte man kämpfen, denn dies ist das eigentliche Ziel des Lernens.

Literaturverzeichnis

Arnold, Rolf und Ingeborg Schüssler (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Aus der Reihe: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 35. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2003.

Faulstich, Peter und Joachim Ludwig (Hrsg.): Expansives Lernen. Aus der Reihe: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Herausgegeben von Rolf Arnold, Band 39. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2004.

Hampel, Lisa: Familienforschung im Archiv – ein zielgruppengerechtes Angebot. In: Der Archivar, 72. Jahrgang, Heft 02, Mai 2019, S. 120-122.

Handro, Saskia und Bernd Schönemann (Hrsg.): Aus der Geschichte Lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte. Aus der Reihe: Geschichtskultur und historisches Lernen. Herausgegeben von Saskia Handro und Bernd Schönemann, Band 15. Lit-Verlag Dr. W. Hopf, Berlin, 2016.

Hickfang, Thomas: Unterricht mit digitalen Medien als Prozess des Expansiven Lernens. Das Modell einer interessen geleiteten Mediendidaktik. Kopaed-Verlag, München, 2020.

Janowitz, Axel: Archivpädagogik des Stasi-Unterlagen-Archivs. In: Der Archivar, 72. Jahrgang, Heft 02, Mai 2019, S. 117-119.

Holzkamp, Klaus: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Campus Verlag GmbH, Frankfurt/Main, 1993; Studienausgabe 1995.

Lange, Thomas und Thomas Lux: Historisches Lernen im Archiv. Aus der Reihe: Methoden historischen Lernens. Wochenschau Verlag, Schwalbach, 2004.

Ludwig, Joachim und Christine Zeuner (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990-2022. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Festschrift für Peter Faulstich zum 60. Geburtstag. Juventa Verlag Weinheim und München, 2006.

Murken, Jens: Archivpädagogik und Historische Bildungsarbeit. Gesammelte Beiträge zu Methode und Praxis. Ohne Verlag, Druck durch Amazon Fulfillment in Polen; Herausgegeben von Jens Murken, Bielefeld, 2020.

Schaller, Annekatriin: Anspruch und Wirklichkeit – Archivpädagogik in Deutschland heute. In: Der Archivar, 72. Jahrgang, Heft 02, Mai 2019, S. 102-104.

Onlinematerialien

Schüler*innen-Artikel über den Archivobus:

https://www.persee.fr/doc/gazar_0016-5522_2014_num_236_4_5170

(Zugriff: 08.01.2022).

Beck, Woldhardt et al.: „Schüler forschen im Archiv – Ein pädagogischer Führer für Schülerinnen und Schüler durch das Landesarchiv Nordrhein-Westfalen“. <https://docplayer.org/167871425-Schueler-forschen-im-archiv-ein-archivpaedagogischer-fuehrer-fuer-schuelerinnen-und-schueler-durch-das-landesarchiv-nordrhein-westfalen.html> (Zugriff: 08.01.2022).

Publikationslisten Jens Murken:

<https://ecrit.de/category/publikationen/> (Zugriff: 08.01.2022).

<https://www.clio-online.de/researcher/id/researcher-1062>

(Zugriff: 08.01.2022).

Seite des Stasi-Unterlagen-Archivs mit Materialien für den Schulunterricht:

www.bstu.de (Zugriff: 03.01.2022).

Anhang

Power-Point-Präsentation für die Offiziersanwärter*innen im Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin, 8.10.2019.



Universitätsarchiv der Freien Universität Berlin

Auf den Spuren der Studentenbewegung 1968
im APO-Archiv

08. Oktober 2019



Was ist ein Archiv?

- Archive sind Einrichtungen, deren Aufgabe die systematische Übernahme und Erschließung von Unterlagen ist, welche bei öffentlichen Dienststellen, Unternehmen, Verbänden oder privaten Personen entstanden sind und als archivwürdig bewertet wurden.
- **Archive verkörpern das institutionalisierte kulturelle und historische Gedächtnis.**



Archivgut



Akten



Plakate



Urkunden



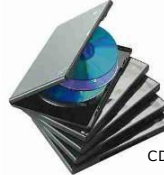
Tonbänder



Karten/Pläne



Videos



CD/DVD



Fotos

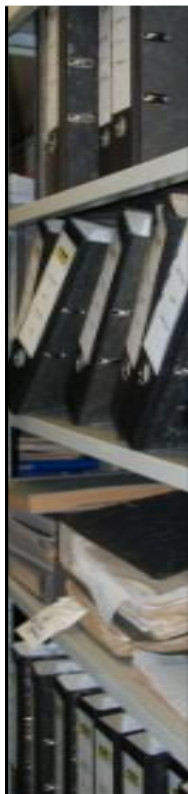
Aufgaben





**„Die Basis
einer
gesunden
Ordnung
ist ein großer
Papierkorb.“**

(Oscar Wilde)



Bewertung von Archivgut

1. Formale Kriterien

- Archivreife
- Archivfähigkeit
- Rechtssicherheit
- Federführung
- Doppel- und Mehrfachüberlieferung

2. Inhaltliche Kriterien

- Evidenz- und Informationswert
- Relevante Forschungsthemen
- Ersatzüberlieferung

Arbeitsauftrag des Universitätsarchivs

- zuständig für die Überlieferung der gesamten FU Berlin (Sprengel)
- dient der Forschung, Lehre, dem Studium und der Verwaltung der Freien Universität sowie der Öffentlichkeit für sachliche Information und für wissenschaftliche Anfragen
- Gründung 1970 als Hochschuldokumentation und Archiv
- Status: öffentliches Archiv
- Bestandsumfang: über 7.100 lfm Registratur- und Archivgut
- Nutzung: dienstlich, wissenschaftlich, journalistisch, sonstiges.



Beständeübersicht

- 1. Freie Universität Berlin**
 - Zentrale Organe
 - Universitätsverwaltung
 - Fakultäten und Fachbereiche
 - Institute, Zentralinstitute, Zentraleinrichtungen
 - Akademische Abschlüsse
- 2. Universitätsnahe Einrichtungen**
 - Studentica
 - Körperschaften und Vereine
- 3. Vorlässe und Nachlässe**
- 4. Sammlungen**
 - Plakate, Fotos, Ton und Film, Museale Sammlung
- 5. Archivbibliothek**



Das APO-Archiv

Profil

Das *Archiv Außerparlamentarische Opposition und soziale Bewegungen* dokumentiert die Geschichte der Außerparlamentarischen Opposition bzw der Studentenbewegung in Deutschland bis etwa Mitte der siebziger Jahre

Es wurde 2004 vom UA mit rund 800 lfm Umfang übernommen.

Teilbestände

- Zeitungs - und Zeitschriftensammlung
- Sachthematische APO -Sammlung
- Flugschriftensammlung
- Bestand SDS
- Bestand KBW
- Bestand ADS und SEW
- Sammlungen von politischen Aktivisten
- Mitschriften von Gerichtsprozessen u. a.

Das APO-Archiv

Die Anfänge

- Seit 1963 Sammeltätigkeit von Siegward Lönnendonker/ FU -WiMi
- In Folge: verstärkt systematische Akquise von Deposita und Schenkungen, nur möglich auf der Vertrauensbasis als Sympathisant der Szene.
- 1966: Das Institut für politische Wissenschaft der Freien Universität Berlin stellt Räumlichkeiten zur Magazinierung zur Verfügung.

Übernahme durch das Universitätsarchiv

- Sicherung und Zugänglichkeit der Archivbestände ab 2004 zunächst unklar, als Lönnendonker aus dem Dienst schied. Leitung des UA machte sich stark, die Bestände an der Freien Universität zu erhalten.
- Bestände werden mit Blick auf das Sammlungsprofil ständig durch aktive Akquise erweitert.
- Dauerhafte Erhaltung der Dokumente, archivische Erschließung und teilweise Digitalisierung, Bearbeitung von Anfragen sowie Benutzung der Bestände ist durch das UA sichergestellt.



Demonstration, 29. Mai 1968

Mehrere tausend Demonstranten protestierten gegen die Notstandsgesetze. [Quelle: dpa]

„Sit-in“ an der FU Berlin, 22. Juni 1966

Um 15 Uhr beginnt ein „Sit-in“ von mehr als 3.000 Studierenden der FU unter dem Sitzungssaal des Akademischen Senats. Der Kabarettist Wolfgang Neuss trägt den Studierenden Teile aus seinem Programm „Neuss Testaments“ Eröffnung aber in strenger Form ohne Musik“ und „Das jüngste Gericht“ vor.

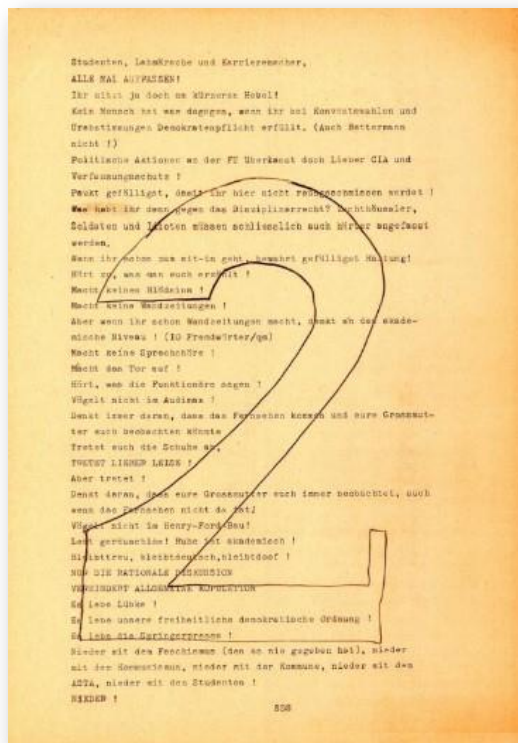
[Quelle: Universitätsarchiv, Fotosammlung, Fotograf: N.N.]



**„Sit-in“ an der FU
Berlin, 22. Juni 1966**

Gegen 17 Uhr wird die
Versammlung vor dem Henry
Ford-Bau in die Vorhalle des
Auditoriums Maximum und
auf die Freitreppe im
Hauptgebäude verlegt und als
„Teach-in“ fortgesetzt.

[Quelle: Universitätsarchiv,
Fotosammlung, Fotograf:
Heinz-Otto Jurisch]



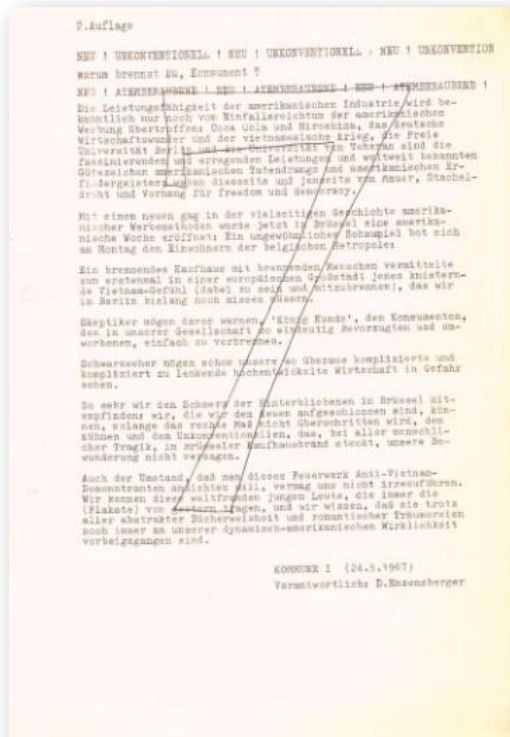
**Flugblattserie der Kommune I
(unter fälschlichem Signum SDS) zur
Situation an der Freien Universität,
Flugblatt Nr. 2 „Studenten, Lahmärsche
und Karrieremacher“ vom 2. Mai 1967**

[Quelle: Freie Universität Berlin, Universitätsarchiv,
APO-Archiv]



**Ausschnitt aus Tonaufnahme der
Vollversammlung am 5. Mai 1967,
Redner: Peter Schneider**

[Quelle: Freie Universität Berlin,
Universitätsarchiv, Tonsammlung §ig. 1091]



**Flugblattserie der Kommune I
 nach Kaufhausbrand in Brüssel 22. Mai 1967
 Flugblatt Nr. 7 „Neu! Unkonventionell!
 Warum brennst Du, Konsument! 24. Mai 1967**

[Quelle: Freie Universität Berlin, Universitätsarchiv, Archiv
 Außerparlamentarische Opposition]





Trauerzug für Benno Ohnesorg, 8 Juni 1967

Der Leichnam Ohnesorgs wird zu seiner Familie nach Hannover übergeführt. Rund 4.000 Studierende begleiten ihn.

[Quelle Freie Universität Berlin, Universitätsarchiv, Foto 30969]



Napalm-Luftangriff, Dorf Trang Bang (unweit Saigon)
[Quelle:picture alliance/ AP, Fotograf: NickÚt]





Nachsatz zur Frauenbewegung

schwanzlos - schwanzlos - schwanzlos - schwanzlos - schwanzlos

wir machen das Maul nicht auf !
 wenn wir es doch aufmachen, kommt nichts raus !
 wenn wir es auflassen, wird es uns gestopft: mit klei-
 bürgerlichen Schwächen, sozialistisches Homosexuell, sozia-
 listischem Kindern, Liebe, sozialistischer Gewerkschaft,
 sozialer, sozialistischer Genesung, sozialistischer
 intellektuellen psychen, sozialistischer Lebenshilfen,
 revolutionären Gefühlen, sozialistischen Argumenten,
 geschlechtlich-fühlerischem Organismus, sozialistisches eman-
 zipationsgeschlecht = GELÄCHE !

wenn's uns mal hochkommt, folgt: sozialistisches schuler-
 kriegchen, völkische Betätigung, dann werden wir ernst
 genommen, dann sind wir wundersam, erstaunlich, wir werden
 geliebt, dann dürfen wir es den stasewisch, dann sind wir
 idealisch; dann tippen wir, verteilen Flugblätter, malen
 wandzeitungen, locken Kristallkugeln, wir werden theoretisch
 angestarrt !

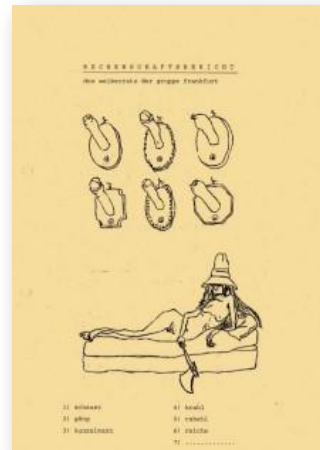
letzten wir's öffentlich aus: sind wir penitentisch, frus-
 triert, hysterisch, verkleumt, asexuell, leiblich, frigid,
 rufropfkomme, irrational, penitentisch, lustfeindlich,
 hart, wild, egoistisch, richtig, wir kompromittieren, wir über-
 kompromittieren, sind penitentisch, penitentisch, peniten-
 tiarisch, penitentisch, penitentisch

frauen sind a n d e r e !

BEFREIET DIE SOZIALISTISCHEN SCHWÄNDE VON IHREN
 SCHWÄNDELICHEN SCHWÄNDE: ::::::::::::::::::::

1. T. schwaiz-leader 2. wölflin 3-3 9. offe 10. kuhreiss
 11. schelker 12. neuwold 13. noch 14. glasse 15. durachbe
 16. cahn-bendix 17. salvatore 18. gesian 19. freed 20. sch
 21. bürmann 22. adorno 23. hochmann 24. werzel
 25. lafèvre 26. ruzmann 27. joch 28. weinzier 29. jeppe
 30. neuwold 31. teufel 32. oberlechner 33. sangold 34. ...
 35. lafèvre 36. nua 37. peterson 38. lukask 39. zischer
 40. dalrowski 41. anasth 42. spend 43. tansha 44. marc
 45. stanzberger 46. leutermann 47. lein 48. leithöuser
 49. + weitere folgen !

schwanzlos - schwanzlos - schwanzlos - schwanzlos - schwanzlos



Weiberrat der Gruppe Frankfurt „Rechenschaftsbericht-schwanzlos“, 18. November 1968
 [Quelle: Freie Universität Berlin, Universitätsarchiv, APO-Archiv]



Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und nur mit den angegebenen Quellen und Hilfsmitteln angefertigt habe. Alle Stellen der Arbeit, die ich aus diesen Quellen und Hilfsmitteln dem Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen habe, sind kenntlich gemacht und im Literaturverzeichnis und im Verzeichnis der Onlinematerialien aufgeführt.

Weiterhin versichere ich, dass weder ich noch andere diese Arbeit weder in der vorliegenden noch in einer mehr oder weniger abgewandelten Form als Leistungsnachweise in einer anderen Veranstaltung bereits verwendet haben.

Berlin, 03.02.2022