

aus: „Lernchancen... alle Schüler fördern“,  
Heft 40 - Friedrich Verlag

# Lernen an außerschulischen Lernorten

Dem Ort und dem Unterrichtsziel gerecht werden

Waltraud  
Schreiber

Die Rede von „außerschulischen Lernorten“ verweist, gewollt oder ungewollt, auf „innerschulisches Lernen“ als Gegenpol. Die außerschulischen Lernorte werden dabei nicht selten positiver beurteilt als der Lernort Schule. Derartige Wertungen transportieren z. B. Begriffe wie „originale Begegnung“, „Erlebnis“, „Lebensweltbezug“, „Erfahrungsoffenheit“, „aktives, selbstgesteuertes, situatives, informelles, fächerübergreifendes Lernen“. – Hier schwingt mit, dass schulisches Lernen das alles nur in geringerem Maße leiste. – Das ist so richtig wie falsch.

Am besten lassen sich die Möglichkeiten entfalten, wenn ein Zusammenhang zwischen außerschulischem und schulischem Lernen hergestellt wird, wenn beides als Teil eines sich gegenseitig stützenden Gesamt-Lernprozesses gesehen wird. Es ist eine zentrale Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer, die Lernprozesse ihrer Schüler auf geeignete Weise zu unterstützen. Teil dieser im engeren Sinn didaktischen Leistung ist auch, zu entscheiden, in welchen Hinsichten, auf welche Weise und in welcher Unterrichtsphase Außerschulisches einbezogen wird.

Die Entscheidung für einen außerschulischen Lernort kann mit der Ziel-, der Inhalts-, der Methoden- und der Mediendimension begründet werden. Weil die Schüler sich mit „Außerschulischem“ auch im Klassenzimmer beschäftigen können und nicht nur vor

Ort, ist die Kernfrage, wann das Verlassen des Klassenzimmers

so viel Lernzuwachs verspricht, dass Organisations-, Zeit- und nicht zuletzt auch Geldaufwand gerechtfertigt sind.

## An außerschulischen Orten lernen

Lernen an außerschulischen Lernorten kann nicht über einen Kamm geschoren werden. Zu unterschiedlich sind die Lernorte, zu vielfältig sind die Möglichkeiten, die sich an ein und demselben Ort bieten. Dennoch lassen sich einige Grundsätze benennen: Am wichtigsten ist, dass die Struktur des Lernortes mitbestimmt, was und wie an ihm gelernt wird. Andererseits müssen Auswahlentscheidungen getroffen werden, die von den Zielsetzungen abhängen, die der gesamten Unterrichtssequenz zu Grunde liegen. Das vorliegende Heft versucht, dieser Doppelung Rechnung zu tragen. Drei Lernorte stehen im Zentrum,

- ein Großbetrieb der Autoindustrie, der in dem Material-EXTRA vorgestellt wird
- eine Stadt, die durch eine KZ-Gedenkstätte mitgeprägt ist,
- der Dom einer Bischofsstadt.

Vorab wird jeder Lernort kurz charakterisiert. Dann werden in je eigenen Beiträgen pro Lernort drei oder vier unterschiedliche Zielsetzungen für das außerschulische Lernen vorgestellt. Dies erfolgt durch Hinweise für den Lehrer, konkretisiert an Materialien und Arbeitsaufträgen für Schüler.

Der Großbetrieb der Autoindustrie wird einmal unter dem Aspekt Umwelt erschlossen, dann unter wirtschaftsgeografischen Aspekten, schließlich unter dem Aspekt Berufsbilder und unter dem Aspekt Technisierung. Zur Gedenkstättenstadt werden Anregungen zu einem themen- und schülerorientierten Besuch der Gedenkstätte gegeben, zur Erschließung einer

„fremden“ Stadt mit den geografischen Methoden der Stadtekursion und schließlich zur Befragung dort lebender Menschen über die politische Dimension, in einer „KZ-Stadt“ zu leben. Die Erschließung des Doms erfolgt unter die Fragestellungen Liturgie, Kunstwerke im Dom und der (Bistums-) Heiligen im Dom und in der historischen Wirklichkeit.

Fachspezifische Überlegungen bestimmen jeweils die Auswahlentscheidungen und die Vorschläge für die Arbeit der Schüler vor Ort. Zugrunde liegt die Hypothese, dass gerade für außerschulische Lernorte, die unter vielen Hinsichten betrachtet werden können, nicht zu Gunsten einer noch wenig operationalisierten „Ganzheitlichkeit“ leichtfertig auf fachspezifisch-wissenschaftlichen Methoden und Ergebnisse verzichtet werden sollte. Damit ist nicht einem Schubladendenken das Wort geredet, sondern einem Lernen, das, einer überfachlichen Zielsetzung verpflichtet, fachspezifische Teilkompetenzen aufbaut und auf Erweiterung und Verknüpfung angelegt ist.

Konsens zu überfachlichen Zielen zu erreichen, stellt eine Herausforderung dar. Aktuell wird die Förderung von Welt- und Selbstverstehen und die Förderung der Kompetenz als mündiger Bürger zu handeln von vielen als Zielsetzung akzeptiert.<sup>1</sup> Fachspezifische Teilkompetenzen sind Ausdruck der für Welt- und Selbstverständnis und für verantwortliches Handeln notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften. Ihre systematische Entwicklung ist Aufgabe gerade auch der Schule.<sup>2</sup> Einzelne Zugänge dürfen nicht verabsolutiert werden, sondern es muss gezeigt werden, in welchen Hinsichten sie besonders wertvoll sind und in welchen Hinsichten andere Zugriffe weiterführender sind; dies ist ein Grundelement modernen fachspezifischen





Lehrens und Lernens. Ebenso wichtig ist bewusste und begründete Beschränkung. Diese Forderung ergibt sich aus der Zielsetzung, in einer Phase immer rascheren Wandels und explodierenden Wissens nicht nur Wissen und Kenntnisse, sondern Methoden- und Sachkompetenz der Schüler fördern zu wollen. Das aber verlangt Zeit und bedeutet damit zugleich, dass weniger Themen aufgegriffen werden können. Nicht nur Lehrplankonstrukteure, sondern auch der einzelne Lehrer müssen sich dessen bewusst sein. Dies beinhaltet auch die Forderung, den Schülern als Lernenden zu erklären, warum von mehreren Lernmöglichkeiten gerade die zwei oder drei ausgewählt werden, wo der Schwerpunkt liegt und warum er so gesetzt wird.

Das vorliegende Heft unterstützt durch seine Konzeption die Lehrer dabei, diese Transparenz in Bezug auf außerschulisches Lernen zu eröffnen. Es wird ein Baukastensystem für ausgewählte Lernorte angeboten, das jeweils die fachspezifische Absicht sichtbar macht und dementsprechende Materialien und Arbeitsaufträge vorschlägt.<sup>3</sup> Die Lehrer treffen daraus ihre Auswahl, passen die vorgeschlagenen Zugänge der Klasse und dem für den Besuch in Frage kommenden Lernort an und ergänzen um weitere, aus ihren Unterrichtszielen sich ergebenden, Fragestellungen.

Während im Heft am Beispiel von drei Lernorten unterschiedliche Zugriffe vorgestellt werden, und damit der Ort und seine Lernchancen im Zentrum stehen, soll der Basisbeitrag noch zu einer anderen Blickwendung anregen. Am Beispiel eines Themenbereichs, der für alle Schularten der Sekundarstufe I relevant ist, wird gezeigt, dass sich für ein und dieselbe inhaltliche Zielset-

zung ganz unterschiedliche außerschulische Lernorte anbieten, von denen jeder für bestimmte Lernprozesse besonders geeignet ist, für andere dagegen weniger. Auch in dieser Hinsicht ist der Lehrer als Experte gefragt, der seine Auswahlentscheidungen gezielt und transparent treffen muss, um die fachspezifische und überfachliche Kompetenz seiner Schüler zu fördern. Als Beispiel wird ein Thema aus dem Geschichtsunterricht gewählt, nämlich mittelalterliche Lebensbedingungen und -formen kennen, einordnen und beurteilen zu lernen.

### Außerschulische Lernorte auswählen

Nach dem unserer Zeit gemäßen Verständnis von Geschichtsunterricht ist die inhaltliche Erarbeitung von Einzelthemen der Zielsetzung untergeordnet, Geschichte als Denk- und nicht als Paukfach zu erfahren und zu erkennen. Damit steht die Entwicklung historischer Kompetenzen im Zentrum. Ich gehe im Folgenden vorrangig auf die Förderung von Methoden- und Sachkompetenz ein. In Bezug auf die Methoden heißt das, die Schüler entwickeln einmal die *Kompetenz, selbsttätig zu re-konstruieren*,

- also in Ansätzen selber Feststellungen über Vergangenes treffen zu können,
- sodann die Ergebnisse der eigenen Re-Konstruktionsleistung darstellen und mit anderen diskutieren zu können,
- schließlich Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft aufeinander beziehen zu können.

Methodenkompetenz umfasst zum anderen die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, mit „fertigen Geschichten“ umzugehen, die im Nachhinein über Vergangenes erzählt werden (*De-Konstruktionskompetenz*). Die Tiefenstrukturen solcher Geschichten sollen die Schüler erfassen

- indem sie lernen, zu überprüfen, inwiefern die Darstellungen sachlich gerechtfertigt sind,
- indem sie verschiedene Weisen der „Kontextualisierung“ und auch der medialen Präsentation unterscheiden lernen,
- indem sie die in den Darstellungen gemachten Orientierungsangebote hinterfragen lernen.<sup>4</sup>

Diese fachspezifische Methodenkompetenz wird an ausgewählten Inhalten, z. B. den mittelalterlichen Lebensbedingungen und -formen, aufgebaut. Sachkompetenz entwickelt sich aber nicht bereits durch diese thematische Bindung. Die Schüler müssen gezielt die Fähigkeit, Fertigkeit, Bereitschaft aufbauen, zu systematisieren, damit Orientierung in der Vergangenheit und historisch fundierte Orientierung für Gegenwart und Zukunft möglich werden. Welt- und Selbstverstehen, aber auch begründetes, verantwortliches Handeln, setzen Sachkompetenz voraus.

Weil Leben zu allen Zeiten in unterschiedlichsten Hinsichten betrachtet werden kann, ist „Geschichte“ für fächerkoordinierendes Arbeiten prädestiniert. Konzepte und Theorien, die von anderen Disziplinen entwickelt wurden, kommen zur Anwendung, wenn Historisches kategorisiert werden soll. Die Tatsache, dass alles, was ist, geworden ist, findet so Beachtung.<sup>5</sup> Umgekehrt bekommen historische Kategorien, die Zeitverläufe wahrnehmen und strukturieren helfen, die Zeittypisches bezeichnen, Entwicklungen und Veränderungen benennen, Bedeutung, wenn es darum geht, Gegenwärtiges nicht zu verabsolutieren und zu enthistorisieren.

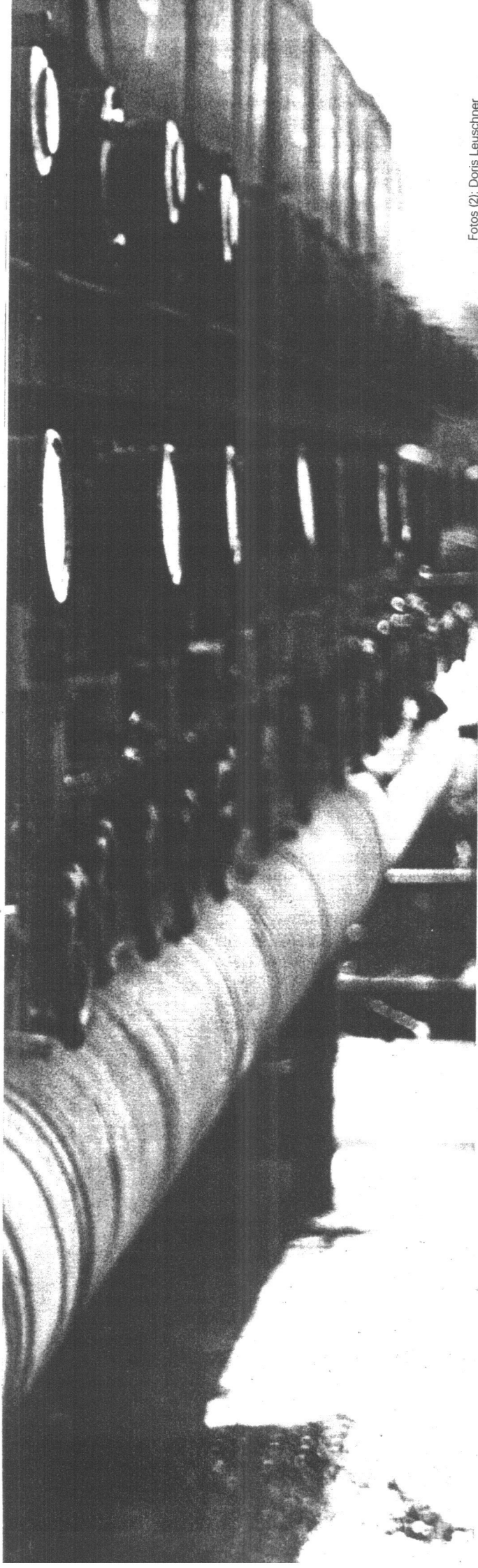
Ich skizziere nun für die in Frage kommenden Lernorte kurz deren Struktur und damit das „Was und Wie“ des dort möglichen historischen Lernens. An einem Beispiel wird dann gezeigt, wie zur fachspezifischen Kompetenzentwicklung beigetragen werden kann. Schließlich werden exemplarisch Lernmöglichkeiten dargestellt, die jenseits der Fachsystematik Geschichte liegen.

### Lernort: „mittelalterliche“ Stadt: Zwischen Quelle und Ort

Die Stadtgründungswellen des Hohen und Späten Mittelalters sind der Grund, warum im Nahraum der allermeisten Schulorte „mittelalterliche“ Städte liegen. Allerdings: Weder die Stadt als Ganzes, noch einzelne Gebäude, so wie sie uns heute begegnen, sind Quellen für „mittelalterliche Lebensbedingungen und -formen“, denn spätere Epochen haben die mittel-



Fotos (3): Claudia Below



Fotos (2): Doris Leuschner

terliche Substanz massiv überformt. Das hat Konsequenzen.

- Lernen über mittelalterliche Lebensbedingungen und Lebensformen, muss, auch wenn sich im Stadtbild Überreste aus dem Mittelalter erhalten haben, durch zusätzliche Materialien unterstützt werden. Aber: Auch angesichts der Notwendigkeit der Ergänzung kann es sinnvoll sein, vor Ort zu lernen. Dafür spricht nicht nur, dass sich durch die Verortung der Quellen ihre Aussagekraft für die Schüler erhöht. Dafür spricht auch der Motivationswert, der in der Aura des Ortes steckt. Dass das Lernen der Schüler geeignete Rahmenbedingungen braucht, z. B. ausreichend Platz und Ruhe, sollte bei der Abwägung, Lernen vor Ort oder Lernen im Klassenzimmer einbezogen werden.
- Weil sich in Städten vor allem die „Geschichtlichkeit“ abbildet, also Weiterentwicklung, Kontinuität und Wandel, Brüche und Eingriffe späterer Zeiten in das vorher Geschaffene, sollte genau diese Historizität thematisiert werden. Die Ansätze sind dafür vielfältig: Die Prägung von Landschaft und Stadtbildern durch mittelalterliche Strukturen ist ebenso geeignet, wie umgekehrt der Niederschlag neuer Ideen in der Stadtplanung und der Architektur. An geeigneten Beispielen sollte der Umgang späterer Epochen und der Gegenwart mit mittelalterlichen Strukturen betrachtet und hinterfragt werden. Das Schleifen von Befestigungsanlagen in der Gründerzeit, der Wiederaufbau mittelalterlicher Ensembles nach den Zerstörungen des Zweiten Weltkriegs, Denkmalschutz heute wären Themenbeispiele. Was gewählt wird, sollte von der „Sichtbarkeit“ vor Ort abhängen und von der Relevanz für das Verstehen der anzutreffenden Situation.
- Vielfältige Ansatzpunkte zu fächerkoordinierendem Arbeiten liegen insofern vor, als die im Zentrum anderer Fächer stehenden thematischen Zugriffe auch die Auseinandersetzung mit den mittelalterlichen Lebensbedingungen und -formen strukturieren können (Wirtschaft, Politik, Gesellschaft, Kunst, Literatur, Religion). Im Spiegel des fernen Anderen kann auch das Spezifische

der Gegenwart sichtbar werden, können Theorien und Konzepte in ihrer Aussage bewusster werden, als wenn sie nur aus der aktuellen Situation abgeleitet werden.

Am für mittelalterliches Leben bedeutsamen Aspekt „befestigte Stadt“ werden im Folgenden Möglichkeiten zur Entwicklung von historischer Kompetenz skizziert. Ausgegangen wird davon, dass sich Überreste der Stadtbefestigung erhalten haben.<sup>6</sup> Allein reichen diese nicht aus, um „Lebensbedingung und -formen“ zu erschließen. Klassen, die bereits erfahren im Re-Konstruieren sind, können zusammen mit dem Lehrer überlegen, welche Materialien herangezogen werden können (Heuristik), ansonsten wählt der Lehrer aus, und begründet in einem zweiten Schritt seine Materialauswahl. Als Quellen eignen sich u. a. Stadtansichten<sup>7</sup>, Auszüge aus mittelalterlichen Stadtordnungen (Stadtrecht), die den Erhalt und die Verteidigung der Mauer regeln, Stadtrechnungen, die Bauarbeiten an der Befestigung und die Vorratshaltung für den Krisenfall dokumentieren oder Zunftordnungen, die die Funktion der Zunft bei der Verteidigung der Stadt belegen.<sup>8</sup> Bei der Darstellung der von den Schülerinnen und Schülern mit Hilfe der Materialien erbrachten Re-Konstruktionsleistung sollte man versuchen, den „originalen Ort“ zu nutzen. Eine Umsetzung der Arbeitsergebnisse in Spielszenen ist ebenso möglich, wie das Beschreiben von Situationen, das den Überrest einbezieht.

Zum Aufbau von Wissen und kategorialer Sachkompetenz zu Stadt im Mittelalter kann man die Materialien zu Befestigung als „advanced organizer“ nutzen: Die in den Materialien angesprochenen Gebäude (Türme, Tore, Rathaus, Zunfthaus, Brunnen, Zehentkasten, Zeughaus ...) werden aufsucht. Die Schüler, die sich mit den jeweiligen Materialien befasst haben, sind die Experten, die „vor Ort“ den Bezug zur Sicherung der Stadt noch einmal herstellen, und damit Anker schaffen für das „Andocken“ weiterer Informationen. Diese neuen Informationen werden im Wechsel vom Lehrer vorgetragen, gemeinsam oder individuell erarbeitet. Auf diese Weise entsteht eine thematische Stadterkundung, bzw. -führung, die die Entwicklung historischer Kompetenz unterstützt.

Fächerübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten gehört selbstverständlicher Weise dazu. Stadtekursionen ohne Kartenarbeit machen z. B. wenig Sinn. Der Stadtplan kann auch den Weg aus dem Mittelalter in andere Phasen der Stadtentwicklung weisen: Das Schleifen der Stadtmauern, das Auffüllen des Stadtgrabens, der in der Straßenführung häufig noch erkennbar ist, die Erweiterung der Stadt über den mittelalterlichen Kern hinaus, das alles zeigen Karten. Weitere Möglichkeiten, um „Fenster aufzustoßen“ und die Gegenwart bzw. fachspezifische Arbeitsweisen anderer Disziplinen mit einzubeziehen sind, die mittelalterliche Substanz einer Stadt als Standortfaktor (Tourismus) zu untersuchen (Geografie) oder Denkmalschutz als politisches Problem zu analysieren (Sozialkunde). Ein anderer Weg für die Fächerkooperation ist, thematische Zugänge für Vergleiche zu nutzen (die das Gemeinwohl betreffende Funktion der Zünfte kann Anlass sein, zu bedenken, wie heute Gemeinschaftsaufgaben gelöst werden; mittelalterliche Bautechniken können der Anstoß sein, Technikentwicklungen zu diskutieren).

#### **Lernort: Sakral- oder Profanbau mit mittelalterlichen Wurzeln**

Stellt man nicht die Anlage der Stadt und ihre Überreste ins Zentrum, sondern einen einzelnen Sakral- oder Profanbau mit mittelalterlichen Wurzeln, wird man zwar auch hier mit Überformungen durch spätere Zeiten konfrontiert. In aller Regel ist aber der „Musealisierunggrad“ stärker ausgeprägt: Mittelalterliche Momente sind konserviert, selbst wenn der Bau in Funktion geblieben ist. Das Gebäude kann demzufolge unmittelbarer als Quelle für „mittelalterliche Lebensbedingungen und -formen“ genutzt werden als z. B. die Stadtanlage. Auf Ergänzungen (durch Material oder aufgearbeitete Informationen) kann aber dennoch nicht verzichtet werden.

Die fachspezifische Kompetenzerweiterung wird am Beispiel des Umgangs mit einem Kirchenbau skizziert: Eine Kirche in Bezug auf eine bestimmte Epoche zu betrachten, heißt zu selektieren und z. B. die romanischen und gotischen Wurzeln ins Zentrum zu stellen, spätere Umbauten dagegen „auszublenden“. Um mittelalterliche Prägungen sichtbar zu machen, können un-

terschiedliche Möglichkeiten genutzt werden. Drei Beispiele sollen das verdeutlichen:

- In Kirchen mit mittelalterlicher Substanz weist ein „zentrales Element“ auf die Wurzeln hin. Das kann das Grab des Bistumsheiligen sein (vgl. Dom zu Eichstätt / Bistumsheiliger). Solche Elemente feststellen und ihre Bedeutung „ablesen“ zu lernen, ist eine Aufgabe, die über den einzelnen Bau hinausweist, ohne den Aufbau fallbezogener Sachkompetenz gering zu achten.
- Architektonische Stilmerkmale sind Ausdruck epochaler Prägungen. Nicht nur jüngere Kinder können sich Bauformen besser einprägen, wenn sie nicht als gegeben, sondern als Ergebnis des Bauprozesses betrachtet werden. Hilfsmittel, u. a. aus dem Jugendsachbuchmarkt, liegen gerade hier vor (Macaulay, David: Sie bauten eine Kathedrale, DTV 2000).
- Ein ausgewähltes Kunstwerk näher zu erschließen, das auch Epochenmerkmale trägt, ist ein dritter Weg, Sach- und Methodenkompetenz zu fördern (vgl. Dom zu Eichstätt/Schutzmantelmadonna).

Die Re-Konstruktion unter einem Epochenblickwinkel kann verdichtet werden, indem Quellen einbezogen werden, die andere Sinne ansprechen: In diesem Kontext können Kirchenmusik und Gebete, aber auch die Liturgie (vgl. Dom zu Eichstätt/Liturgie) genutzt werden. Dieselben Elemente sind geeignet, um „Fenster“ in andere Zeiten bis hin in die Gegenwart zu öffnen: Gemeinsam ein Lied aus dem Jugendgottesdienst zu singen, kann zu einem Gespräch anregen, wie sich „Religiosität“ und Gottesbilder gewandelt haben. Der Arbeitsauftrag, Niederschläge „unserer“ Zeit in der Kirche zu suchen, kann sich anschließen.

#### **Lernort Ruinen oder Ausgrabungen**

Ausgrabungen oder Ruinen sind als Quellen viel eindeutiger auf das Mittelalter bezogen als Gebäude oder Stadtbilder. Hier ist ein – allerdings häufig nur ausgesprochen fragmentarisch erhaltener Zustand – erhalten. Historizität wird zurückgedrängt bzw. auf „Verfall“ reduziert.

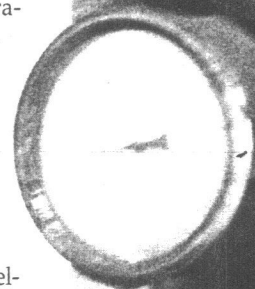
Weil in der Re-Konstruktion auf der Basis archäologischer Quellen ei-

ne besondere Schwierigkeit, aber auch eine eigene Faszination steckt, bietet es sich an, das Re-konstruieren ins Zentrum des Lernens zu stellen. Nicht bereits konservierte Grabungsergebnisse, sondern eine aktuelle Grabungskampagne gibt Schülern optimale Lernchancen.<sup>9</sup> Einmal in der Schulkarriere Archäologen zu beobachten und mit ihnen zu sprechen, stärkt das Bewusstsein, dass Geschichte nicht Abbild von Vergangenheit sein kann. Das Fragmentarische der Überlieferung, die Notwendigkeit der Interpretation, werden hier besonders augenfällig. Schüler, die eine Grabung und ihre Dokumentation beobachten konnten, sind später besser in der Lage, die konservierten Ergebnisse einer Ruinenstätte oder sogar Grabungspläne zu nutzen, um damit zeittypische Zustände bzw. Entwicklungen zu re-konstruieren. Auch für diesen Lernort-Typus gilt: Schüler brauchen zusätzliche Hilfen, um die in Ruinen erhaltenen oder bei Grabungen gesicherten Elemente als Niederschlag von „Lebensbedingung und Lebensformen“ verstehen zu können. In der Erde erhalten sich nämlich immer nur die Ergebnisse von Prozessen; die Prozesse selbst sind zu erschließen.

Gegenwartsbezogene Fragestellungen ergeben sich in unterschiedlichen Richtungen. Sie reichen von „Ist der Finanzaufwand einer Sicherung zu rechtfertigen?“ über „Was bringt es uns Heutigen, das zu wissen?“ zu „moderne Naturwissenschaft und Technik als Hilfswissenschaften der Archäologie“.

#### **Lernort Museum/Ausstellung**

Dauer- und Wechselausstellungen zeigen Exponate, die von ihrem originalen Ort entfernt, und damit aus ihrem originalen historischen Kontext gelöst worden sind. Zum Teil wird in den Ausstellungen dieser Kontext wieder hergestellt, zum Teil werden die Exponate aber auch in andere Zusammenhänge gestellt. In der Ausstellung „Salzburg in Bayern“ (Mühldorf 2002) sollte der Bischofsstab des Fürsterzbischofs Schratzenbach, in einem Arrangement zusammen mit Ring, Brustkreuz und Schwert, die weltliche Herrschaft der Bischöfe im Mittelalter und der Frühen Neuzeit versinnbildlichen. Durch diese Kontextualisierung war er nicht mehr in erster Line der Stab, als der er ge-



schaffen wurde. Es war ihm eine zusätzliche, eine in Teilen andere Bedeutung zugewiesen worden. – Ausstellung als „Geschichte“ lesen zu lernen, die der Ausstellungsmacher, gestützt auf die Forschungen der Historiker, seinen Besuchern erzählen will, sollte ein Ziel von Museums- und Ausstellungsbesuchen sein.

Gefördert wird dadurch die De-Konstruktionskompetenz, also die Fähigkeit, hinter die Kulissen von „fertigen Geschichten“ zu blicken. Es geht dann darum, die Haupt- und Nebengeschichten, die in einer Abteilung erzählt werden, „lesen zu können“, indem z. B. Haupttexte und Leitexponate als solche erkannt, Arrangements wahrgenommen, die Zusammenhänge gesehen werden, die die Ausstellungsmacher in der Abteilung und über die Abteilung hinaus herstellen. Ein weiterer Schritt ist, diese Geschichten beurteilen zu lernen.

Das setzt andere Fähigkeiten voraus, z. B. die Fähigkeit zum Umgang mit dem einzelnen Exponat. Jetzt geht es um den Stab als Stab: Er wird als Symbol der geistlichen und weltlichen Macht erschlossen, die Aussage des Materials, z. B. der Wahl der Edelsteine mit ihrem Symbolwert kommt in den Blick und die barocke Gestaltung der Curva, die den Zeitgeist mit einschließt. Ein solcher Umgang mit gegenständlichen Quellen stärkt die Re-Konstruktionskompetenz und stellt gleichzeitig das De-Konstruieren auf eine sicheres Fundament: Man kann nun feststellen, dass es sachadäquat ist, den Stab auf die geschilderte Weise in ein Arrangement einzubinden. Es wird aber auch sichtbar, dass es

nicht egal ist, dass, wie im angesprochenen Fall, Schwert, Kreuz, Stab und Ring aus dem Besitz verschiedener Bischöfe, z. T. sogar aus verschiedenen Epochen, stammten.

Die Absichten von Ausstellungen können mit der Zielsetzung der Unterrichtssequenz übereinstimmen – oder eben nicht. Das hat Konsequenzen für das Lernen in der Ausstellung: War es die Absicht des Ausstellungsmachers, mittelalterliche Lebensbedingungen und -formen zu zeigen, so können die Schüler selbstständiger arbeiten, als wenn mittelalterliche Exponate in einer anderen Absicht kontextualisiert worden sind. In diesem Fall müssen die Exponate gegen den Strich ihrer Präsentation gelesen werden, wenn sie als Quelle für mittelalterliche Lebensbedingungen und -formen genutzt werden sollen. Erst im Museumsbesuch geübte Schüler können das mit wenig Hilfe leisten. Sonst sind Lehrer oder Lehrerin als die „schauen helfen“, gefragt. Bei jedem Ausstellungsbesuch sollten Schüler auch Freiraum zum Entdecken und die Möglichkeit, selbst zu entscheiden, haben.<sup>10</sup>

#### Lernort Restaurierungswerkstätte/Depot

Ein verfremdeter und damit zugleich schärferer Blick auf das Exponat wird den Schülern ermöglicht, wenn sie nicht nur die fertige Ausstellung besuchen können, sondern auch einen Blick in das Depot oder gar eine Restaurierungswerkstatt werfen dürfen. Sie erfassen dann viel eindringlicher, dass Geschichte Konstruktion ist. Der Kurator hätte aus dem Magazin auch andere Exponate für seine Ausstellung auswählen und andere Geschichten erzählen können, als geschehen. Ohne Konservierung und Restauration hätten Exponate die Zeiten nicht überdauert. Sie könnten nicht mehr „Zeuge“ für Vergangenes sein.

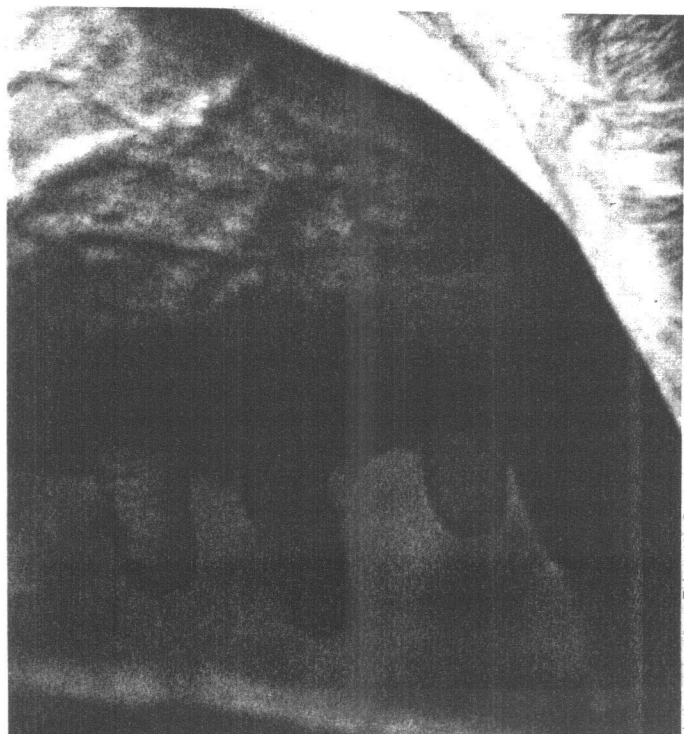
#### Lernort Archiv

Ähnliches gilt für das Archiv: Keiner Klasse sollte verwehrt sein, den Zeugen (in unserem Falle des Mittelalters), auch in einer nicht bereits kontextualisierten Weise zu begegnen. Die schriftlichen Quellen als Rohmaterial für Re-Konstruktion, mit der ihm eigenen Aura, stehen den Schülern im Archiv vor Augen. Weil Tun besser als Schauen ist, sollten in Zusammenarbeit mit dem Archivar kleine, von den Schülern zu bewäl-

tigende Fragestellungen ausgewählt werden. Diese müssen im Zusammenhang mit der Unterrichtssequenz stehen. Wird das Archiv bei einer Stadtextkursion zu den Lebensformen und -bedingungen des Mittelalters aufgesucht, so bietet sich z. B. das Thema „Stadtbrand“ an. Dafür sprechen sachliche wie motivationale Gründe: Zerstörungen und Brände erklären oft einheitliche Stadtbilder. Außerdem kommt es menschlichen Dispositionen entgegen, dem „Schuldigen“ hinterher spüren zu wollen. In vielen Archiven finden sich, erhalten in den Ratsprotokollen, die Unterlagen der Verhöre. Nicht selten haben Lokalhistoriker gerade diese Bestände bereits transkribiert. Das Original mit seiner Aura – in Mühldorf z. B. weist es noch die Schmauchspuren des Brandes auf – das Transkript als Arbeitshilfe, der Archivar als Experte, der helfend zur Seite steht: Das sind Arbeitsbedingungen, die ein in PISA-Zeiten eher nicht vermutetes Leseinteresse in Gang setzen (so erst kürzlich beobachtet bei einer 4. Grundschulklasse in Mühldorf am Inn).

Das, was man in den Akten erfahren hat, vor Ort wieder zu finden, ist eine besondere Chance. Oft ist das gar nicht schwer: In Mühldorf z. B. befindet sich im selben Gebäude wie das Archiv (Rathaus) auch eine mittelalterliche Rauchküche, die die Brandgefahr augenfällig macht und den Aktenbefund nachvollziehen lässt. Gleich nebenan liegt der Rathaussaal, der der Beitrag des bischöflichen Stadtherren zum Wiederaufbau seiner Stadt war und der Rathausfletz, der erst durch das nach dem Brand erfolgte Zusammenfügen von drei Häusern zum „Rathaus“ entstand und Ort der bürgerlichen Fest wurde. Gerade Rathaussaal und -fletz zeigen, auf welche Art und Weise Katastrophen im Nachhinein auch Positives nach sich ziehen können. Der Hinweis, die ganze Stadt habe in Schutt und Asche gelegen, wird relativiert durch die Keller am Stadtplatz. Mit ihren Gewölben sind sie „Zeugen des Mittelalters“ und machen bewusst, dass die Gesamtanlage des Stadtplatzes weit hinter den Brand (1640) zurückreicht.

Die für die Stadt charakteristische Inn-Salzbachbauweise kann dagegen in ihrer Brandschutzfunktionen erschlossen werden. Der Blick von Stadtturm auf die Grabendächer ist



Fotos (2): Doris Leuschner

hierbei ein Muss, weil sich von oben die architektonische Sonderform und die Stadtanlage besonders eindrucksvoll erschließen – und weil es emotional anspricht, die Stadt unter sich liegen zu sehen.

### Lernort „öffentlicher Vortrag“

Es gibt Vorträge, die sich gerade auch für jüngere Zuhörer mit Hintergrunderfahrung aus dem Geschichtsunterricht anbieten. Mit Klassen oder interessierten Gruppen daran teilzunehmen, ist eine weitere Form des außerschulischen Lernens: Vorträge, die Re-Enactment-Forschung im Zentrum haben (z. B. vom Referenten in voller Rüstung gehalten werden), sind ebenso geeignet, wie solche, die mit 3-D-Material veranschaulichen oder Vorträge, die bewusst mit Lebensweltbezügen arbeiten. Geschichtskultur als wichtigen außerschulischen Bereich des Umgangs mit Geschichte kennen zu lernen, ist das „übergeordnete“ Ziel.

### Lernort Mittelaltermarkt/ historisches Fest

Von Typus her handelt es sich hier um Inszenierungen von Vergangenheit, in die fiktionale Elemente einfließen. Der hohe Grad an Anschaulichkeit erschwert – nicht nur Schülern – die kritische Distanz. Diese aber sollte aufgebaut werden: Deshalb sind solche Events (außer zum Genießen) dafür prädestiniert, an ihnen die De-Konstruktionskompetenz zu fördern (De-Konstruktion, nicht De-Struktion!). Leitend ist die Frage, warum etwas auf diese Art und Weise dargestellt wird. An der einen oder anderen Stelle können Schüler, die sich mit mittelalterlichen Lebensformen und -bedingungen befasst haben, mit Gegenvorschlägen aufwarten, die vielleicht sogar „beim nächsten Mal“ umgesetzt werden. Der Zusammenhang mit schulischem Lernen wird hier besonders greifbar. Historisches Lernen in einem engen Verständnis ist dabei längst überschritten, hin zum kritischen Umgang mit Geschichte, mit „Medien“ und „Literatur“, hin zu selbsttätigem Entwickeln von Handlungsstrategien etc.

### Lernort „Erlebnispark mit historischen Elementen“

In Erlebnisparks mutiert Geschichte in aller Regel zur Kulisse. Man besucht einen solchen Park sicher nicht, um in erster Linie etwas „über Geschichte“ zu lernen. „Event und

Fun“ stehen im Zentrum. Vielleicht ist man als Lehrer deshalb gut beraten, nur Spuren zu sichern, also z. B. zu fotografieren und nicht vor Ort, sondern im Klassenzimmer zu fragen, welches Mittelalterbild sich spiegelt, und warum Mittelalter so und nicht anders dargestellt wird.

Wieder stützen Rekonstruktionsleistungen und Sachkompetenz die Entwicklung von De-Konstruktionskompetenz. Wieder sind Grenzüberschreitungen unerlässlich.

### Lernort Gegenwart: Umgang mit dem Mittelalter

In dieser Perspektive steht die Gegenwart – und nicht das Mittelalter – im Zentrum. Ihr Umgang mit dem Mittelalter wird mit den fachspezifischen Methoden gegenwartsbezogener Disziplinen erschlossen. Damit wechseln Methoden und Bezugsdisziplin. Beispiele, wie Mittelalter zum Thema des Erdkunde- oder Sozialkundeunterricht werden kann, wurden bereits angesprochen: Kartierung, Befragung, Strukturanalyse, quantitative Umfrage, Diskussion sind geeignete Methoden, um in unterschiedlichen Hinsichten zu erschließen, wie „Mittelalter“ die Gegenwart beschäftigt. Fächerkooperationen können sich, abhängig von den Fragestellungen, auch mit dem Kunst-, Deutsch-, Religionsunterricht ergeben.

Fächerübergreifend relevante Schlüsselqualifikationen können, das ist gerade für die zuletzt angesprochenen Lernorte offensichtlich, insbesondere in der Auseinandersetzung mit dem Umgang mit dem Mittelalter geschult werden.

### Der Lernort Klassenzimmer und Aspekte des außerschulischen Umgangs mit dem Mittelalter

Es gibt Formen des außerschulischen Umgangs mit dem Mittelalter, die eher im Klassenzimmer als vor Ort erschlossen werden können: Analysen von Filmen, Internet-Darstellungen, Multimedia-Präsentationen, virtuellen Rundgängen, Lernsoftware wären Beispiele, aber auch der Vergleich von Mittelalterdarstellungen im Schulbuch, in populären historischen Zeitschriften (PM, Geo, Geschichte etc.), in der lokalen und wissenschaftlichen Historiographie.

### Resümee

Ziel des zweiten Zugangs war zu zeigen, dass nicht nur der Lernort

das Lernen steuern kann, sondern auch die Lernziele die Auswahl des Lernorts.

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Die Präambeln aktuell gültiger Lehrpläne können als Beleg für diese Hypothese genommen werden.

<sup>2</sup> Derzeit wird intensiv an der Entwicklung von Kompetenzmodellen, darauf aufbauend an Bildungsstandards und Kriterien für die Überprüfung ihres Erreichens, gearbeitet. Für die Bundesrepublik Deutschland kommt der Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, vorgelegt 2003 von Edelgard Bulmahn, Karin Wolff, Eckhard Klieme (auch politische) Impulswirkung zu. Nicht nur die Mitträger der Kompetenz- und Standarddiskussion (wie z. B. Eckhard Klieme, Heinz-Elmar Tenorth, Andreas Helmke, Jürgen Baumert) haben sich zu Wort gemeldet, sondern auch Gegner und Pädagogen, die nicht nur auf lange eigene Forschungserfahrungen zurückblicken, sondern auch gezielt historisch argumentieren, z. B. in Bezug auf „Bildung“ (Lutz Koch, Klaus Prange, Hans-Ulrich Mulsolf, Stephanie Hellekamps, Hartmut von Hentig, Werner Wiater, Ulrich Herrmann).

<sup>3</sup> Die Autoren haben bewusst auf die Übertragbarkeit ihrer Vorschläge auf vergleichbare Lernorte geachtet.

<sup>4</sup> Die Dreiteilung erklärt sich daraus, dass die Beschäftigung mit Geschichte entweder in der Fokussierung auf Vergangenes, auf Darstellungsweisen, bzw. auf die eigenen Gegenwart/Zukunft geschehen kann. Diese Feststellungen und die nachfolgenden Überlegungen sind fundiert im Forschungsprojekt FUER Geschichtsbewusstsein, das in der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (ZGD 2 (2003)) vorgestellt wird. Die Ergebnisse des Projekts werden ab 2004 in einzelnen Themenheften vorgestellt, die in der Reihe „FUER Geschichtsbewusstsein“ des ars una Verlags Neuried vorgestellt werden.

<sup>5</sup> Nicht wenige Bundesländer versuchen dies zu institutionalisieren, indem Geschichte in Fachverbände eingebunden wird („Geschichte-Sozialkunde-Erdkunde“, „Gesellschaftslehre“, historisch-politisch Bildung). Dies darf den Schülern die Möglichkeit, fachspezifische Methoden- und Sachkompetenz zu entwickeln, jedoch nicht erschweren.

<sup>6</sup> Der Lehrer entscheidet, ob er vor Ort, quasi im Schatten der Mauer und in ihrer Aura, gestützt auf weiteres Material mit den Schülern arbeitet, ob er selber „frontal“ informiert oder einen Experten informieren lässt.

<sup>7</sup> Der Quellenbegriff muss hier weit gefasst werden. Mittelalterliche Darstellungen sind selten; viele Städte sind erst ab dem 17. Jahrhundert dokumentiert.

<sup>8</sup> Zum Download geeignete Materialien hierzu enthält die Homepage [www.Geschichtsunterricht-anders.de](http://www.Geschichtsunterricht-anders.de).

<sup>9</sup> Über das jeweils zuständige Landesamt für Denkmalpflege ist zu erfahren, wo aktuell gegraben wird.

<sup>10</sup> Vermutlich ist es durchaus sinnvoll, als Lehrer auch den Entschluss, Zeit im Museumsshop oder im Café zuzubringen, zu tolerieren. Man sollte ihn aber weder durch das eigene Vorbild fördern ...

