

Außerschulisches historisches Lernen nach dem *spatial turn*

Die Stadt als historische Zeit- und Raumerfahrung

1. Einleitung

Städte laden dazu ein, Raum und Zeit zu vergessen und sich dem Klang des Mainstreams hinzugeben. Das städtische Einkaufszentrum beispielsweise wird zum Nicht-Ort, in dem die Auswirkungen der Globalisierung, die postulierte „Enträumlichung“, erfahrbar werden: endlose Ketten von Ähnlichkeiten.¹ Diese Nicht-Orte wollen uns dazu zwingen, geschichtsunbewusst in ihnen zu verweilen.

Allerdings standen und stehen urbane Räume seit ihrer Entstehung im Zentrum von historischen Entwicklungen, weshalb es nicht verwunderlich ist, dass diesen in jüngster Zeit vermehrte Aufmerksamkeit zukommt.² Jan Koppmann betrachtet die Stadt sogar als „historischen Lernort schlechthin“.³ Folgt man Michel de Certeau, wird die politische Formung eines Raumes deutlich: zunächst als hegemoniale politische Strategie von oben – sichtbar in Form der Benennung von Straßen oder Plätzen durch Machthaber zu einem bestimmten Zeitpunkt.⁴ Die alltäglichen Geher*innen stehen hingegen für subjektive Taktiken (von unten), die sich nicht an

DOI: <https://doi.org/10.25365/oezg-2021-32-2-9>



Accepted for publication after internal peer review

Andrea Brait, Institut für Zeitgeschichte/Institut für Fachdidaktik, Universität Innsbruck, Innrain 52, 6020 Innsbruck, Österreich; andrea.brait@uibk.ac.at

Claus Oberhauser, Institut für fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Forschung und Entwicklung, Pädagogische Hochschule Tirol, Pastorstraße 7, 6020 Innsbruck, Österreich; claus.oberhauser@ph-tirol.ac.at

- 1 Marc Augé, *Orte und Nicht-Orte. Vorüberlegungen zu einer Ethnologie der Einsamkeit*, Frankfurt am Main 1994, 92.
- 2 Vgl. Christian Kuchler, *Die Stadt als Schlüssel zur Geschichte. Münchner Schüler auf historischer Spurensuche im urbanen Raum*, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 9 (2010), 206–214, 206.
- 3 Jan Koppmann, *Die Stadt als zentraler Lernort für den Geschichtsunterricht – Geschichtswissen und Geschichtsbewusstsein in der Stadt „verorten“*, in: *Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer* 71 (2006), 23–32, 25.
- 4 Michel de Certeau, *Kunst des Handelns*, Berlin 1988, 179–208.

die vorgegebenen Wege halten müssen. Diese Taktiken können bewusste oder unbewusste Spuren hinterlassen, die im Raum aufgespürt werden können.

Die Stadt ist demgemäß nicht einfach ein Lernort, sondern vielmehr ein Lernraum divergierender Zeit- und Raumschichten.⁵ Der Begriff „Lernraum“ lässt es zu, dass man Geschichte in der Stadt als aktiven Prozess begreift, der zur Orientierung in der Zeit führt. Es ist eben nicht die Errichtung eines statischen Stadtdenkmals, sondern die aktive Gestaltung der und die Verunsicherung durch die Beschäftigung mit Geschichte in der Stadt,⁶ die dazu beitragen, ein reflexives Geschichts- und Raumbewusstsein bei Lernenden anzubahnen, also das Gegenteil der Wirkung eines Nicht-Ortes. Die Stadt fungiert hierbei als Kristallisationspunkt mit offenen Rändern: Nicht die Stadt kann man lesen, sondern die verschiedenen Geschichten muss man erkunden und erzählen.⁷ Sinnbildung erfolgt dementsprechend über eine Zeit- und Raumerfahrung, wie Waltraud Schreiber betont.⁸ Ausgehend von diesen Grundüberlegungen wird im empirischen Teil dieses Beitrags der Frage nachgegangen, inwiefern die theoretisch erörterten Potenziale in der Praxis von Geschichtslehrkräften in Österreich erkannt und genutzt werden, also wie die Vernachlässigung der Kategorie Raum, die Schreiber für die Geschichtsdidaktik feststellt, überwunden werden könnte.

2. Verortung der Geschichte

Nicht „so sehr das Lesen von Texten, sondern das Hinausgehen in die Welt und die Bewegung in der Welt sind die primäre und paradigmatische Form der Erkundung und Erschließung“, konstatiert Karl Schlögel in seinem Standardwerk *Im Raume lesen wir die Zeit*,⁹ welches bis heute als Höhepunkt der geschichtswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem *spatial turn* gilt. Folgt man Michele Barricelli,

5 Aleida Assmann, Geschichte findet Stadt, in: Moritz Csáky/Christoph Leitgeb (Hg.), Kommunikation – Gedächtnis – Raum. Kulturwissenschaften nach dem „Spatial Turn“, Bielefeld 2009, 13–26; Christian Heuer, Historisches Lernen vor Ort – Skizze für ein zeitgenössisches Bild vom außerschulischen historischen Lernen, in: Kurt Messmer u.a. (Hg.), Außerschulische Lernorte – Positionen aus Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften, Zürich u.a. 2011, 50–81.

6 Vgl. zur „digitalen“ aktiven Gestaltung Daniel Bernsen, Geocaching und mobiles Geschichtslernen – Lokale und regionale Geschichtskultur als ein Ausgangspunkt für exemplarisches Lernen im Geschichtsunterricht, in: Wolfgang Buchberger u.a. (Hg.), Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht, Innsbruck 2015, 111–122.

7 Vgl. Heuer, Historisches Lernen vor Ort, 2011.

8 Waltraud Schreiber, Raum – vernachlässigte Kategorie der Geschichtskultur, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 16 (2017), 48–66.

9 Karl Schlögel, *Im Raume lesen wir die Zeit. Über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik*, München 2004, 10.

dann ist Schlögels Titel zu ergänzen: Geschichte prägt unser Konzept von Raum, Raum unsere Vorstellung von Geschichte.¹⁰ In der geschichtsdidaktischen Diskussion gesellte sich demgemäß im Anschluss an überfachliche Diskurse zum Lernen „vor Ort“¹¹ zu den klassischen Fragen „Was?“ und „Wann?“ die Frage nach dem „Wo?“¹² wobei Raumbezüge und -konzeptionen durchaus unterschiedlich empirisch gefasst werden.¹³ Mit Vadim Oswald geht es darum, im Unterricht die räumliche Bedingtheit der Geschichte hervorzuheben und bewusst zu reflektieren. Neben lokalgeschichtlichen Ansätzen wird auch der Einbezug der Globalgeschichte eingefordert.¹⁴ Die bewusste Verortung der Geschichte führt dazu, dass Räume als historisch konstruiert und als Orte von Ereignissen, Handlungen sowie längerfristigen Entwicklungen wahrgenommen werden können.

Allerdings scheint historisches Lernen vor Ort vor dem Hintergrund des *spatial turn* immer noch eine Herausforderung für die Geschichtsdidaktik zu sein. Einigkeit besteht nur darin, dass die Spezifika der verschiedenen Lernorte in den Blick zu nehmen sind – Bodo von Borries fordert sogar „Lernortdidaktiken“, zumal die verschiedenen Institutionen „vergleichbar viel Determinationskraft wie die Disziplinen“ entfalten.¹⁵ Er unterscheidet zwischen „Geschehensorten“ („historische Stätten“) und „Erinnerungsorten“ („geschichtskulturelle Topoi“).¹⁶ An einem Geschehensort sei durch Quellen nachweisbar, was geschehen ist. Christian Kuchler hingegen sieht historische Orte auch dort, wo historische Gegebenheiten (museal) (re)präsentiert sind bzw. so interpretiert werden oder wo ein Bezug zum historischen Geschehen lokal gegeben ist.¹⁷ In manchen Publikationen werden

10 Michele Barricelli, Narrationen für den Raum. Geschichtsbewusstsein als Hinsicht geographischen Handelns – eine Chance für fächerverbindendes Lernen, in: Michael Sauer u.a. (Hg.), Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen, Grenzüberschreitungen, Grenzverschiebungen, Göttingen 2016, 173–189.

11 Oliver Plessow, „Außerschulisch“ – zur Bedeutung eines Begriffs aus geschichtsdidaktischer Sicht, in: Dietrich Karpa/Bernd Overwien/Oliver Plessow (Hg.), Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung, Immenhausen bei Kassel 2015, 17–32.

12 Vadim Oswald, Das Wo zum Was und Wann. Der „Spatial turn“ und seine Bedeutung für die Geschichtsdidaktik, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 61/4 (2010), 220–233.

13 Saskia Handro/Bernd Schönemann (Hg.), Raum und Sinn. Die räumliche Dimension der Geschichtskultur, Berlin 2014; Vadim Oswald, Raum und historisches Lernen. Elaborierte Konzepte zu einer basalen Dimension historischen Denkens?, in: Eugen Kotte (Hg.), Kulturwissenschaften und Geschichtsdidaktik, München 2011, 199–218.

14 Bernd-Stefan Grewe, Entgrenzte Räume und die Verortung des Globalen. Probleme und Potentiale für das historische Lernen, in: Sauer u.a. (Hg.), Geschichte im interdisziplinären Diskurs, 2016, 297–320.

15 Bodo von Borries, „Orte“ des Geschichtslernens – Trivialität oder Schlüsselproblem?, in: Saskia Handro/Bernd Schönemann (Hg.), Orte historischen Lernens, Berlin 2008, 11–35, 20.

16 Ebd., 24.

17 Christian Kuchler, Historische Orte im Geschichtsunterricht, Schwalbach am Taunus 2012, 22f.

„historische Stätten bzw. Gedenkstätten“ auch gemeinsam betrachtet,¹⁸ wenngleich letztere immer klar auf Gedenken ausgerichtet sind, während dies an vielen historischen Orten nicht erfolgt.

Digitales Lernen zeigt neuerdings deutlich auf, welche Potenziale die Verortung der Geschichte mit sich bringt: Projekte, die es möglich machen, eine vergessene (Stadt-)Geschichte als Layer über eine physische Karte zu legen, helfen beispielsweise dabei, die räumliche Erfahrbarkeit von Geschichte zu steigern.¹⁹ Die Aufgabe muss darin bestehen, die verborgenen Geschichten wahrzunehmen, zu erschließen, zu interpretieren und zu dekonstruieren. Auch Raumverlustgeschichten durch Migration und Mobilität sowie das Prekäre des Raumes sollten thematisiert werden.²⁰

Ein historischer Stadtrundgang kann demzufolge der Ausgangspunkt sein, Zeit- und Raumbewusstsein miteinander zu verbinden, wie Oliver Emde meint. Die Komplexität des gesellschaftlichen Handelns und Deutens wird lokal wahrnehmbar, (er-)greifbar und verhandelbar. Dies kann zur Einsicht führen, dass der historische Ort ein Ergebnis kollektiver Gestaltung ist und sozial konstruiert wurde. Somit wird aus einem Ort ein Lernraum. Durch das Handeln vor Ort wird die Wahrnehmung eines Ortes an sich verändert, da die Schüler*innen den Raum nun (geschichts-)bewusst und nicht nur im Vorbeigehen perzipieren.²¹

3. Beliefs zu „Stadtrundgängen“

Die Potenziale für historisches Lernen im Stadtraum sind also offenkundig. Doch welche Ansichten²² vertreten in Österreich unterrichtende Geschichtslehrkräfte in Bezug auf Besuche des Stadtraumes im Geschichtsunterricht? Antworten darauf lie-

18 Waltraud Schreiber, Gedenkstätten und historische Ausstellungen lesen (lernen). Das Beispiel Gedenkstätte Berliner Mauer, in: Markus Raasch/Tobias Hirschmüller (Hg.), Von Freiheit, Solidarität und Subsidiarität – Staat und Gesellschaft der Moderne in Theorie und Praxis. Festschrift für Karsten Ruppert zum 65. Geburtstag, Berlin 2013, 13–39.

19 Daniel Bernsen/Ulf Kerber (Hg.), Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, Opladen/Turin/Toronto 2017, 139–157; Anja Neubert, Von Grenzgängern und Zeitreisen. Historische Apps und Augmented Reality im Fokus historischen Lernens vor Ort, in: Sauer u.a. (Hg.), Geschichte im interdisziplinären Diskurs, 2016, 321–340.

20 Anke John, Grenzverschiebungen und Raumbezüge historischer Bildung, in: Sauer u.a. (Hg.), Geschichte im interdisziplinären Diskurs, 2016, 289–296.

21 Oliver Emde, Stadtrundgänge zwischen Politischer Bildung und politischer Aktion, in: Oliver Emde u.a. (Hg.), Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung, Opladen 2017, 243–264.

22 Unter *beliefs* sind epistemologische und lerntheoretische Konzepte von Lehrkräften zu verstehen, welche die Gestaltung des Geschichtsunterrichts beeinflussen. Vgl. dazu Roland Bernhard, Berufsbezogene Überzeugungen österreichischer Geschichtslehrpersonen und historisches Denken, unveröffentlichte Habilitation, Universität Salzburg 2019, 23–95; Martin Nitsche, Beliefs von Geschichtslehrpersonen – eine Triangulationsstudie, Bern 2019, 13–71.

fern Teilergebnisse des von der Autorin dieses Beitrags durchgeführten Forschungsprojekts „Historisches Lernen zwischen Schule und Museum“. In dessen Rahmen wurden Expert*inneninterviews mit Geschichtslehrkräften aus allen österreichischen Bundesländern und verschiedenen Schultypen (NMS, AHS, BMHS) (n = 85) durchgeführt, in denen der Besuch von Museen und anderen außerschulischen Lernorten im Zentrum stand.²³

In den Interviews wurden die Lehrpersonen danach gefragt, inwiefern sie (neben Museen auch andere) außerschulische Lernorte im Rahmen des Geschichtsunterrichts aufsuchen. Hierauf erwähnten 61 Lehrkräfte „Stadtrundgänge“ oder „Stadtführungen“. Beide Termini erinnern an Angebote für Städtetourist*innen, die einem klassischen Prinzip folgen: Eine Person erzählt Geschichte(n), wobei Gebäude, Straßenzüge oder auch Straßennamen näher beleuchtet und hergezeigt werden, und die Teilnehmenden folgen einem Guide, hören mehr oder weniger aufmerksam zu und stellen im besten Fall Verständnisfragen. Obwohl solche Führungen überaus beliebt sind, um eine Stadt und deren Geschichte kennenzulernen, wie Peter Gautschi zu Recht festhält,²⁴ ist festzustellen, dass dabei historisches Lernen im Sinne der Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins, wie dies in den österreichischen Geschichtslehrplänen gefordert wird, kaum stattfindet.

Dennoch werden solche „Stadtrundgänge“, in denen ein Guide (in dem Fall meist die Lehrkraft) einen Überblick über die historische Entwicklung und Informationen zu bestimmten Gebäuden bzw. Straßen(zügen) bietet, von Geschichtslehrkräften überaus gerne praktiziert. Für mehrere befragte Lehrkräfte spielt dabei eine entscheidende Rolle, dass diese oft in Schulnähe und innerhalb der vorgesehenen Unterrichtszeit durchführbar sind,²⁵ womit eine Hürde für klassische Lehrausgänge wegfällt.

Außerdem wird argumentiert, dass quasi jeder Ort als historischer Lernort genutzt werden kann, auch wenn gleichzeitig klar ist, dass die besuchten außerschulischen Lernorte einzigartig sind und nicht im Klassenzimmer dupliziert werden können.²⁶ Diese Herangehensweise entspricht der breiten Definition von außerschulischen Lernorten, die auch in der geschichtsdidaktischen Diskussion weitgehend Konsens ist.²⁷ Auch das fächerübergreifende Potenzial des Lernens im Stadtraum wird in den

23 Die Abkürzung der interviewten Lehrkräfte erfolgt nach dem Schema Schultyp_Bundesland_Nummer. Für Details zum methodischen Vorgehen vgl. Andrea Brait, *Museumsbesuche im Geschichtsunterricht. Eine Studie zum historischen Lernen im Zuge von Besuchen der österreichischen Landesmuseen*, unveröffentlichte Habilitation, Universität Innsbruck 2020, 139–152.

24 Vgl. Peter Gautschi, *Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche*, 2., erw. Aufl., Buchs/Bern 2000, 72.

25 Vgl. u.a. AHS_Tirol_2, Abs. 26; BHS_Tirol_1, Abs. 36.

26 Vgl. Marc Behrendt/Teresa Franklin, *A Review of Research on School Field Trips and Their Value in Education*, in: *International Journal of Environmental and Science Education* 9/3 (2014), 235–245, 236.

27 Berit Pleitner, *Außerschulische historische Lernorte*, in: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 2, Schwalbach am Taunus 2012, 290–307, 291.

Interviews betont²⁸ – so könne einer Lehrperson zufolge beispielsweise die Wiener Donauinsel als gemeinsamer Lernort für den Biologie- und den Geschichtsunterricht genutzt werden.²⁹ Begründet werden „Stadtspaziergänge“ von mehreren Lehrkräften damit, dass die Schüler*innen ihre eigene Stadt bzw. die historischen Teile davon zu wenig kennen;³⁰ dies betrifft auch Lernende von umliegenden Gemeinden einer Stadt.³¹ Damit dienen die Besuche des Stadtraumes einer allgemeinen kulturellen Bildung.³²

Die Ausführungen der interviewten Geschichtslehrkräfte zeigen deutlich, dass Besuche des Stadtraumes nur selten für historisches Lernen genutzt werden – vielmehr wird häufig nur Faktenwissen vermittelt. Ziel von vielen Lehrkräften ist es, dass die Schüler*innen „den Ort des Geschehens“ lokalisieren können, beispielsweise, wie die Lehrkraft NMS_Tirol_3 erklärt, den Jüdischen Friedhof als eine der „Spuren der Judenverfolgung“.³³ Mit Apps, die jedoch bei den interviewten Lehrkräften insgesamt noch recht unbekannt bzw. wenig erprobt sind, wird lediglich das Ziel verfolgt, eine bestimmte Route festzulegen.³⁴

Nur wenige Lehrkräfte berichten davon, dass sie im Zuge von „Stadtspaziergängen“ historische Kompetenzen im Sinne der österreichischen Lehrpläne fördern. Die Lehrkraft AHS_Tirol_2 ist eine der wenigen Ausnahmen: Sie nutzt Rundgänge in der Tiroler Kleinstadt ihrer Schule dazu, um den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen zu veranschaulichen, konkret anhand von künstlerischen Darstellungen auf historischen Gebäuden.³⁵ Die Förderung von Re-Konstruktionskompetenz erfolgt bei der Lehrkraft AHS_Tirol_3 im Zuge der Erstellung von Reiseskizzen durch die Schüler*innen.³⁶ Damit werden aber nur einzelne von Schreiber beschriebene Raumkonzeptionen berücksichtigt: Im Vordergrund steht das Physisch-Materielle.³⁷

Über das Zeit- und Raumbewusstsein äußert sich nur eine Geschichtslehrkraft aus Wien, die hierbei die Vorzüge des Lernens im Stadtraum im Vergleich zum Museum sieht:

28 Vgl. NMS_Ktn_1, Abs. 36.

29 Vgl. AHS_Wien_19, Abs. 46.

30 Vgl. AHS_Wien_4, Abs. 49, 51; AHS_Wien_9, Abs. 28.

31 Vgl. BHS_Wien_3, Abs. 18.

32 Vgl. Martha L. Nabors/Linda Carol Edwards/R. Kent Murray, Making the Case for Field Trips. What Research Tells Us and What Site Coordinators Have to Say, in: Education 129/4 (2009), 661–667, 663.

33 NMS_Tirol_3, Abs. 46.

34 Vgl. AHS_Wien_23, Abs. 26.

35 Vgl. AHS_Tirol_2, Abs. 26.

36 Vgl. AHS_Tirol_3, Abs. 177, 179.

37 Vgl. Schreiber, Raum – vernachlässigte Kategorie, 2017, 55.

„Ja, ich mein, man kann im Museum ... ich meine, es ist eher bei so einem Stadtspaziergang, bei einem Lehrausgang, dass man richtig so die Verknüpfung von Zeit und Raum irgendwie, thematisieren kann. Das ist beim Museum eher weniger der Fall, weil da sind die Dinge alle aus ihrer Zeit herausgehoben, was ein Problem machen kann.“³⁸

4. Fazit

Die empirisch erhobenen Ansichten von in Österreich unterrichtenden Geschichtslehrkräften zum außerschulischen Lernen in der Stadt zeigen, dass das Potenzial von diesem noch kaum erkannt wird. Zentrales Ziel ist für die meisten Lehrkräfte, dass die Lernenden bestimmte Orte in der Stadt einmal gesehen haben bzw. einzelne historische Ereignisse lokalisieren können. Die Vermittlung in Form einer Geschichtserzählung durch die Lehrkräfte verhindert, dass die Schüler*innen selbst eine Verbindung des Raumbewusstseins mit dem Zeitbewusstsein entwickeln können. Der Prozess des historischen Denkens wird kaum initiiert, obwohl die Chance von außerschulischen Lernorten darin zu sehen ist, dass sie im besonderen Maße historische Fragen provozieren.³⁹ Dieses Ergebnis erstaunt einerseits, zumal aus naturwissenschaftlichen Studien hervorgeht, dass den Lehrkräften die Erfüllung des Lehrplans im Zuge von Lehrausgängen überaus wichtig ist;⁴⁰ andererseits reihen sich die Ergebnisse in jene Untersuchungen ein, die zeigen, dass Geschichtslehrkräfte in Österreich nach wie vor stark inhaltsorientiert unterrichten.⁴¹

Bleibt es also ein theoretischer Wunschtraum, dass Lernende im Raum die Zeit wahrnehmen und erzählen, wie man im Raum die Zeit erfährt? Die empirischen Daten deuten darauf hin und haben als Quellen ihr Vetorecht. Aber dies soll nicht die Fortsetzung des Klagens sein, dass Geschichtsdidaktik und Praxis auseinanderdriften, viel eher sollen die Befunde zu einem Diskurs überleiten, in dem eine Stadt nicht (nur) als Lernort, sondern auch als Lernraum aufgefasst wird, in dem es plurale Gleichzeitigkeiten wahrzunehmen gilt.

38 AHS_Wien_13, Abs. 98.

39 Vgl. Pleitner, *Außerschulische historische Lernorte*, 2012, 297.

40 Vgl. u.a. David Anderson/Zuochen Zhang, *Teacher Perceptions of Field Trip Planning and Implementation*, in: *Visitor Studies Today* 6/3 (2003), 6–11.

41 Vgl. u.a. Christian Pichler, *Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht und fachspezifisches Professionsverständnis, ein Dilemma*, in: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 7/2 (2016), 13–31; Roland Bernhard/Christoph Kühberger, *Domänen(un)spezifisch – Empirische Befunde zum Kompetenzverständnis von Geschichtslehrpersonen*, in: Monika Waldis/Béatrice Ziegler (Hg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 17“*, Bern 2019, 119–130.