



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**Rein ins Museum!**

Förderung historischer Kompetenzen im Lokalmuseum am  
Beispiel des Bezirksmuseums Floridsdorf

Verfasserin

Mag.<sup>a</sup> Ursula Draxler

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 338 313

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Latein, UF Geschichte, Sozialkunde, Polit.Bildg.

Betreuerin / Betreuer:

o. Univ.- Prof. Dr. Wolfgang Schmale



# Inhaltsverzeichnis

<b>1. EINLEITUNG .....</b>	<b>5</b>
1.1 FRAGESTELLUNG.....	6
1.2 METHODE UND FORSCHUNGSSTAND .....	7
1.3 AUFBAU DER ARBEIT.....	8
<b>2. KOMPETENZORIENTIERTES LERNEN IM GESCHICHTSUNTERRICHT.....</b>	<b>9</b>
2.1 EINFÜHRUNG VON BILDUNGSSTANDARDS IN ÖSTERREICH .....	12
2.2 ENTWICKLUNG DER KOMPETENZMODELLE FÜR DEN GESCHICHTSUNTERRICHT .....	13
2.3 KOMPETENZMODELLE.....	15
<b>3. KOMPETENZMODELL ‚FUER GESCHICHTSBEWUSSTSEIN‘ .....</b>	<b>17</b>
3.1 HISTORISCHES DENKEN LERNEN – EIN STRUKTURMODELL .....	17
3.2 KOMPETENZBEREICHE .....	19
3.2.1 <i>Historische Fragekompetenz(en)</i> .....	20
3.2.2 <i>Historische Methodenkompetenz(en)</i> .....	20
3.2.3 <i>Historische Orientierungskompetenz(en)</i> .....	22
3.2.4 <i>Historische Sachkompetenz(en)</i> .....	23
3.3 ANMERKUNGEN UND KRITIK .....	24
<b>4. DAS MUSEUM ALS KULTURELLE INSTITUTION UND ALS LERNORT .....</b>	<b>26</b>
4.1 MUSEUM UND GESCHICHTSDIDAKTIK .....	27
4.1.1 <i>Schülerinteressen und Lernvoraussetzungen</i> .....	30
4.1.2 <i>Historisches Lernen im Sachunterricht</i> .....	34
4.1.3 <i>Historisches Lernen in der Sekundarstufe I und II</i> .....	36
4.2 MUSEUM UND MUSEUMSPÄDAGOGIK .....	37
4.2.1 <i>Historische Entwicklung</i> .....	40
4.2.2 <i>Museumspädagogische Absichten, Aufgaben und Ansprüche</i> .....	43
4.3 MUSEUM UND SCHULE .....	46
4.3.1 <i>Außerschulische Lernorte</i> .....	47
4.3.2 <i>Zur Definition von außerschulischen Lernorten</i> .....	48
4.3.3 <i>Schule und Museum</i> .....	50
<b>5. DAS BEZIRKSMUSEUM FLORIDSDORF.....</b>	<b>54</b>
5.1 HISTORISCHER RÜCKBLICK .....	54
5.2 ARGE BEZIRKSMUSEEN.....	56
5.2.1 <i>Organisation</i> .....	57

5.2.2 Aufgaben.....	58
5.2.3 Strukturelle Merkmale.....	58
5.2.4 Ehrenamtliche Tätigkeit.....	60
5.3 BESCHREIBUNG DES BEZIRKSMUSEUMS.....	62
5.3.1 Grundriss und Gebäude .....	62
5.3.2 Dauerausstellung .....	65
5.4 VERMITTLUNGSANGEBOT .....	68
5.4.1 Klassische Schulführung .....	69
5.4.2 Spezialführungen.....	69
<b>6. KOMPETENZVERMITTLUNG IM MUSEUM .....</b>	<b>71</b>
6.1 FÜHRUNGEN KOMPETENZORIENTIERT GESTALTEN .....	71
6.2 VISUELLES LERNEN – DETAILAUFNAHMEN VON OBJEKTEN .....	75
6.3 BILDQUELLEN .....	77
6.4 LERNEN ÜBER DAS MUSEUM – AUFGABEN UND FUNKTION EINES BEZIRKSMUSEUMS.....	81
6.5 WIE ENTSTEHT EINE SONDERAUSSTELLUNG? .....	82
6.6 ‚UNDER CONSTRUCTION‘ – VITRINENGESTALTUNG.....	84
6.7 ZEITLEISTE.....	89
6.8 ZEITGESCHICHTE THEMATISIEREN .....	92
6.9 EVALUIERUNG UND BEFRAGUNG DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER.....	95
<b>7. SCHLUSSBEMERKUNGEN .....</b>	<b>98</b>
<b>8. VERZEICHNISSE .....</b>	<b>101</b>
8.1 LITERATURVERZEICHNIS .....	101
8.2 INTERNETSEITEN .....	113
8.2.1 BUNDESGESETZBLÄTTER – ONLINE ZUGRIFF .....	115
8.3 ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	116
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>117</b>
<b>LEBENS LAUF .....</b>	<b>119</b>

# 1. Einleitung

Innerhalb der letzten zwei Jahre war ich als teilnehmende Beobachterin bei mehreren Schulführungen im Bezirksmuseum Floridsdorf zugegen. Meine Erfahrungen, einige bemerkte Auffälligkeiten und meine Beweggründe für diese Diplomarbeit möchte ich hier näher ausführen.

In das Bezirksmuseum kommen vorwiegend Schülerinnen und Schüler der dritten Klasse Volksschule. In dieser Schulstufe werden lokalhistorische Bezüge durchgenommen und es wird auch im Lehrplan ein Besuch eines Lokalmuseums empfohlen.<sup>1</sup> Viele der Kinder in diesem Alter besuchen zum ersten Mal ein Museum, andere kennen vor allem das Naturhistorische und das Technische Museum in Wien, die wenigsten waren schon in einem historischen Museum. Dem Bezirksmuseum kommt daher auch eine Sozialisationsaufgabe der Kinder für historische Museen zu, derer sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sehr wohl bewusst sind.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind bei ihrer ehrenamtlichen Arbeit ausgesprochen bemüht und engagiert. Bei den Führungen wird auf Fragen der Kinder und Jugendlichen eingegangen und es wird versucht, die Führungen den Interessen der Kinder anzupassen. Auch ich konnte den intensiven Austausch mit dem Museumspersonal pflegen und wurde im Rahmen meiner Diplomarbeit immer offenherzig empfangen und gut betreut. So kam es dann auch, dass ich selbst bei Sonderveranstaltungen, wie dem Tag des Denkmals oder der Langen Nacht der Museen, beim Kinderprogramm des Museums mitwirkte und praktische Erfahrungen sammeln konnte. Dabei sind Überlegungen und Ideen für die Diplomarbeit entstanden und vertieft worden.

Meine Gedanken und Fragen kreisten immer wieder um folgenden Themenschwerpunkt: „Wie kann man Geschichte im Museum vermitteln, damit vor allem Schulklassen von diesem Besuch profitieren? Wie lässt sich ein

---

<sup>1</sup> Vgl. BGBl. II Nr. 303/2012, 98.

Museumsbesuch möglichst gut in den Lehrplan integrieren?“ Denn es ist ein altbekanntes Problem, dass das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung mit Stundenkürzungen konfrontiert war und (wie die Bezeichnung des Faches sagt) nicht nur 'Geschichte' zum Thema hat, sondern auch ‚Politische Bildung‘.

Dabei möchte ich betonen, dass ich Museen keinesfalls ihre Eigenständigkeit abspreche und sie als „an die Lehrpläne versklavte Lernorte“<sup>2</sup> verstehe.

Vielmehr bewegte mich eine pragmatische Herangehensweise, die sowohl dem Bezirksmuseum als auch dem Lehrpersonal und den Schülerinnen und Schülern hilfreich sein soll. Das Bezirksmuseum überlegt, Teile der Ausstellung umzugestalten und teilweise neu zu konzipieren, daher wäre es für die Planung eines neuen Vermittlungsangebots vorbildlich, bereits vorab museumspädagogische Überlegungen vorzunehmen. Aus Sicht der Schulen und des Geschichtsunterrichts ist es wiederum ideal, wenn ein Vermittlungsangebot bereitgestellt wird, das den aktuellen geschichtsdidaktischen Überlegungen entspricht und daher gut mit den Lehrplanvorgaben vereinbar ist.

## 1.1 Fragestellung

Diese Diplomarbeit untersucht die forschungsleitende Frage an einem konkreten Fallbeispiel:

- Inwieweit können historische Kompetenzen bei einem Museumsbesuch einer Schulklasse im Bezirksmuseum Floridsdorf gefördert werden?

Dazu müssen folgende Unterfragen beantwortet werden:

- Welche historischen Kompetenzen können im Museum gefördert werden?

---

<sup>2</sup> Hildegard Vieregg, Vom Stellenwert des Museums im Bildungsprozess – Qualitätsorientierung in der Zusammenarbeit von Schule und Museum. In: Arnold Vogt, Aïda Krüze, Dieter Schulz (Hg.), Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik (Schriftenreihe des Zentrums zur Lehrerbildung und Schulforschung an der Universität Leipzig 7, Leipzig 2008) 141.

- Wie findet historisches Lernen im Museum statt?
- Welches Interesse bringen Schülerinnen und Schüler für historisches Lernen im Museum mit?
- Welche Anforderungen müssen Museumspädagogik und Vermittlungsarbeit im Museum erfüllen, um historische Kompetenzen zu fördern?

## 1.2 Methode und Forschungsstand

Methodisch basiert diese Arbeit stark auf dem Zusammentragen und Verknüpfen der theoretischen Literatur aus den Bereichen Geschichtsdidaktik, Museumspädagogik, Museumskunde und Bildungswissenschaften. Als Fallbeispiel eines Lokalmuseums dient das Bezirksmuseum Floridsdorf, daher werden sich die praktischen Überlegungen und Anregungen auf dieses Museum beziehen.

Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktiker beschäftigten sich intensiv mit der Frage der Kompetenzförderung in Museen und Ausstellungen. In diversen Sammelbänden und Fachzeitschriften wurden die unterschiedlichen Meinungen und Positionen dazu dargelegt. Hervorgehoben werden hier Werke, die für diese Arbeit grundlegend herangezogen wurden:

- Susanne Popp, Bernd Schönemann (Hg.), Historische Kompetenzen und Museen (Schriften zur Geschichtsdidaktik 25, Idstein 2009).
- Bernd Schönemann, Waltraud Schreiber, Hartmut Voit (Hg.), Museum und historisches Lernen (Jahresband Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2006).
- Arnold Vogt, Aida Krüze, Dieter Schulz (Hg.), Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik (Schriftenreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung an der Universität Leipzig 7, Leipzig 2008).

Anregungen und Ideen für diese Diplomarbeit entstanden auch in Vorlesungen und Kursen von Andrea Brait zum Studienplanpunkt *„Analyse bildlicher und dinglicher Quellen und Musealisierung“* an der Universität Wien.

Viele Didaktikerinnen und Didaktiker fragen danach, wie durch spezielle Arbeitsaufträge und Eingreifen der Lehrperson ins Vermittlungsprogramm des Museums historisches Lernen während eines Museumsbesuchs ermöglicht werden kann.<sup>3</sup> Diese Arbeit setzt bereits beim Vermittlungsprogramm an und versucht zu ermitteln, wie historisches Lernen vom museumspädagogischen Dienst in diversen Bereichen für Schulkinder integriert werden kann.

### **1.3 Aufbau der Arbeit**

Als Einstieg in die vorliegende Arbeit soll der aktuelle Prozess der Hinwendung zu Bildungsstandards skizziert (Kapitel 2) werden. Darauf aufbauend wird das Kompetenzmodell, das für diese Diplomarbeit bestimmend ist, vorgestellt (Kapitel 3).

Anschließend werden Aspekte herausgegriffen und diskutiert, die für die Vermittlungsarbeit im Museum unter geschichtsdidaktischer und museumspädagogischer Sicht wichtig erscheinen (Kapitel 4), um schließlich den praxisnahen Teil dieser Arbeit einzuleiten.

Das Bezirksmuseum Floridsdorf wird als Institution und mit seinem Vermittlungsprogramm vorgestellt (Kapitel 5), um dann im abschließenden Kapitel Überlegungen zur praktischen Umsetzung des historischen Lernens näher auszuführen und zu entwickeln (Kapitel 6).

---

<sup>3</sup> Vgl. Andrea Brait, Der Museumsboom als Ausdruck der Visualisierung von Geschichte. Herausforderungen und Chancen der Geschichtsdidaktik. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 12 (2013) 95–111.

## 2. Kompetenzorientiertes Lernen im Geschichtsunterricht

Im Schulgeschehen galt das Unterrichtsfach Geschichte jahrzehntelang als Lernfach, in dem Schülerinnen und Schüler vorwiegend versuchten sich Jahreszahlen, Ereignisse, Herrscherdynastien, Kriege und Katastrophen einzuprägen, um diese dann abrufbar und auswendig bei einem Test der Lehrperson präsentieren zu können. Dieses Wissen der für wichtig erklärten Personen, Daten und Fakten steht im gegenwärtigen Geschichtsunterricht nicht mehr im Vordergrund, sondern ist lediglich ein Werkzeug, das herangezogen wird, um ‚historisch zu denken‘ und historische Kompetenzen zu entwickeln.

*„Historische Kompetenz umfasst die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, historisch zu denken – anders gesagt mit Vergangenen und Geschichte reflektiert und (selbst-)reflexiv umgehen zu können.“<sup>4</sup>*

Durch die Einführung von länderübergreifenden Bildungsstandards und Studien, allen voran der PISA-Studie (*Programme for International Student Assessment*)<sup>5</sup> der OECD (*The Organisation for Economic Co-operation and Development*), hat der ‚kompetenzorientierte Unterricht‘ als zentrales Schlagwort der Bildungspolitik in die Lehrpläne und die öffentliche Diskussion Einzug gefunden.

In den formulierten Bildungsstandards wird festgelegt, *„welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erreicht haben sollen.“<sup>6</sup>*

---

<sup>4</sup> Waltraud Schreiber, Geschichte denken statt pauken. Theoretische Grundlagen für ein praktisches Konzept. In: *Sächsische Akademie der Lehrerfortbildung* (Hg.), *Geschichte denken statt pauken* (Siebeneichener Diskurse 3, Meißen 2005) 18.

<sup>5</sup> Für nähere Informationen zur PISA-Studie siehe *Deutsches PISA-Konsortium* (Hg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (Opladen 2001).

<sup>6</sup> Eckhard Klieme, *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise* erarbeitet von Klieme u.a. (Berlin 2003) 4.

Das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung wurde zwar nie direkt in die großen Bildungsstandards-Überprüfungen miteinbezogen, trotzdem lösten diese Studien einen allgemeinen Paradigmenwechsel in der Unterrichtsdidaktik aus: die Lernzielorientierung (*Festlegung von Zielen und Inhalten*) wird von der Kompetenzorientierung (*Festlegung und Beurteilung erwarteter Leistungen zu einem bestimmten Zeitpunkt*) abgelöst.<sup>7</sup> Im Vordergrund stehen nun die Leistungen ‚*Reflexion und Handlung*‘ der Lernenden („*performance standards*“) und nicht mehr die Lerninhalte und der Wissenserwerb („*content standards*“).<sup>8</sup>

Unter dem Begriff Kompetenz im Zusammenhang mit der Ausformulierung von neuen Bildungsstandards und der Ausarbeitung von Kompetenzmodellen für den Unterricht orientiert sich die Bildungspolitik an der Definition von Franz Weinert: Kompetenzen sind ihm zufolge

*„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“<sup>9</sup>*

Den Bildungsstandards und den Kompetenzmodellen der Unterrichtsfächer liegt daher ein Wissensbegriff zugrunde, der Wissen nicht auf „*reproduzierendes Faktenwissen reduziert*“, sondern „*wirkliches Verstehen*“ fordert.<sup>10</sup>

---

<sup>7</sup> Vgl. Dietmar von Reeken, Kompetenzen und historisches Lernen – Grundlagen und Konsequenzen für den Sachunterricht. In: Hartmut Giest, Andreas Hartinger, Joachim Kahlert (Hg.), Kompetenzniveaus im Sachunterricht (Forschung zur Didaktik des Sachunterrichts 7, Bad Heilbrunn 2008) 16f.

<sup>8</sup> Vgl. Michele Barricelli, Peter Gautschi, Andreas Körber, Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd.1 (Schwalbach/Ts. 2012) 207f.

<sup>9</sup> Franz E. Weinert (Hg.), Leistungsmessung in Schulen. (Weinheim/Basel 2001) 27f.

<sup>10</sup> Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich (Opladen 2001) 22.

Gerade für den Geschichtsunterricht bedeutet dies die jahrelange Vorstellung abzulegen, dass allein Faktenwissen um historische Ereignisse und Faktenlernen als oberste Lernziele anzusehen sind.

*“Die reine Wissensvermittlung steht nun nicht mehr alleine im Vordergrund der Unterrichtstätigkeit, sondern es sollen „Tools“ vermittelt werden (und vor allem auch selbst durch die Schülerinnen und Schüler erarbeitet werden), welche die junge Generation befähigt Gemeinsamkeiten und Differenzen in der Geschichte und Gegenwart zu erkennen.”<sup>11</sup>*

Nicht nur wegen der Einführung der Bildungsstandards und des allgemeinen Paradigmenwechsels wurde eine Neuorientierung des Geschichtsunterrichts gefordert, sondern nach der Lehrmeinung vieler war der Geschichtsunterricht an sich ‚renovierungsbedürftig‘.

Die chronologische Abfolge der Unterrichtsinhalte (Urgeschichte bis Zeitgeschichte) war jahrelang dominierend. Diese Struktur des Unterrichts war in Kritik geraten, vor allem auch weil eine Erweiterung des Gegenstandsbereichs und der Inhalte notwendig wurde. Neue Zugänge zu historischen Themen, wie die Alltags-, Geschlechter-, Kultur- und Umweltgeschichte, wurden kaum berücksichtigt, weiters war das dominierende Geschichtsbild vor allem eurozentristisch geprägt und globale sowie lokale/regionale Themen wurden ausgespart. Erschwerend kam noch hinzu, dass das Unterrichtsfach Geschichte von Stundenkürzungen betroffen<sup>12</sup> war und so die praktische Umsetzung der

---

<sup>11</sup> BMUKK (Hg.), Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben (Wien 2011) 7.  
Online unter: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21067/reifepruefung\\_ahs\\_lfgsk.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21067/reifepruefung_ahs_lfgsk.pdf) (23.11.2013).

<sup>12</sup> Zum Beispiel wurde in der Oberstufe (9. bis 12. Schulstufe) das Wochenstundenkontingent von mind. 7 Stunden auf mind. 6 Stunden gekürzt. Vgl. dazu BGBl. II Nr. 469/2002 mit BGBl. II Nr. 283/2003.

neuen Inhalte ohne größere Umstrukturierung des Curriculums nicht möglich gewesen wäre.<sup>13</sup>

Daher ist es geradezu erfreulich, dass Kompetenzmodelle entworfen wurden, die bildungspolitische Anforderungen erfüllen, und gleichzeitig auch die Chance ergriffen wurde, den Geschichtsunterricht zu modernisieren.<sup>14</sup>

## 2.1 Einführung von Bildungsstandards in Österreich

In Österreich wurde im Jänner 2009 eine Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur für die Überprüfung der Bildungsstandards in der 4. Schulstufe (Deutsch/Lesen/Schreiben, Mathematik) und in der 8. Schulstufe (Deutsch, Lebende Fremdsprache (Englisch), Mathematik) verabschiedet. Diese Kompetenzüberprüfung erfolgt alle drei Jahre.<sup>15</sup>

Mit der Einführung der *standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung*, besser bekannt als ‚*Zentralmatura*‘, verpflichtend ab dem Schuljahr 2014/15 an den AHS, wurde auch für weitere Gegenstände die Kompetenzorientierung vorangetrieben, da bei der mündlichen Reifeprüfung (das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung kann ausschließlich als mündliches Prüfungsfach gewählt werden) kompetenzorientierte Fragestellungen per Gesetz verpflichtend sind.

*“Im Rahmen der mündlichen Teilprüfung ist jeder Prüfungskandidatin und jedem Prüfungskandidaten im gewählten Themenbereich eine kompetenzorientierte Aufgabenstellung, welche in voneinander unabhängige Aufgaben mit Anforderungen in den Bereichen der Reproduktions- und Transferleistungen sowie der Reflexion und Problemlösung gegliedert sein kann, schriftlich vorzulegen.”<sup>16</sup>*

---

<sup>13</sup> Vgl. von Reeken, Kompetenzen und historisches Lernen, 17–19.

<sup>14</sup> Vgl. Hans-Jürgen Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula (Schwalbach/Ts. 2005) 6f.

<sup>15</sup> Vgl. BGBl. II Nr. 1/2009.

Für weitere Informationen und Ergebnisse der bisherigen Standardüberprüfungen siehe <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.xml> (11.10.2013).

<sup>16</sup> BGBl. II Nr. 174/2012, § 29 (1).

Um die jungen Erwachsenen ausreichend auf die Herausforderungen einer kompetenzorientierten Reifeprüfung vorzubereiten, musste natürlich auch der herkömmliche Unterricht den Paradigmenwechsel zur Kompetenzorientierung durchlaufen und neue didaktische Lehr- und Lernmodelle mussten erstellt werden.

## 2.2 Entwicklung der Kompetenzmodelle für den Geschichtsunterricht

Die Frage, die sich bei der Entwicklung der Kompetenzmodelle für das ‚Historische Lernen‘ für Geschichtsdidaktiker und Geschichtsdidaktikerinnen nun stellte, war, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten rein fachspezifisch sind. Denn es könnten zwar schnell sehr allgemeine und sehr vage Fähigkeiten der ‚Sach-, Handlungs-, Sozial- und Selbstkompetenzen‘ formuliert werden, jedoch würde dabei der fachspezifische Aspekt weitgehend vernachlässigt werden. Außerdem stellt sich bei der Entwicklung der Kompetenzmodelle auch die Frage *„einer fachlich-gegenständlichen Spezifität im operationalisierten Unterrichtsgeschehen“*.<sup>17</sup> Denn es ließen sich zum Beispiel Bildanalysen von Herrscherporträts ebenso gut im Kunstunterricht oder Textanalysen und Interpretationen zu historischen Themen im Deutschunterricht einbetten. Weiters ließen sich Probleme der Gegenwart mit ihren historischen Dimensionen in andere Fächer, wie Geographie und Wirtschaftskunde oder Religion bzw. Ethik, einbinden.

Ziel der Bildungsstandards ist es jedoch, *„die Kernideen der Fächer bzw. Fächergruppen besonders klar heraus(zu)arbeiten, um Lehren und Lernen zu fokussieren.“*<sup>18</sup> Der Unterrichtsgegenstand Geschichte steht dabei auch im Zentrum einer Legitimationsfrage, was der Geschichtsunterricht zur Bildung junger Menschen beitragen kann.

Welche Fachkompetenzen und Kerndimensionen geben nun die Arbeits- und Denkweisen der Geschichtswissenschaft wieder? Darüber herrscht unter den

---

<sup>17</sup> *Barricelli, Gautschi, Körber*, Historische Kompetenzen, 209.

<sup>18</sup> *Klieme*, Entwicklung nationaler Bildungsstandards, 26.

Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern wenig Einigkeit vor allem im Bezug auf Detailfragen. Einig ist man sich jedoch darin, dass ein integraler Bestandteil des historischen Denkens das Erschließen von historischen Quellen und Darstellungen (Überlieferung und Diskurs) ist.

Weiters findet Jörn Rüsens Lehrmeinung der ‚Narrativität‘ vorwiegend Zustimmung. Die narrativistische Geschichtstheorie *„versteht die Prinzipien und Operationen historischen Denkens der Geschichtswissenschaft als elaborierte Formen des lebensweltlichen Umgangs mit Geschichte, welcher letztlich in der Orientierungsfunktion begründet ist.“*<sup>19</sup> Demzufolge konstatiert Michele Barricelli *„narrative Kompetenz“* als Fachkompetenz, die dem historischen Lernen zu Grunde liegt.

*„Historisches Wissen ist (...) immer narratives Wissen, das heißt, es liegt stets in der eigentümlichen Form einer Erzählung vor, also ein sprachliches Gebilde, das auf bestimmte Weise zusammenhangslose Sachverhalte („Ereignisse“) bedeutungsvoll in zeitlicher Hinsicht miteinander verbindet – und zwar anders als in belletristischen Erzählformen mit der Bedingung, dass auf eine vergangene Wirklichkeit Bezug genommen wird, die zwar nicht außerhalb einer solchen Narration erkennbar, wohl aber als existent vorausgesetzt werden muss. (...) Erst durch die Erzählungen wird vergangene Wirklichkeit vergegenwärtigt. Wer Geschichte lehren möchte, muss daher den Lernenden im Besondern ermöglichen, dass sie das spezifische Strukturmerkmal ‚Narrativität‘ und die dazugehörenden methodischen Regularien verstehen.“*<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo von Borries, Reinhard Kramer, Sibylla Leutner-Ramme, Sylvia Mebus, Alexander Schöner, Beatrice Ziegler, Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag). In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung 2, Neuried 2007) 19.

<sup>20</sup> Barricelli, Gautschi, Körber, Historische Kompetenzen, 210f.

## 2.3 Kompetenzmodelle

Wie bereits bei der Schilderung der Entwicklung der Kompetenzmodelle angedeutet wurde, gibt es einige konkurrierende Kompetenzmodelle, die zwar alle auf denselben Kompetenzbegriff von Weinert und auf das Theorem Rüsens (narrative Geschichtstheorie) zurückgreifen, aber sich dann doch in grundlegenden Details unterscheiden:

1. *Einsetzbarkeit und Reichweite des Modells*: Manche Modelle sind explizit für das Unterrichtsgeschehen entworfen worden und zeigen auf, wie historische Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Schule erworben werden. Andere Modelle schließen auch die Lernumgebungen außerhalb der Schule mit ein und behandeln das historische Denken und Lernen im Allgemeinen.
2. *Aufbau der Kompetenzmodelle*: Die unterschiedlichen Modelle divergieren von der Anzahl der einzelnen Kompetenzbereiche (z.B. Kern-, Teil- und Unterkompetenzen) bis zum strukturellen Aufbau des Modells (z.B. Strukturmodell oder Prozessmodell).
3. *Kompetenzbegriff und -auffassung*: Oft werden in den Modellen die Begriffe ‚*Kenntnisse, Fertigkeiten, Haltungen*‘ mit dem Begriff gleichgesetzt, oft wird aber auch in einem engeren Verständnis des Begriffes alleine ‚*das Können*‘ favorisiert. Daraus ergibt sich der unterschiedliche Wissensbegriff in den Modellen. In manchen Modellen wird das deklarative Wissen, das Wissen über Sachverhalte (Fakten, Begriffe) als eigener Kompetenzbereich gewertet, in anderen Modellen wiederum hat das deklarative Wissen lediglich funktionale Form, um Aufgabenstellungen bearbeiten zu können, und zählt so zu jeder Kompetenz des Modells.
4. *Stellung von Emotionen und Affekten*: In den meisten Kompetenzmodellen wird das historische Lernen als intellektuell und rationell bewertet. Inwiefern aber auch Emotionen und Affekte (Scham, Trauer, Stolz, Wut

etc.) zum historischen Lernen beitragen, wird zwar viel diskutiert, aber in den wenigsten Kompetenzmodellen berücksichtigt.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Vgl. *Barricelli, Gautschi, Körber*, Historische Kompetenzen, 211–215.

Eine ausführlichere Beschreibung der verschiedenen Kompetenzmodelle findet sich auch bei Peter *Gautschi*, *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise* (Schwalbach/Ts. 2009) 48–66.

### 3. Kompetenzmodell ‚FUER Geschichtsbewusstsein‘

Das dieser Arbeit zugrundeliegende Kompetenzmodell orientiert sich an den Ergebnissen der Arbeitsgruppe FUER Geschichtsbewusstsein. Die internationale Arbeitsgruppe zur Förderung und Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein (FUER) wurde im Jahr 2000 ins Leben gerufen und wird u.a. durch EU-Förderungen bei ihrem Forschungsprojekt unterstützt. Ausgewählt wurde dieses Modell, weil es sich im Gegensatz zu anderen Modellen auch auf Institutionen und Instanzen historischen Denkens außerhalb des schulischen Bereichs bezieht und damit für diese Arbeit eine grundlegende Bedingung für die Beantwortung der Fragestellung erfüllt.<sup>22</sup>

Weiters gibt es seit 2006 auch einen Arbeitskreis des Forschungsprojektes in Wien unter der Leitung von Reinhard Krammer und Christoph Kühberger, die sich für die Entwicklung von Konzepten, Lehrplänen und Fortbildungen für Lehrkräfte unter den Gesichtspunkten des Kompetenzmodells in Österreich verantwortlich zeigen.<sup>23</sup> So wurden inzwischen die Kompetenzen des FUER Modells in die Lehrpläne für die Hauptschulen und für die Unterstufe der Allgemeinbildenden höheren Schulen implementiert; auch die Handreichungen für den Geschichtsunterricht des Bundesministeriums für Unterricht orientieren sich an diesem Modell.<sup>24</sup>

#### 3.1 Historisches denken lernen – ein Strukturmodell

Das Strukturmodell baut auf den Grundlagen der narrativistischen Geschichtstheorie auf.

Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit ist daher immer eine „*historische Narration*“, die die Vergangenheit re-konstruiert (s. Kapitel 2.2). Diese Re-Konstruktion der Vergangenheit ist von vielen Faktoren geprägt, wie

---

<sup>22</sup> Vgl. *Schreiber, Körber*, u.a., *Historisches Denken*, 19.

<sup>23</sup> Vgl. <http://www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/arbeitskreise.html> (23.11.2013).

<sup>24</sup> Vgl. *BMUKK* (Hg.), *Die kompetenzorientierte Reifepfung aus Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung*.

vorhandene Quellen, Fragestellung, Absicht und Intention, Standort- und Gegenwartsgebundenheit des Re-Konstruierenden. Die Vergangenheit ist unwiederbringlich und die Geschichte(n) entstehen erst im Prozess historischen Denkens.

Unsere Gegenwart ist von historischen Narrationen durchzogen: sie begegnen uns im Alltag (Zeitungsartikel, Jubiläen, Fernsehen, kulturelle Prägungen) sowie im Unterrichtsgeschehen (Schulbücher, Filme, außerschulische Lernorte wie Museen). Den Schülerinnen und Schülern soll durch dieses Strukturmodell bewusst werden, dass „*Geschichte überall ist*“ und dass sie einen *reflektierten und (selbst)-reflexiven*“ Umgang mit der Präsenz der Geschichte in ihrem Leben erlernen sollen.<sup>25</sup>

Ein Prozessmodell historischen Denkens wurde von Andreas Körber und Wolfgang Hasberg entworfen. Sie zeichnen dabei die idealtypischen Prinzipien und Operationen des historischen Denkens nach, das vor allem auf den Basisoperationen „Re- und De-Konstruktion“ beruht.

---

<sup>25</sup> Vgl. Waltraud *Schreiber*, Mit Geschichte umgehen lernen – Historische Kompetenz aufbauen. In: Waltraud *Schreiber*, Sylvia *Mebus* (Hg.), Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern (Themenhefte Geschichte 1, überarb. und aktual. Auflage, Neuried <sup>2</sup>2006) 8–13.

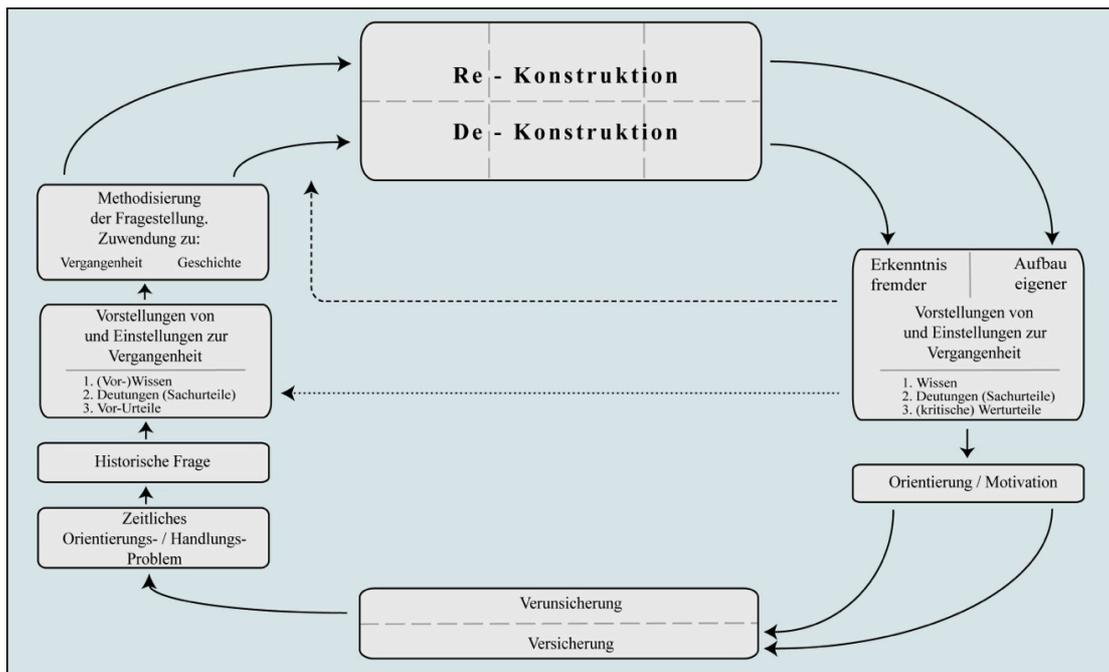


Abb.1 Prozessmodell des historischen Denkens<sup>26</sup>

Ausgangslage des angeführten Kompetenzmodells ist, dass jeder Mensch ein individuell ausgeprägtes Geschichtsbewusstsein besitzt; sei es auch nur zu meinen, er/sie lebe nur in der Gegenwart und Geschichte habe mit seinem/ihrem derzeitigen Leben nichts zu tun. Um dieser Meinung entgegenzuwirken, wurde das in der Folge beschriebene Kompetenzmodell entworfen.<sup>27</sup>

### 3.2 Kompetenzbereiche

Folgende vier Kompetenzbereiche umfasst dieses Modell:

- historische Fragekompetenz(en)
- historische Methodenkompetenz(en)
- historische Orientierungskompetenz(en)
- historische Sachkompetenz(en)

<sup>26</sup> Geschichtsbewusstsein dynamisch. Das Prozessmodell historischen Denkens/historischer Orientierung (nach Hasberg/Körper, 2003) zitiert aus: *Schreiber, Körper, u.a., Historisches Denken*, 21.

<sup>27</sup> Vgl. Waltraud *Schreiber*, Geschichte denken statt pauken. Theoretische Grundlagen für ein praktisches Konzept. In: *Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung Meißen* (Hg.), *Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen* (Siebeneichener Diskurse 3, Meißen 2005) 20.

Innerhalb der Kompetenzbereiche lassen sich Kernkompetenzen feststellen, die wiederum in Einzelkompetenzen aufgliedert werden können.<sup>28</sup>

### **3.2.1 Historische Fragekompetenz(en)**

Wie bereits mehrfach erwähnt wurde, ist die Vergangenheit unwiederbringlich vorbei. Dennoch können Personen aus späteren Zeiten Fragen an die Vergangenheit stellen und versuchen diese Fragen zu beantworten. Ausgangspunkt dieser Fragestellungen können Interesse, Zukunftsentscheidungen oder Verunsicherungen sein, die durch ein Orientierungsbedürfnis hervorgerufen worden sind. Die Kernkompetenzen erfassen sowohl Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft

- (i.) selbst **Fragen an die Vergangenheit zu formulieren und zu stellen,**
- (ii.) aber auch die Fähigkeit **Fragestellungen zu erkennen und zu erschließen,** die vorhandenen Narrationen zu Grunde liegen und diese auf die eigenen Interessen zu hinterfragen und zu bewerten.

Folgende Charakteristika und Aspekte sollen bei der Fragekompetenz ebenfalls beachtet werden:

Fragen an die Vergangenheit werden stets von der Gegenwart der/des Fragenden gestellt und sind daher retro-perspektivisch. Fragen behandeln immer nur einen Teilaspekt und ausgewählte Inhalte der Vergangenheit; daher sind die Fragen partikular und selektiv. Manche Fragestellungen können auf Grund der bruchstückhaften Überlieferung nur teilweise oder nicht beantwortet werden. Diese Partialität der Vergangenheit, die sich in überlieferten Quellen manifestiert, muss den Fragenden bewusst werden.<sup>29</sup>

### **3.2.2 Historische Methodenkompetenz(en)**

Anschließend an die Fragekompetenz geht es bei der Methodenkompetenz um die Suche nach Antworten und den Erkenntnisgewinn sowie um dessen Verarbeitung.

Die Kernkompetenzen erfassen sowohl Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft

---

<sup>28</sup> Vgl. *Schreiber, Körber*, u.a., *Historisches Denken*, 22–24.

<sup>29</sup> Vgl. *Schreiber, Körber*, u.a., *Historisches Denken*, 24–26.

- (i.) anhand von **Quellen die Geschichte(n) zu re-konstruieren**, und eine **Annäherung an die Vergangenheit vorzunehmen**.
- (ii.) Weiters sollen bereits vorhandene historische Narrationen auf ihre Grundzüge und Struktur **de-konstruiert** werden.

Das Re-Konstruieren und das De-Konstruieren sind die Basisoperationen des historischen Denkens und werden in folgender „Sechser Matrix“ veranschaulicht:

	<b>Fokussierung auf Vergangenheit</b> Vergangenes feststellen	<b>Fokussierung auf Geschichte</b> Vergangenes in Kontexte setzen und als Geschichte darstellen	<b>Fokussierung auf Gegenwart / Zukunft</b> Geschichte auf Gegenwart und Zukunft beziehen
<i>Umgang mit Vergangenheit</i>	<u>Vergangenes aus Quellen re-konstruieren</u> Feststellen von - Daten, Ereignissen, Handlungen, Personen („Fakten“) - Bedeutungen, die in der Vergangenheit den Fakten zugewiesen wurden - Motiven, Kausalbeziehungen, die zugewiesen wurden	<u>Vergangenes auf spezifische Weise in einer Geschichte darstellen</u> Berücksichtigung finden z.B. - Funktionen, die der Narration zugewiesen werden (Erklärung, Legitimation, Identitätsbildung ...) - fachspezifische und überfachlich relevante Theorien - Spezifika der Adressaten - Besonderh. d. gewähl. Darstellungsmediums synchrone Kontextualisierungen (Zustände)   diachrone Kontextualisierungen (Zeitverläufe)	<u>Durch Bezüge auf Vergangenes / Geschichte der eigenen Gegenwart / Zukunft historische Tiefe geben</u> Konstruieren von - Kontinuitätsvorstellungen (Ursachen-, Sinnzusammenhänge) - Vorstellungen von Wandel - historischer Identität - Orientierung für zukünftiges Handeln
<i>Re-Konstruktion von Geschichte</i>			
<b>BASISOPERATIONEN DES GESCHICHTSBEWUSSTSEINS</b>			
<i>De-Konstruktion von Geschichte</i>	- Feststellen, was die Narrationen über Vergangenes aussagen - Abklären der fachlichen Trifftigkeit des Berichteten - Klären der Repräsentativität des über das historische Phänomen Berichteten	Offenlegen - der zugrunde liegenden Fragestellungen - der Argumentationsstruktur der Narration - der angewandten Theorien und Alltagshypothesen - der äußeren Zwänge - der Perspektivität - des Standorts <u>Feststellen, in welche Kontextualisierungen die Vergangenheitspartikel in der jeweiligen Geschichte gestellt werden, auf welche Weise die Geschichte erzählt wird</u>	Erschließen von: - Botschaften - Orientierungsangeboten - Sinnbildungsmustern - Orientierungsfragen, die hinter der Darstellung stehen - Normen und Werten, die vertreten oder abgelehnt werden - kulturellen Prägungen
<i>Umgang mit Geschichte</i>	<u>Erheben, was historische Narrationen über Vergangenes aussagen</u>		<u>Feststellen, welche Gegenwartsbezüge in der Geschichte hergestellt werden, welche Orientierungsangebote gegeben werden</u>

Abb.2 Übersicht Basisoperationen des Geschichtsbewusstseins ,Re-/De-Konstruktion'<sup>30</sup>

Bei den beiden Basisoperationen geht es „um die Zusammenhänge, die innerhalb der jeweiligen Zeit und zwischen den Zeiten hergestellt, und um die Kontextualisierung, die gewählt werden/wurden. Es geht um die Frage, wie bei der Entwicklung der historischen Narration sach-, adressaten-, und mediengerecht vorgegangen werden soll/wurde.“<sup>31</sup>

Beim Re-Konstruieren werden sowohl Fähigkeiten und Fertigkeiten der Quellenarbeit sowie Kontextualisierung (*synthetischer Akt*) gefordert. Bei der De-Konstruktion sind analytische Fähigkeiten und Fertigkeiten gefragt,

<sup>30</sup> Schreiber, Mit Geschichte umgehen lernen, 20.

<sup>31</sup> Schreiber, Körber, u.a., Historisches Denken, 27.

Tiefenstruktur, Triftigkeit und Intention der Narrationen werden hinterfragt und in Bezug zum Welt- und Selbstverstehen gesetzt.<sup>32</sup>

### 3.2.3 Historische Orientierungskompetenz(en)

Dieser Kompetenzbereich bezieht sich auf die Lebenswelt einer Person und setzt den Erkenntnisgewinn aus dem Re- und De-Konstruktionsprozess in direkten Zusammenhang mit der Lebenspraxis einer Person. Bei der Orientierungskompetenz soll durch das historische Lernen ein besseres Verständnis von Gegenwartsphänomenen und von zukünftigen Herausforderungen gefördert werden.

Die Orientierungskompetenz umfasst vier Kernkompetenzen und Operationen:

- (i.) Zunächst geht es darum, **„das eigene Geschichtsbewusstsein zu re-organisieren“**. Erkenntnisse, Haltungen und Verfahrensweisen fließen in das bereits vorhandene Geschichtsbewusstsein ein und *„die eigene mentale Disposition für den Umgang mit Geschichte“*<sup>33</sup> wird reflektiert und erweitert.
- (ii.) Bei der zweiten Kernkompetenz soll die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft geschaffen werden, das **Welt- und Fremdverstehen** aufgrund historischer Narrationen zu **reflektieren** und gegebenenfalls auch zu **revidieren**.
- (iii.) Die dritte Kernkompetenz verlangt Selbstreflexion, um die **eigene historische Identität zu reflektieren und zu revidieren**.
- (iv.) Als Abschluss sollen mögliche **Handlungsdispositionen** aus der Beschäftigung mit Geschichte(n) angedacht werden können, die zunächst nicht durchgeführt werden sollen, sondern als **Handlungsrepertoire** dienen, die in einer entsprechenden Situation konkret angewandt werden könnten.<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> Vgl. *Schreiber, Körber*, u.a., *Historisches Denken*, 27–29; *Schreiber*, *Mit Geschichte umgehen lernen*, 15f.

<sup>33</sup> *Schreiber, Körber*, u.a., *Historisches Denken*, 29.

<sup>34</sup> Vgl. *Schreiber, Körber*, u.a., *Historisches Denken*, 29–31.

### 3.2.4 Historische Sachkompetenz(en)

Die neu gewonnen Ergebnisse aus den Re- und De-Konstruktionsprozessen des historischen Lernens müssen strukturiert und erschlossen werden.

Dafür gibt es zwei zu Grunde liegende Kernkompetenzen:

- (i.) der gekonnte und bewusste Gebrauch von Begrifflichkeiten und Konzepten wird als **begriffskompetent** bezeichnet. Dazu zählen auch die Unterscheidung der Fach- und Alltagssprache sowie der Quellen- und Gegenwartssprache.
- (ii.) Als **strukturierungskompetent** gilt, wer „*Domänenspezifisches theorie-, subjekts-, inhalts- und methodenbezogen systematisieren und hierfür strukturierende Begriffe auf verschiedenen Abstraktionsniveaus nutzen kann.*“<sup>35</sup>

Es geht hier nicht um schlichtes Fakten- und Ereigniswissen sondern vielmehr darum, Konzepte und Begrifflichkeiten (wie z.B. Herrschaft) zu verstehen und sie zur Strukturierung der Geschichte zu nützen.

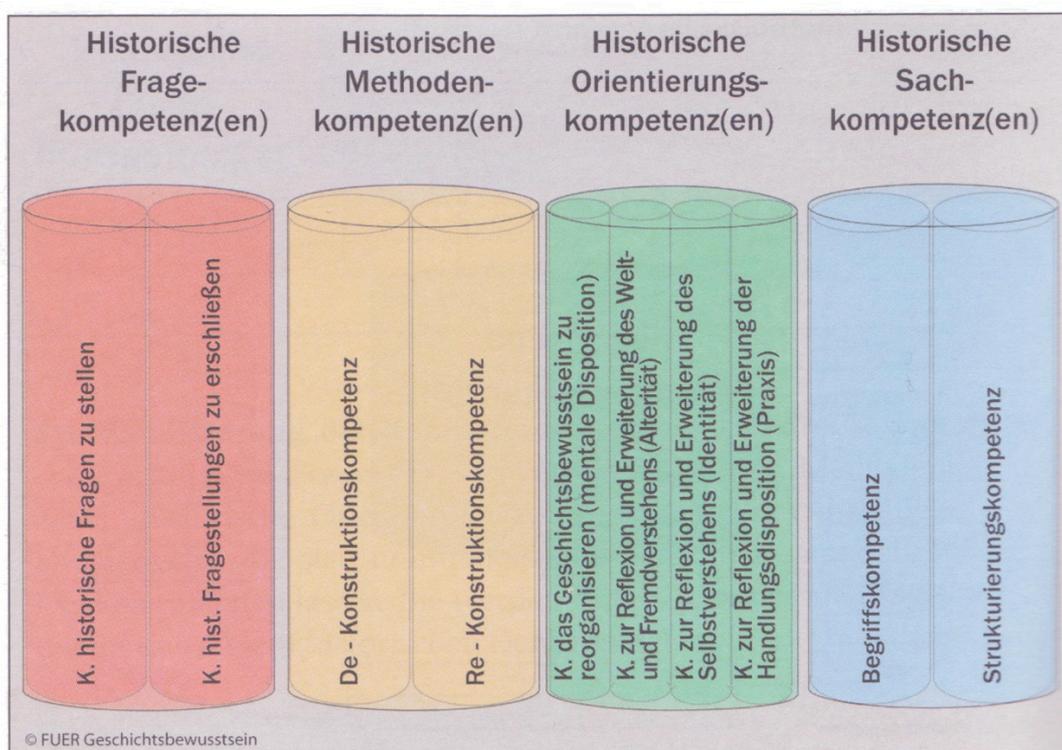


Abb.3 Übersicht über Kompetenzen und Teilkompetenzen<sup>36</sup>

<sup>35</sup> Vgl. Schreiber, Körber, u.a., Historisches Denken, 31–34.

<sup>36</sup> Schreiber, Körber, u.a., Historisches Denken, Abb.6, 36.

### 3.3 Anmerkungen und Kritik

Überfachliche Kompetenzen, wie Kommunikationskompetenz, Lesekompetenz und Recherchekompetenz müssen im Geschichtsunterricht ebenso geschult und gefördert werden. Denn sie sind oft Grundvoraussetzungen für die Fortentwicklung historischer Kompetenzen; ohne Recherchekompetenz kann z.B. ein/e Lernende/r eine mögliche historische Fragestellung nicht beantworten.

Das Kompetenzmodell ‚FUER Geschichtsbewusstsein‘ graduiert die Kompetenzniveaus in basales, intermediäres und elaboriertes Niveau.<sup>37</sup> Graduierungen und Einstufungen sind für den Schulunterricht unerlässlich, da unser Bildungssystem auf Benotungen der einzelnen Unterrichtsfächer aufbaut. Auch wenn das Kompetenzmodell außerschulisch angewandt werden kann, wird von einer konkreteren Erklärung des Graduierungsmodells Abstand genommen, weil es für den praktischen Teil der Arbeit nicht relevant ist.

Vielmehr sollen beim praktischen Teil ‚Operatoren‘<sup>38</sup>, welche Christoph Kühberger in Bezug auf das Kompetenzmodell und die Anforderungsbereiche I bis III für die Einschätzung von Bildungsstandards entworfen hat, herangezogen werden.<sup>39</sup>

Kritisiert wird das Kompetenzmodell ‚FUER Geschichtsbewusstsein‘ vor allem aufgrund der fehlenden empirischen Basis und der abstrakten Ausformulierung. Weiters werden die Basisoperationen des historischen Denkens (De- und Rekonstruktion) als idealtypisch und überlappend in den einzelnen Kompetenzbereichen eingestuft. Den Begrifflichkeiten wird eine zu große Komplexität und Schwere zugeschrieben.

---

<sup>37</sup> Vgl. *Schreiber, Körber*, u.a., *Historisches Denken*, 40–48.

<sup>38</sup> Operatoren sind handlungsorientierte Verben, die bei den Lernenden vordefinierte und antrainierte Handlungen auslösen sollen, z.B. benennen (Anforderungsbereich I) – analysieren (Anforderungsbereich II) – re-konstruieren (Anforderungsbereich III).

<sup>39</sup> Wolfgang *Taubinger*, *Elfriede Windischbauer*, *Das Thema Aufgabenstellung in einem kompetenzorientierten Unterricht im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung*. In: *Heinrich Ammerer, Elfriede Windischbauer* (Hg.), *Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung. Diagnoseaufgaben mit Bildern* (Wien 2011) 8–10.

Andere Kritikpunkte betreffen die dominierende Rationalität des Modells; Wirkung, Emotionen und ästhetische Wahrnehmungen der Individuen als Teilnehmer und Teilnehmerinnen an der Geschichtskultur werden nicht angesprochen,<sup>40</sup> was für den Museumsbereich aber durchaus relevant wäre. Denn im Ausstellungswesen hat ein Objekt neben dem historischen Quellenwert auch einen sogenannten Ausstellungswert. Der Ausstellungswert setzt sich aus dem ästhetischen Wert (sinnlich-konkrete Anschaulichkeit und Ästhetik), dem Symbolwert (Authentizität und Faszination des Objekts) und dem Dokumentationswert (Informationsgehalt und didaktische Qualität) zusammen.<sup>41</sup> Der „*sinnliche Anreiz*“ (Aura' des Objekts nach Walter Benjamin<sup>42</sup>) der Objekte kann bezaubern und bewirkt etwas, „*das Ergebnis aber bleibt subjektbezogen und schwer quantifizierbar.*“<sup>43</sup>

Auch das Geschichtsbewusstsein und die Geschichtskultur sind durch ästhetische Gesichtspunkte und durch die visuelle Kommunikation geprägt. Die ästhetische Dimension wird neben der politischen und wissenschaftlichen gerne als sekundär und im historischen Museum gerne als Mittel zum Zweck gesehen. Jörn Rüsen fordert daher eine Geschichtsdidaktik in historischen Museen, die das „*Eigengewicht des Ästhetischen*“<sup>44</sup> stärkt.<sup>45</sup> Lernen im Museum sollte daher nie als rein kognitive Leistung betrachtet werden, sondern im Vermittlungsprogramm des Museums sollte auch die emotionale Ebene der Lernenden bedacht werden.

---

<sup>40</sup> Vgl. *Barricelli, Gautschi, Körber*, Historische Kompetenzen, 219–221.

<sup>41</sup> Manfred *Treml*, Ausgestellte Geschichte. Überlegungen zum visuellen Lernen in Ausstellungen und Museen. In: Bernd *Schönemann*, Uwe *Uffelman*, Hartmut *Voit* (Hg.), Geschichtsbewußtsein und Methoden historischen Lernens (Schriften zur Geschichtsdidaktik 8, Weinheim 1998) 201.

<sup>42</sup> Vgl. Walter *Benjamin*, Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. In: *Ders.*, Gesammelte Schriften, Bd. 1 (Frankfurt a. M. 1972) 471–508.

<sup>43</sup> *Treml*, Ausgestellte Geschichte, 200f.

<sup>44</sup> Jörn *Rüsen*, Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. (Köln/Weimar/Wien 1994) 186.

<sup>45</sup> Vgl. *Rüsen*, Historisches Lernen, 174–187.

## 4. Das Museum als kulturelle Institution und als Lernort

Die Institution ‚Museum‘ kann eine lange kulturgeschichtliche Tradition und Vergangenheit aufweisen. Der namengebende Begriff ‚Museion‘ stammt aus dem Altgriechischen. Zwar hatte ein Museion, ein Musentempel, in der Antike nichts mit einem Ausstellungsort von Objekten zu tun, es war aber doch ein Ort, der mit Wissenschaft, Schule und Erziehung in Verbindung stand.

Es wird hier davon Abstand genommen, eine Entwicklungsgeschichte des Museums aufzuzeigen, die sich in verschiedenen Entwicklungsphasen bis in die Antike zurückführen lässt.<sup>46</sup> Ab dem 18. Jahrhundert kann man von Museen im heutigen Sinne sprechen, *„als der Zugang zu und der Gebrauch von Sammlungen verbrieftes Recht für jeden wurde, dieses rechtlich als Gemeinsitz fungierte und der gesellschaftliche Zweck Teil einer Politik zum Wohle aller Mitglieder einer Gesellschaft wurde.“*<sup>47</sup>

Die international gültige Definition eines Museums lautet:

*“A museum is a non-profit, permanent institution in the service of society and its development, open to the public, which acquires, conserves, researches, communicates and exhibits the tangible and intangible heritage of humanity and its environment for the purposes of education, study and enjoyment.”*<sup>48</sup>

In den folgenden Unterkapiteln werden Berührungspunkte und Beziehungsverhältnisse zwischen dem Museum und der Geschichtsdidaktik, der Museumspädagogik und der Schule aufgezeigt.

---

<sup>46</sup> Siehe dazu z.B. Hildegard Vieregg, *Geschichte des Museums. Eine Einführung* (München 2008).

<sup>47</sup> Gottfried Fliedl, *Museion*. In: *ARGE Schnittpunkte* (Hg.), *Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis* (Wien/Köln/Weimar 2013) 171.

<sup>48</sup> <http://icom.museum/the-vision/museum-definition/> (28.10.2013).

## 4.1 Museum und Geschichtsdidaktik

Geschichtsdidaktik wird heute nicht mehr als Methodik und Didaktik des Unterrichtsfaches Geschichte gesehen, sondern wird als wissenschaftlicher Zugang für die Erforschung des „*Geschichtsbewußtsein in der Gesellschaft*“<sup>49</sup> verstanden. Auf den ersten Blick ist festzustellen, dass Karl-Ernst Jeismann das Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik nicht auf das Unterrichtsfach begrenzt, sondern auf die Gesellschaft ausweitet. Daher fordert Bernd Schönemann, dass die Geschichtsdidaktik „*auch die außerschulischen Orte historischen Lernens (...) systematisch in ihre Arbeit einbeziehen muss.*“<sup>50</sup>

Jeismann versteht Geschichtsbewusstsein „*in einem sehr allgemeinen Sinne als das Insgesamt der unterschiedlichen Vorstellungen von und Einstellungen zur Vergangenheit.*“<sup>51</sup>

Geschichtsbewusstsein kann als „*psychischer Verarbeitungsmodus historischen Wissens*“<sup>52</sup> verstanden werden. Die Geschichtsdidaktik will demnach erkunden, wie Individuen und Gesellschaften ihre Vergangenheit konstruieren und welche historischen Wahrnehmungs- und Sinnbildungsmuster dabei geformt werden, um sich in der „*Temporalität von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft*“<sup>53</sup> zu orientieren. Das Geschichtsbewusstsein ist ein dynamischer Prozess und ein „*Mischprodukt*“ aus „*Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartserfahrungen und Zukunftserwartungen*“.<sup>54</sup>

---

<sup>49</sup> Karl-Ernst Jeismann, Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In: Erich Kosthorst (Hg.), *Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie* (Göttingen 1977) 12.

<sup>50</sup> Bernd Schönemann, Museum geschichtsdidaktisch. Institutionen der Geschichtskultur – eigenständiger Lernort – Partner der Schule. In: Arnold Vogt, u.a., (Hg.), *Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik*, (Schriftenreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung an der Universität Leipzig 7, Leipzig 2008) 85.

<sup>51</sup> Jeismann, *Didaktik der Geschichte*, 13.

<sup>52</sup> Hans-Jürgen Pandel, *Geschichtsbewusstsein*. In: Ulrich Mayer, u.a. (Hg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik* (überarb. u. erw. Auflage, Schwalbach/Ts. 2009) 80f.

<sup>53</sup> Pandel, *Geschichtsbewusstsein*, 81.

<sup>54</sup> Bernd Schönemann, *Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft*. In: Hilke Günther-Arndt (Hg.), *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (Berlin 2005) 13.

Mit der Ausweitung des Forschungsfeldes der Geschichtsdidaktik über die Schule hinaus, ergab sich auch ein neues Forschungsfeld: die Geschichtskultur.

Zur Geschichtskultur zählen „*die Schule, die Kulturbürokratie, die Richtlinien, die Schulbücher und die Museen, Ausstellungen, der ganze Kulturbetrieb, in dem es um Geschichte geht, staatlich organisierte Gedenkfeiern, die Massenmedien und Ähnliches*“.<sup>55</sup> Als Geschichtskultur wird „*die Art und Weise, wie eine Gesellschaft mit Vergangenheit und Geschichte umgeht*“<sup>56</sup>, verstanden. Dabei geht es vor allem um die „*imaginative, ästhetische, inszenierte, kontrafaktische, simulative, rhetorische (und) diskursive Verarbeitung von Geschichte*“.<sup>57</sup>

Geschichtskultur begegnet uns daher in vielen Bereichen des Alltags und der menschlichen Lebenspraxis.

Vereinfacht und zusammengefasst kann Geschichtsbewusstsein als individuelles Konstrukt und Geschichtskultur als kollektives Konstrukt eines sozialen Systems beschrieben werden. Geschichtskultur begegnet uns überall da, wo eine Gedenktafel errichtet wird, Gedenkfeiern abgehalten werden, Berichte zu historischen Themen in Zeitungen gedruckt werden, Geschichtssendungen im Hörfunk und im Fernsehen ausgestrahlt werden oder eine politische Rede mit historischen Zitaten geschwungen wird. Durch diese Omnipräsenz der Geschichtskultur und des damit tradierten „*kulturellen Gedächtnisses*“<sup>58</sup> ist es wichtig, dass auch der Geschichtsunterricht die Geschichtskultur thematisiert – ist doch die Institution Schule selbst mit ihren Lehrplänen und Schulbüchern eine Trägerschaft der Geschichtskultur.<sup>59</sup>

---

<sup>55</sup> Jörn Rüsen, *Geschichtsdidaktik heute – Was ist und zu welchem Ende betreiben wir sie (noch)?* In: Ernst Hinrichs, Wolfgang Jacobmeyer, *Bildungsgeschichte und historisches Lernen. Symposium aus Anlaß des 65. Geburtstages von Prof. Dr. Karl-Ernst Jeismann.* Braunschweig 19.–21. September 1990 (Frankfurt a.M. 1991) 17.

<sup>56</sup> Pandel, *Geschichtskultur*. In: Ulrich Mayer, u.a. (Hg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik* (überarb. u. erw. Auflage, Schwalbach/Ts. 2009) 86.

<sup>57</sup> Pandel, *Geschichtskultur*, 86.

<sup>58</sup> Der Begriff „*kulturelles Gedächtnis*“ wurde von Jan Assmann in seinem Werk „*Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen* (Beck'sche Reihe 1307, München 2005) 48–59 geprägt.

<sup>59</sup> Vgl. Schönemann, *Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft*, 16–20.

*„(...) Die Geschichtskultur ist die Anstrengung einer Gesellschaft, sich über kollektive Erinnerungen ein tragfähiges Selbstverständnis zu sichern, sich ihre historische Identität zu wahren. Die Erinnerung an die Vergangenheit, die kulturelle Erinnerungsarbeit, die zum Leben jeder Gesellschaft gehört, geschieht jedoch um des Verständnisses der Gegenwart und um die Erwartung, der Perspektivierung von Zukunft willen. Geschichtsbewußtsein ist als Erinnerungsleistung zwar auf die Vergangenheit gerichtet, aber über die Vergangenheit zugleich auf die Gegenwart und Zukunft (...)“<sup>60</sup>*

Aus Sicht der Geschichtsdidaktik ist das Museum daher auf mehreren Ebenen interessant:

- als Trägerinstitution von Geschichtskultur und „*Agentur des kulturellen Gedächtnisses*“<sup>61</sup>
- in Bezug auf die Ideen- und Sozialgeschichte der Institution: ideengeschichtliche Grundzüge der Museumsentwicklung (humanistisches, barockes, historisches-nationalistisches und kompensatorisches Konzept) und sozialgeschichtliche Aspekte der Wahrnehmung, Institutionsgeschichte (verschiedene Gründungsmodelle) und Wirkungsgeschichte.<sup>62</sup>

Die Geschichtsdidaktik bringt Modernisierungs- und Verbesserungsvorschläge, die vor allem die Institution selbst und ihr Aufgabenspektrum betreffen. So wäre es zum Beispiel wünschenswert, wenn Museen in den Ausstellungen auch ihre Arbeitsweisen und Ausstellungskonzepte präsentieren und problematisieren (z.B. Wo gibt es Lücken in der Sammlung? Wieso wurde jenes Objekt ausgewählt? Wie arbeitet ein/e Kustode/in?), um den Re-Konstruktionsprozess

---

<sup>60</sup> Rüsen, Historisches Lernen, 175.

<sup>61</sup> Schönemann, Museum geschichtsdidaktisch, 90.

<sup>62</sup> Vgl. Schönemann, Museum geschichtsdidaktisch, 90–94.

der Geschichte und die Re-Kontextualisierung der Objekte mehr hervorzuheben.<sup>63</sup>

*„Aus der Sicht von Geschichtstheoretikern und Geschichtsdidaktikern gehört zu einer gelungenen Ausstellung auch, dass sie Geschichte nicht als Abbild der Vergangenheit darstellt; dass sie zeigt, wie Geschichte entsteht, dass sie den Rezipienten zum Nachdenken anregt, ihn dazu befähigt, sich adäquat in der Geschichtskultur zu bewegen.“<sup>64</sup>*

#### **4.1.1 Schülerinteressen und Lernvoraussetzungen**

Besucheranalysen in Museen haben gezeigt, dass historische Ausstellungen vorwiegend von Geschichtsinteressierten aus dem Alterssegment der 40- bis 60-Jährigen in ihrer Freizeit mit Familie, Freunden und Bekannten besucht werden. Jugendliche hingegen lassen sich durch eine historische Ausstellung kaum zu einem Museumsbesuch verleiten, sie präferieren Freilicht- und Technikmuseen.<sup>65</sup> Eine Befragung von Schülerinnen und Schülern (insgesamt 1.133 Personen) zweier Gymnasien nach einem Ausstellungsbesuch (Geld und Glaube. Leben in evangelischen Reichsstädten, Memmingen 1998) ergab, dass der Ausstellungsbesuch im Rahmen des Schulunterrichts von 98 % der Schülerinnen und Schüler geschätzt wird. 57 % der Befragten gaben an öfters Museen zu besuchen. Bei den Vermittlungsmethoden wurde eine ablehnende Haltung (73 %) gegenüber der klassischen Führung deutlich. Auf Nachfrage für Anregungen gaben die Kinder und Jugendlichen an, dass sie sich Erkundungen und Begreifen (von Objekten) in Kleingruppen, Nachschlage- und Lesemöglichkeiten sowie interaktive Computerprogramme wünschen.<sup>66</sup>

Der Ruf nach verschiedenen Anreizen, Aktivitäten und Selbsttätigkeit, um Interesse zu wecken und zu stillen, ist aus dieser Befragungen klar herauszulesen.

---

<sup>63</sup> Vgl. Schönemann, Museum geschichtsdidaktisch, 98–102.

<sup>64</sup> Stefanie Zabold, Waltraud Schreiber, Mit Geschichte in Ausstellungen umgehen lernen. In: Waltraud Schreiber, u.a. (Hg.), Ausstellungen anders anpacken. Event und Bildung für Besucher. Ein Handbuch (Bayrische Studien zur Geschichtsdidaktik 8, Neuried 2004) 215.

<sup>65</sup> Vgl. Treml, Ausgestellte Geschichte, 198f.

<sup>66</sup> Vgl. Treml, Ausgestellte Geschichte, 206f.

Die Hauptarbeitsfelder der Geschichtsdidaktik sind Theorie, Pragmatik und Empirie. Die empirische Forschung beschäftigt sich damit herauszufinden, wie tatsächlich ‚historisch gelernt‘ wird.

*„(...) Historisches Lernen ist mehr als der Aufbau eines chronologischen Faktengerüsts, es dient der Orientierung in der Gegenwart, über die gegenwärtige Auseinandersetzung mit Erfahrungen der Vergangenheit, für die vernünftige Gestaltung der Zukunft in humanistischer Absicht.“<sup>67</sup>*

Wichtig ist jedoch auch zu fragen, welches Interesse Kinder und Jugendliche an der Geschichte haben.

Wofür interessieren sich die Schülerinnen und Schüler, welche Vorkenntnisse bringen sie bereits aus dem Alltag mit? Was denken Kinder und Jugendliche über Geschichte und wie bildet sich ihr Geschichtsbewusstsein? Um diese und andere Fragen zu beantworten, bezieht sich die empirische Geschichtsdidaktik vorwiegend auf die Erkenntnisse der Psychologie, Pädagogik und Sozialwissenschaft.<sup>68</sup>

Heinrich Roth konstatierte 1955<sup>69</sup>, dass bereits bei Kindern historisches Interesse vorhanden ist und dass Kinder bereits Fähigkeiten besitzen, sich mit Geschichte auseinanderzusetzen. Roth entwickelte dabei ein Stufenmodell als Entwicklungsmodell der historischen Verständnisfähigkeit (*Märchenalter, Sagenalter, Abenteuergeschichtsalter, das Geschichtsalter und das Politikalter*).

Ein paar Jahre später stellte Waltraud Küppers in einer Studie<sup>70</sup> fest, dass es Stoffe und Inhalte gibt, die Schülerinnen und Schülern leichter (*affine Stoffe*) und schwieriger zugänglich (*diffuge Stoffe*) sind. Affine Stoffe für den Unterricht sind Personen, Ereignisse, Gegenstände und mythische und fremdartige Vorgänge. Als

---

<sup>67</sup> Axel Becker, Christian Heuer, Erkenntnistheoretische Grundlagen historischen Lehrens und Lernens. In: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd.1 (Schwalbach/Ts. 2012) 78.

<sup>68</sup> Vgl. Schönemann, Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft, 13–22.

<sup>69</sup> Vgl. Heinrich Roth, Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule (München 1955).

<sup>70</sup> Vgl. Waltraud Küppers, Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts (Stuttgart 1961).

diffuge Stoffe stellen sich abstraktere Strukturen, wie Institutionen, Regierungsformen, gesellschaftliche Formen und Zusammenhänge heraus.<sup>71</sup>

Zudem sind weitere Modelle für Geschichtsbewusstsein entwickelt worden, die sich vorwiegend auf die Persönlichkeitsentwicklung beziehen: so wird z.B. für das Alter sechs bis zwölf eine konkret-narrative Phase beschrieben. In dieser Phase dominieren Erzählungen (Sagen, historische Geschichten) die Faszination von Taten großer Persönlichkeiten (Könige, Ritter, Helden) und die Begeisterung für Superlative (das älteste Fundstück, das größte Gebäude).<sup>72</sup>

Das Arbeiten mit starren Stufen- und Entwicklungsmodellen und die Einordnung der Leistungsfähigkeiten der Lernenden werden innerhalb der Entwicklungspsychologie mittlerweile kritisiert, da man von einer individuellen, kontinuierlichen und interaktionistischen (beeinflussbaren und gestaltbaren) Entwicklung ausgeht. Der Schulunterricht sollte natürlich entwicklungsangemessen stattfinden. Es ist jedoch meist so, dass die Kinder und Jugendlichen auch im Klassenverband – obwohl im gleichen Lebensalter – verschiedene Stadien des Lernalters durchlaufen. Geltende Lehrpläne sollten in der Auswahl und der Vermittlung der Inhalte die entwicklungspsychologischen Grundlagen beachten.<sup>73</sup>

In der Folge wird hier für das historische Lernen eine Auswahl an Aspekten, die lernpsychologisch zu beachten sind, genannt:

- Im Volksschulalter interessieren sich Kinder vorwiegend für den Bereich des menschlichen Lebens. Ihre Fragen und ihr Wissensdrang beziehen

---

<sup>71</sup> Vgl. Horst Gies, *Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung* (Köln/Weimar/Wien 2004) 21–24.

<sup>72</sup> Insgesamt gibt Christian Noack fünf Entwicklungsstufen vor. Vgl. dazu Michael Sauer, *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik* (aktual. u. erw. Auflage, Seelze 2012) 29f.

Christian Noack, *Stufen der Ich-Entwicklung und Geschichtsbewußtsein*. In: Bodo von Borries, Hans-Jürgen Pandel (Hg.), *Zur Genese historischer Denkformen* (Pfaffenweiler 1994) 9–46.

<sup>73</sup> Vgl. Sauer, *Geschichte unterrichten*, 28–41.

sich darauf, wie Menschen früher lebten, welche Veränderungen es gab und ob das Leben damals schlecht oder gut war. Im Sachunterricht können diese Fragestellungen anhand von alltagsgeschichtlichen und lokalgeschichtlichen Themen behandelt werden. Horst Gies meint, entscheidend ist hier nicht das Thema (Was?) sondern die Methode (Wie?), mit der Kindern der „Zugang zur Historie als Erfahrungsschatz menschlichen Lebens“ ermöglicht wird.<sup>74</sup>

- Mit fortschreitender Entwicklung des Kindes nimmt der Realitätsbezug zu, sodass zwischen Phantasie, Geschichten und Realität (= „Vergangenheit“) unterschieden werden kann. So wird z.B. zwischen dem 10. und dem 12. Lebensjahr ein reflexives Verhalten gegenüber dem Faktor ‚Zeit‘, eine wichtige Grundkategorie der Geschichte, entwickelt. Die Fähigkeit, gedanklich in der Zeit voraus- oder zurückzuwandern, ist eine Voraussetzung für die Beschäftigung mit Geschichte.<sup>75</sup>
- Das hohe Interesse an Geschichte(n) nimmt in der 8./9. Schulstufe ab und kann bei Schülerinnen und Schülern selten das Anfangsniveau erreichen. Dieses Absinken der Begeisterung wird einerseits auf die methodisch-mediale Gestaltung des Unterrichts („langweilig“), andererseits auf das Entwicklungsalter der Jugendlichen (beginnende Pubertät) und das Absinken der Lernmotivation („Pauken für Prüfungen“) zurückgeführt.<sup>76</sup>

Fragt man nach dem historischen Interesse von Schülerinnen und Schülern, konnten empirische Forschungen folgende allgemeine Aussagen treffen:

- Knaben interessieren sich mehr für Geschichte als Mädchen.
- An Gymnasien soll größeres Interesse an Geschichte herrschen als an Hauptschulen.

---

<sup>74</sup> Vgl. Gies, Geschichtsunterricht, 30f.

<sup>75</sup> Vgl. Gies, Geschichtsunterricht, 41f.

<sup>76</sup> Vgl. Hilke Günther-Arndt, Historisches Lernen und Wissenserwerb. In: Dies., Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II (2005 Berlin) 35.

- Schülerinnen und Schüler präferieren Ereignis- und Alltagsgeschichte gegenüber Struktur- und Wirtschaftsgeschichte.<sup>77</sup>

Das methodisch-didaktische Vorgehen der Pädagoginnen und Pädagogen erfordert eine Orientierung an dem Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen. Jedoch sollen unbeliebtere Themen bei Schülerinnen und Schülern deswegen nicht vernachlässigt werden, sondern durch eine methodisch interessante und herausfordernde Aufbereitung spannend gestaltet werden. Dabei gilt das didaktische Prinzip „vom Elementar-Konkreten zum Begrifflich-Abstrakten“.<sup>78</sup>

#### 4.1.2 Historisches Lernen im Sachunterricht

In der Primarstufe (Volksschule) ist das historische Lernen in den Sachunterricht eingegliedert. Inhaltlich beschäftigt sich der Sachunterricht mit Themen, die die Kinder und deren Lebenswelt beschäftigen. Der Unterricht ist fächerübergreifend und fächerverbindend: Geographie, Geschichte, Biologie, Physik, Musik (etc.) werden bei Themenkomplexen beachtet und gemeinsam behandelt. Daher steht *„geschichtsbezogenes Lernen im Sachunterricht (...) von vornherein im Spannungsfeld von Sachunterrichtsdidaktik und Geschichtsdidaktik einerseits und von Fachanspruch und Lebensweltbezug andererseits.“*<sup>79</sup>

Beim historischen Lernen in der Volksschule geht es um Welterschließung und nicht um Fakten, Chronologie und Ereignisse. Kinder sollen dabei unterstützt werden zu verstehen, dass ihre Umwelt historisch gewachsen ist und auch sie selbst eine Geschichte haben, die erzählt werden kann und ihr Leben beeinflusst (Ich-Geschichte, Familien-Geschichte, Migrations-Geschichte). Kinder sollen sich dabei selbst als Subjekt ihrer eigenen Geschichte verstehen und damit näher an ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein herangeführt werden. Die eigene

---

<sup>77</sup> Vgl. Günther-Arndt, Historisches Lernen, 34f.

<sup>78</sup> Gies, Geschichtsunterricht, 33.

<sup>79</sup> Thomas Martin Buck, Historisches Lernen im Sachunterricht der Primarstufe. In: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1 (Schwalbach/Ts. 2012) 160.

Lebensgeschichte ermöglicht es auch, eine ausdifferenzierte historisch-zeitliche Orientierungskompetenz zu entwickeln. So sollten ausgehend von Ereignissen des eigenen Lebens (Geburt, Kindergartenbesuch, Urlaubsreisen) und Mitmenschen (z.B. der Eltern) mit Hilfe von Objekten (Fotos, Kleidungsstücke, Schulzeugnis etc.) Lebensabschnitte zeitlich dokumentiert werden. Aufbauend darauf kann eine Zeitleiste entwickelt werden, die kontinuierlich fortgeführt wird, um ‚Zeit‘ und traditionelle Periodisierungsschemata (z.B. Urgeschichte, Mittelalter, Zeitgeschichte) anschaulich darstellen und dadurch besser verstehen zu können.<sup>80</sup>

Die kognitiven Voraussetzungen für historisches Denken und Lernen besitzen Kinder im Volksschulalter bereits: sie können sich sprachlich ausdrücken, um Hypothesen zu bilden und zu überprüfen, verfügen über Gerechtigkeitsverständnis, Problemlösungskompetenzen und können Realität und Fiktion unterscheiden. Weiters können sie Werturteile fällen, soziale Systeme wahrnehmen und besitzen die Fähigkeit zum Fremdverstehen und zur Perspektivenübernahme (gedankliches Hineinversetzen in die Welt eines anderen). Trotz dieser kognitiven Voraussetzungen stellt das historische Lernen Kinder der Primarstufe vor die hohe Anforderung, sich Geschichte mit Hilfe von Quellen und Überresten imaginativ vorzustellen. Die „*sach- und quellenbezogene Imagination (methodisch kontrollierte Fantasie)*“<sup>81</sup> gehört demnach zu den elementaren Grundfähigkeiten des Sachunterrichts. Daher müssen die Pädagoginnen und Pädagogen historische Sachverhalte im methodisch-didaktischen Vorgehen vergegenwärtigen, aktualisieren, nachspielen oder visualisieren – außerschulisches Lernen spielt hierbei eine wichtige Rolle.<sup>82</sup>

Im Lehrplan der Volksschule wird in der dritten Klasse ein regionaler und lokaler Schwerpunkt im Sachunterricht gesetzt. Dabei soll die Beschäftigung mit der Vergangenheit des Ortes an ausgewählten Beispielen stattfinden und die Zeit der Eltern- bzw. Großelterngeneration soll mittels Quellen dargestellt werden. Beim Lernbereich Zeit werden unter dem Unterpunkt „*Erste Einsichten für*

---

<sup>80</sup> Vgl. Helmut *Beilner*, Historische Aspekte. In: Joachim *Kahlert*, u.a. (Hg.), Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (Kempten 2007) 172f.

<sup>81</sup> *Buck*, Historisches Lernen im Sachunterricht, 165.

<sup>82</sup> Vgl. *Buck*, Historisches Lernen im Sachunterricht, 160–166.

*Veränderungen durch fachspezifische Arbeitstechniken gewinnen“* Museumsbesuche und Lehrausgänge zu historischen Stätten empfohlen.<sup>83</sup> Dies ist die Lehrplanvorgabe, auf der die häufige Besuchsrate von Volksschulklassen im Bezirksmuseum beruht.

#### **4.1.3 Historisches Lernen in der Sekundarstufe I und II**

Die Sekundarstufe I und II umfasst in Österreich verschiedenste Schulformen (Hauptschule, Neue Mittelschule, Gymnasium, Sonderschule, Berufsbildende Schulen etc.). In der Geschichtsdidaktik herrscht der Konsens, dass in all diesen Schulformen das Ziel des Geschichtsunterrichts die Entwicklung eines ‚Geschichtsbewusstseins‘ sei. Dafür sind kompetenzorientierte Lernmodelle entwickelt worden, die bereits in den österreichischen Lehrplänen verankert wurden.<sup>84</sup>

*Geschichte gibt Antworten auf Fragen, die an die Vergangenheit gestellt werden. (...) (Historische Fragekompetenz). Die Eigenständigkeit im Umgang mit historischen Quellen zum Aufbau einer Vorstellung über die Vergangenheit (Re-Konstruktion), sowie ein kritischer Umgang mit historischen Darstellungen (z.B. Ausstellungen, Spielfilme mit historischen Inhalten, Schul- und Fachbücher) sind zu fördern (De-konstruktion). Dazu sind Methoden zu vermitteln, um Analysen und Interpretationen vornehmen zu können (Historische Methodenkompetenz). Bei der Bearbeitung von Begriffen und Konzepten ist darauf zu achten, dass sie in historischen Kontexten vermittelt werden und an das vorhandene Wissen anschließen. Im Unterricht dienen Begriffe und Konzepte zur Erfassung von historischen Sachverhalten. (...) (Historische Sachkompetenz). Historisches Lernen soll zum besseren Verstehen von*

---

<sup>83</sup> Vgl. BGBl. II Nr. 303/2012, 98.

<sup>84</sup> Vgl. Christoph Kühberger, Elfriede Windischbauer, Kommentar zum Lehrplan der AHS-Unterstufe und Hauptschule „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. In: Barbara Dmytrasz, Alois Ecker, u.a. (Hg.), Fachdidaktik Geschichte. Modelle, Texte, Beispiele (2012) 8–18.

Online unter:

[http://www.geschichtsdidaktik.eu/fileadmin/user\\_upload/fachdidaktik8\\_2.Auflage\\_02.pdf](http://www.geschichtsdidaktik.eu/fileadmin/user_upload/fachdidaktik8_2.Auflage_02.pdf) (28.12.2013).

*Gegenwartspänomenen und von zukünftigen Herausforderungen beitragen. (...)(Historische Orientierungskompetenz).*

An diesem gekürzten Auszug aus dem Lehrplan für den Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I ist die Orientierung am Kompetenzmodell ‚FUER Geschichtsbewusstsein‘ klar zu erkennen. Innerhalb der Sekundarstufe I soll der Zeitraum der ganzen Menschheitsgeschichte (Urzeit bis Zeitgeschichte/Gegenwart) unter verschiedenen Aspekten und Themeninhalten behandelt werden. Auf Grund der Weite des Zeitraumes und der Themenfülle wird im Lehrplan zu Recht die Formulierung *„Der Unterricht soll Einblick geben in die Geschichte (...)“* verwendet. Die Lehrperson ist dazu angehalten mit ihrer Fachkenntnis und pädagogischen Ausbildung eine multiperspektivische, abwechslungsreiche und exemplarische Auswahl auf globaler, lokaler und nationaler Ebene zu finden.

In der Sekundarstufe II werden im AHS-Bereich die Kompetenzbereiche im Lehrplan auf demokratisches Lernen und politische Handlungskompetenz bezogen. Der Schwerpunkt im Lehrplan liegt darin, Strukturen und politische Zusammenhänge in der Geschichte zu analysieren und auf die Gegenwart zu beziehen.<sup>85</sup>

## **4.2 Museum und Museumspädagogik**

Die Vermittlung von Inhalten stellt eine klare Kernaufgabe für Museen in der standardisierten Museumsdefinition dar (s. Einleitung Kapitel 4). Der Begriff Museumspädagogik wird unter Fachleuten häufig diskutiert<sup>86</sup>, wird aber nach Überlegungen vom deutschen Bundesverband für Museumspädagogik weiterhin beibehalten.<sup>87</sup> In Österreich wurde beispielsweise durch die Gründung des

---

<sup>85</sup> [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11857/lp\\_neu\\_ahs\\_05.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11857/lp_neu_ahs_05.pdf) (23.12.2013).

<sup>86</sup> Vgl. Friedrich *Waidacher*, Handbuch der Allgemeinen Museologie (Wien/Köln/Weimar 31999) 214f.

<sup>87</sup> Vgl. Stellungnahme des Bundesverbandes Museumspädagogik e.V., Positionspapier Museumspädagogik (Saarbrücken 2006) 1.

„Österreichischen Verbandes der KulturvermittlerInnen im Museums- und Ausstellungswesen“ im Jahr 1991 die Bezeichnung ‚MuseumspädagogInnen‘ in ‚KulturvermittlerInnen‘ geändert.<sup>88</sup> Der Begriff ‚Vermittlung‘ wird als Abgrenzung zum Vorwurf der Pädagogisierung und Verschulung des Museums gesehen, da es fachbegrifflich nicht an den schulischen Terminus erinnert. Grundlegend für die Definition und Etablierung des Begriffs war Thelma von Freyermann:

*„Damit der ‚Adressat‘ zur ‚Sache‘ kommt, die ‚Sache‘ den Adressaten‘ erreicht, bedarf es der Vermittlung zwischen ihnen.“<sup>89</sup>*

Kritisiert wurde daran die Offenheit der Definition (jedes Museum ‚vermittele‘ etwas unabhängig davon, ob die Sammlung didaktisch aufbereitet ist oder die Sammlung kommentiert wird) und das Fehlen der praktischen Tätigkeit, wie es beim Begriff ‚Pädagogik‘ durchklingt.<sup>90</sup>

Als *„pragmatische Kompromissformel“*<sup>91</sup> kann der Vermittlungsbegriff auch als Sammelbezeichnung verstanden werden, der die Museumspädagogik miteinschließt.

Somit zählt die Museumspädagogik zu einer Unterkategorie der Kulturvermittlung<sup>92</sup> und Kulturpädagogik, zu der auch die Theater- und Musikpädagogik zählen.

---

Online unter:

[http://www.museumspaedagogik.org/fileadmin/user\\_upload/bund/PDF/2\\_9\\_2PositionspapierMuseumspaed06.pdf](http://www.museumspaedagogik.org/fileadmin/user_upload/bund/PDF/2_9_2PositionspapierMuseumspaed06.pdf). (23.12.2013).

<sup>88</sup> Renate Höllwart, Entwicklungslinien der Kunst- und Kulturvermittlung. In: *ARGE Schnittpunkte* (Hg.), Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis (Wien/Köln/Weimar 2013) 37.

<sup>89</sup> Thelma von Freyermann, Was ist und wozu dient Museumspädagogik? In: *Dies.* (Hg.), *Am Beispiel erklärt – Aufgaben und Wege der Museumspädagogik* (Hildesheim 1988) 25.

<sup>90</sup> Vgl. Arnold Vogt, Kooperation oder Konfrontation? Historische und aktuelle Diskussionen zum Verhältnis von Schulen und Museen. In: Arnold Vogt, Aida Krüze, Dieter Schulz (Hg.), *Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik* (Schriftenreihe des Zentrums zur Lehrerbildung und Schulforschung an der Universität Leipzig 7, Leipzig 2008) 39–41.

<sup>91</sup> Vogt, *Kooperation oder Konfrontation*, 41.

<sup>92</sup> *„«Kulturvermittlung» wird in dieser offenen Weise bislang insbesondere in der Deutschschweiz gebraucht – in Deutschland und Österreich hat sich eher «Kulturelle Bildung» als ein Sammelbegriff durchgesetzt, der die Dimension von Lernen und Bildung*

Die Museumspädagogik bewegt sich sowohl im Feld der Museologie als auch der Pädagogik und greift dabei auf Theorien und Methoden der Allgemeinen Pädagogik sowie der Schul- und Erwachsenenpädagogik zurück.<sup>93</sup>

Allgemein formuliert, beschäftigt sich die Museumspädagogik mit Vermittlungsmöglichkeiten im Museum für die verschiedenen Besuchergruppen.

*“Museumspädagogik verfolgt die Darstellung, die Interpretation und die Vermittlung historischer, kulturhistorischer, künstlerischer, technischer und naturwissenschaftlicher Inhalte und Zusammenhänge in Museen und Ausstellungen.”<sup>94</sup>*

Hans-Uwe Rump formuliert den Zweck der Museumspädagogik folgendermaßen: „Museumspädagogik hat sowohl dem Nutzen der Pädagogik als auch dem Nutzen des Museums zu dienen.“<sup>95</sup> Ein museumspädagogischer Dienst muss demzufolge didaktische als auch museale Aufgaben erfüllen. Einerseits soll er durch diverse Vermittlungsmethoden den Museumsbesuch für Besucherinnen und Besucher so anschaulich und kurzweilig wie möglich gestalten, andererseits müssen bei der Vermittlung auch die musealen und konservatorischen Erfordernisse eingehalten werden.

---

*stärker in den Vordergrund rückt. «Kulturvermittlung» findet aber auch dort zunehmend parallel Anwendung. Daneben finden sich Begriffe, die jeweils orts- oder genrespezifische Eingrenzungen vornehmen, wie die «Museumspädagogik» für die Bildungsarbeit in allen Museumstypen, die «Kunstvermittlung» (in Abgrenzung zur Museumspädagogik) mit einem Fokus auf der Vermittlung von Gegenwartskunst, Musik, Theater-, Tanz- oder Literaturvermittlung sowie Wissenschaftsvermittlung.“*

Online unter:

<http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=1&m2=1&lang=d>  
(15.11.2013).

<sup>93</sup> Vgl. Manfred Tripps, Was ist Museumspädagogik. In: Marie-Louise Schmeer-Sturm (Hg.), Museumspädagogik. Grundlagen und Praxisberichte (Baltmannsweiler 1990) 5.

<sup>94</sup> Stellungnahme des Bundesverbandes Museumspädagogik e.V., Positionspapier, 1.

<sup>95</sup> Hans-Uwe Rump, Museumspädagogik – zum Nutzen von Schule und Museum. In: Museumspädagogisches Zentrum München (Hg.), Museumspädagogik für die Schule. Grundlagen, Inhalte und Methoden (München 1998) 12.

### 4.2.1 Historische Entwicklung

Die Wurzeln der Museumspädagogik führen uns zurück an die Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert und sind stark mit den Ideen der Reformpädagogik verknüpft.

Beispielhaft sollen für den deutschsprachigen Raum nur zwei Personen mit ihren Gedanken und Ideen erwähnt werden.

Alfred Lichtwark (1852–1914) war Leiter der Kunsthalle in Hamburg. Er wollte seinem Publikum mit didaktischen Methoden die Kunstanschauung und Betrachtung von Kunstwerken näher bringen. Für Lichtwark sollte das Museum eine Bildungsstätte sein, in die Menschen gerne und freiwillig kommen, um etwas zu lernen. Die didaktische Erschließung der Kunstwerke erprobte Lichtwark selbst bei Schulführungen.<sup>96</sup> Im Zentrum von Lichtwarks Bemühungen standen Kinder und Jugendliche, dabei bediente sich Lichtwarks *„Erziehungsprogramm (...) des Objekts der Kunst- und Kulturgeschichte als eines ‚pädagogischen Instruments‘, das aktiv erschlossen, intensiv betrachtet und bildnerisch vertieft schließlich zum geistigen Eigentum des Betrachters werden sollte.“*<sup>97</sup>

Im Zuge des Arbeiterbildungswesens entstanden die Gewerbe- und Kunstgewerbemuseen, die vor allem den auszubildenden Handwerkern als Anregung für ihr eigenes Schaffen dienen sollten. Der Gedanke, *„Museen als Volksbildungsstätten“* zu etablieren, wurde 1903 bei einer Tagung der Arbeiterwohlfahrtseinrichtung in Mannheim ausführlich diskutiert.<sup>98</sup>

Der Münchner Gymnasiallehrer Philipp Hofmann verfasste 1912 einen *„Pädagogisch-systematischen Wegweiser durch die Münchner Museen“*, in dem er ein Modell entwarf, einen Museumsbesuch mit den Lernzielen und Lerninhalten der Schule enger zu verknüpfen. Hofmann konzentrierte sich aber nicht nur auf

---

<sup>96</sup> Siehe z.B. Alfred *Lichtwark*, *Übungen im Betrachten von Kunstwerken*. Nach Versuchen mit einer Schulklasse (Berlin 1904).

<sup>97</sup> Hildegard *Vieregg*, *Positionen museumspädagogischer Arbeit*. In: *Museumspädagogisches Zentrum München* (Hg.), *Museumspädagogik für die Schule*. Grundlagen, Inhalte und Methoden (München 1998) 33.

<sup>98</sup> Vgl. *Die Museen als Volksbildungsstätten*. Ergebnisse der 12. Konferenz der Centralstelle für Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen (Schriften der Centralstelle der Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen 25, Berlin 1904).

den Unterricht im Museum sondern gab auch Anregungen für den Museumsbesuch von Eltern und Kindern im Zuge der Freizeitgestaltung. Hofmann war stark geprägt von den Ideen der Reformpädagogik im Sinne der „*ästhetisch-ethischen Erziehung der Jugend*.“ Er hoffte, den jungen Menschen durch eine fächerübergreifende und systematische Arbeit mit den Objekten ihre Heimat näherzubringen und sie dabei auch zu „*echter Humanität*“<sup>99</sup> zu erziehen. Hofmanns Absicht war es, seinen Modellentwurf länderübergreifend zu verbreiten.<sup>100</sup>

Zusammenfassend ist über die Anfangsphase der Museumspädagogik im 20. Jahrhundert zu sagen, dass hauptsächlich individuelle Projekte für die Vermittlungsarbeit im Museum durchgeführt wurden; eine institutionelle Verankerung fehlte.<sup>101</sup>

Unter der nationalsozialistischen Herrschaft in Europa wurde auch die Institution Museum von dem ideologischen Gedankengut des Nationalsozialismus vereinnahmt. Die Museumspädagogik hatte unter dem Nationalsozialismus ihren reformpädagogischen und demokratischen Charakter verloren und stand im Zeichen der Propaganda und „*Gleichschaltung*“<sup>102</sup> im System.<sup>103</sup>

Bereits kurz nach dem Zweiten Weltkrieg wurde in Paris 1946 der International Council of Museums (ICOM) gegründet und zwei Jahre darauf auch eine Sektion für Museumspädagogik geschaffen: Council of Education and Cultural Action (CECA).<sup>104</sup>

Im amerikanischen Raum war die museumspädagogische Gestaltung aufgrund der nicht unmittelbaren Kriegs betroffenheit kontinuierlich vorangeschritten. In

---

<sup>99</sup> Philipp *Hofmann*, Pädagogisch-systematischer Wegweiser durch die Münchner Museen (München 1912) 5.

<sup>100</sup> Vgl. *Vieregg*, Positionen museumspädagogischer Arbeit, 32–37.

<sup>101</sup> Siehe dazu näher: Gerhard *Kaldewei*, Museumspädagogik und Reformpädagogische Bewegung 1900–1933 (Frankfurt a. M. 1990).

<sup>102</sup> Vereinheitlichung des gesamten gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Lebens im Nationalsozialismus.

<sup>103</sup> Vgl. *Vogt*, Kooperation oder Konfrontation, 29f.

<sup>104</sup> <http://network.icom.museum/ceca/> (19.12.2013).

den deutschen Nachkriegsstaaten kam der Neubeginn der Museumspädagogik jedoch nur mühsam in Gang, stand sie zunächst unter dem wachsamen Auge der Alliierten in Europa und war sie doch auch kein zentrales Themengebiet der Nachkriegsstaaten im Wiederaufbau. Dennoch konnten sich in den 1960er und 1970er Jahren in Deutschland dem internationalen Trend folgend Institutionen für den museumspädagogischen Dienst etablieren, sowohl in der DDR als auch in der BRD. In Österreich erfolgte die Gründung eines museumspädagogischen Dienstes für die Bundesmuseen (MPD) 1985 durch den damaligen Wissenschaftsminister Heinz Fischer.<sup>105</sup> Die guten Absichten, die mit der Gründung einhergingen, nämlich die Praxis einer institutionalisierten Bildungsarbeit für Museen und Ausstellungen, währten jedoch nicht sehr lange. Denn 1991 wurde die Zentralstelle des MPD abgeschafft.<sup>106</sup> Die hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieser Institution wurden weiterhin für die Initialisierung oder die Weiterentwicklung des Bildungsangebots an den Bundesmuseen eingesetzt.<sup>107</sup>

Viele Gründungsmitglieder der museumspädagogischen Einrichtungen waren Lehrpersonen, die später auch hauptamtlich als Museumspädagoginnen und Museumspädagogen tätig waren.<sup>108</sup> Dieser berufliche Hintergrund scheint ein üblicher Karriereweg für Personen zu sein, die im Vermittlungsbereich tätig sind.<sup>109</sup> Dies könnte auch ein Grund dafür sein, warum Museumspädagoginnen und Museumspädagogen Schulklassen, Kinder und Jugendliche als Hauptklientel sehen.

---

<sup>105</sup> Vgl. Walter *Stach*, Was Sie schon immer über den Museumspädagogischen Dienst wissen wollten. In: *Ab ins Museum! Materialien zur Museumspädagogik Schulheft 58 (1990)* 195.

<sup>106</sup> Zur Entwicklung, Theorien und Kontroversen in der Museumspädagogik für den Zeitraum 1990–2000 vgl. Barbara *Kremser*, Aktuelle Trends in der Museumspädagogik von 1990–2000. Neue Bildungsaufgaben in Wiener (Kunst)Museen (ungedr. humansozialwiss. Dipl. Wien 2004) 35–37.

<sup>107</sup> Vgl. Christof *Schneiling*, Museumsdidaktik – Hilfestellung zur sinnvollen Freizeitgestaltung? Oder: Was leistet das Museum als Bildungsort am Beispiel des Kindermuseums ZOOM? (Norderstedt 2005) 4.

<sup>108</sup> Vgl. *Vieregg*, Positionen museumspädagogischer Arbeit, 31–44; *Vogt*, Kooperation oder Konfrontation, 19–34.

<sup>109</sup> Vgl. Roswitha *Muttenthaler*, Bestandsaufnahme: Zur Museumspädagogik in Österreich. Ergebnisse einer Umfrage. In: Gottfried *Fliedl*, Roswitha *Muttenthaler*, Herbert *Posch* (Hg.), *Bewölkt – Heiter. Die Situation der Museumspädagogik in Österreich (Museum zum Quadrat 2, Klosterneuburg 1990)* 105.

Thematisch und inhaltlich wurden von der Museumspädagogik bis in die 1970er Jahre vorwiegend die Kunstvermittlung und die Ur- und Frühgeschichte abgedeckt. Nach und nach wurden im Zuge historischer Ausstellungen andere historische Schwerpunkte museumspädagogisch aufbereitet. Zuletzt kam noch die Vermittlungsarbeit in naturwissenschaftlichen und technischen Einrichtungen hinzu, die derzeit in so genannten „Science Centers“<sup>110</sup> einen regelrechten Aufschwung erleben.<sup>111</sup>

#### **4.2.2 Museumspädagogische Absichten, Aufgaben und Ansprüche**

Die Arbeit der Museumspädagoginnen und Museumspädagogen ist stets besucherorientiert. Das Publikum, das in ein Museum kommt, ist sehr heterogen: angefangen bei Kulturtouristen und Seniorengruppen bis hin zu Familien, Fachpersonal, Arbeitslosen (etc.) und dem Schulbesuch im Rahmen des Unterrichts. Im museumspädagogischen Programm ist eine klare Schwerpunktsetzung auf Schulklassen und Vermittlungsprogramme für Kinder zu erkennen, da Schulklassen auch meistens in vielen Museen den höchsten Besucheranteil stellen.<sup>112</sup>

Zielgruppengerecht müssen Museumspädagoginnen und -pädagogen durch geeignete Methoden Inhalte und Themen so vermitteln, dass es dem Anspruch, den die Besucherinnen und Besucher stellen, gerecht wird. Damit diese personenbezogene Vermittlung funktioniert, fordert Hans-Uwe Rump, *„möglichst große Lebensnähe und engen Alltagsbezug der museumspädagogischen Programme“*, *„ein anregendes Aufnahme- bzw. Lernmilieu und [eine] erlebnisbetonte, ästhetische Präsentation der Exponate“*. Dies soll unter größtmöglicher *„Offenheit und weitgehendem Abbau von Schwellenängsten“* und

---

<sup>110</sup> <http://www.science-center-net.at/index.php?id=391> (11.11.2013).

<sup>111</sup> Vgl. Vieregg, Positionen museumspädagogischer Arbeit, 45.

<sup>112</sup> Vgl. Berit Pleitner, „Da kann man so viel lernen, gerade für junge Leute“. Überlegungen zum Verhältnis von Jugendlichen und Museen. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 5 (2006) 93.

mit intensiven „Wechselbezüge[n] zwischen der musealen und der realen Welt“<sup>113</sup> passieren.

Museumspädagoginnen und Museumspädagogen verstehen das Museum als Ort des lebenslangen Lernens, der zur Freizeitgestaltung, zu Bildungszwecken oder wegen des Erlebnischarakters aufgesucht wird. Provokativ ausgedrückt wird demnach auch die Qualität eines Museums nach dem Vermittlungsprogramm gemessen: „Das Museum ist so gut und so schlecht wie seine Vermittlung. Es lebt und stirbt mit seiner Vermittlungskompetenz.“<sup>114</sup>

Als Institutionen des „kollektiven Gedächtnisses“ geben Museen „Raum für Erfahrungen, Reflexion, innere Einkehr und Kommunikation.“<sup>115</sup> Damit ein Lernprozess in Gang gesetzt wird, müssen pädagogische Handlungen gesetzt werden, die die Intention haben, „Lernvorgänge zu unterstützen oder in Gang zu bringen, die zu wünschenswerten Dispositionen und Verhaltensweisen führen.“<sup>116</sup>

Die Museumspädagogik hat demzufolge einen erzieherischen Anspruch:

*„Pädagogisches Handeln entsteht erst durch das Schaffen oder Verändern von Bewußtsein, Sichtweisen und Einstellungen. Museen wirken demnach durch die von ihnen in Sonderausstellungen oder in Dauerausstellungen zu bestimmten Themen gezeigten Exponate in dem Sinne und in dem Ausmaß pädagogisch, in dem sie mit Hilfe der ausgestellten Objekte, aber auch durch Zusatztexte usw. nicht wahllos x-beliebige Informationen bereitstellen, sondern solche die geeignet sind, zu bestimmten Themen Kompetenzen, Einstellungen und Bewußtsein zu bilden, bestehende Sichtweisen zu überprüfen und gegebenenfalls durch Kenntnissuwachs und Reflexion zu verändern.“<sup>117</sup>*

---

<sup>113</sup> Rump, Museumspädagogik, 21.

<sup>114</sup> Johann Marte, Statement zur Museumspädagogik. In: Gottfried Fliedl, Roswitha Muttenthaler, Herbert Posch (Hg.), Bewölkt – Heiter. Die Situation der Museumspädagogik in Österreich (Museum zum Quadrat 2, Klosterneuburg 1990) 12.

<sup>115</sup> Rump, Museumspädagogik, 18.

<sup>116</sup> Rump, Museumspädagogik, 18f.

<sup>117</sup> Rump, Museumspädagogik, 18.

Praktisch gesehen heißt das für die Museumspädagogik, dass sie unter Berücksichtigung der konservatorischen Auflagen einen selbstständigen und abwechslungsreichen „Aneignungsprozess der kulturellen Güter“<sup>118</sup> ermöglichen soll.

Bei dem Vermittlungsangebot greifen Museumspädagoginnen und Museumspädagogen auf drei verschiedene Arten der Methodik zurück:

- Mediale Methoden: dazu zählen die schriftlichen Medien, wie Saaltexte, Informationsbroschüren, Katalogbeiträge, Lehrerbehelfe, Unterrichtsmaterialien, Suchspiele (etc.), aber auch audiovisuelle und multimediale Medien, wie Audio-Guides, PC-Stationen, Filme oder Museumskoffer.
- Personelle Methoden: hier wird die Vermittlung durch eine Person durchgeführt, wie z.B. bei der klassischen Museumsführung, bei Diskussionen oder einem Vortrag.
- Handlungsorientierte Methoden: dazu zählen partizipatorische Elemente in einer Ausstellung, die den Besucher selbst aktiv werden lassen und meist mehrere Sinne ansprechen, wie z.B. „Hands on“ (das Angreifen, Fühlen und Ausprobieren von Gegenständen), Sprachspiele oder theaterpädagogische Elemente.<sup>119</sup>

Zu den Aufgaben des museumspädagogischen Dienstes in einem Haus zählen natürlich auch organisatorische Aufgaben. So müssen die Vermittlungsprogramme auch koordiniert und geplant werden. Weiters sollten die Angebote regelmäßig evaluiert und überarbeitet werden. Ein wichtiger Punkt, der von den Museumspädagoginnen und Museumspädagogen immer wieder gefordert wird, ist die Einbeziehung und Integration während der Ausstellungsplanung. Beispiele aus der Praxis und Beschwerden von Vermittlerinnen und Vermittlern zeigen, dass Kuratorinnen und Kuratoren den

---

<sup>118</sup> Stellungnahme des Bundesverbandes Museumspädagogik e.V., Positionspapier, 1.

<sup>119</sup> Stellungnahme des Bundesverbandes Museumspädagogik e.V., Positionspapier, 2.

museumspädagogischen Dienst oft erst nachträglich heranziehen und damit ein professionelles Arbeiten erschwert wird.<sup>120</sup>

Zum Stichwort Professionalität ist hinzuzufügen, dass die Ausbildung zur/zum Museumspädagogin/Museumspädagogen nicht reglementiert ist. In Österreich gab es zwar einen postgradualen Hochschullehrgang Museumspädagogik Anfang der 1990er Jahre,<sup>121</sup> mittlerweile sind die Ausbildungs- und Fortbildungsmöglichkeiten auf universitärer Ebene aber rar und auf viele kulturelle Institutionen verteilt. Es werden jedoch für Akteurinnen und Akteure im Vermittlungsbereich regelmäßig Seminare, Tagungen und Workshops veranstaltet, die Theorie, Methode und Praxis der Kulturvermittlung thematisieren.<sup>122</sup>

### 4.3 Museum und Schule

Das Museum wird im Bezug auf den Besuch mit Schulklassen als ergänzender Lernort gesehen. Die Nutzung eines Museums als Lernort im Zuge des Unterrichts, wurde vor allem Ende der 1970er Jahre kritisch diskutiert. Durch den Einbezug des Museums ins Unterrichtsgeschehen und dessen Bildungsvorhaben bestünde die Gefahr, dass das Museum selbst verschult werde.<sup>123</sup>

*„Aus der Sicht der Schule ist das Museum zunächst ein öffentlicher Lernort, der ihr im Sinne ihres lernzielorientierten Unterrichtsauftrages dienlich ist. Fachunterricht kann sich hier auf den direkten Umgang mit den*

---

<sup>120</sup> Vgl. *Marte*, Statement zur Museumspädagogik, 13.

<sup>121</sup> Vgl. *Renate Goebel*, *Lucas Gehrman*, Aus- und Fortbildungen in Österreich. In: *Gottfried Fliedl*, *Roswitha Muttenthaler*, *Herbert Posch* (Hg.), *Bewölkt – Heiter. Die Situation der Museumspädagogik in Österreich* (Museum zum Quadrat 2, Klosterneuburg 1990) 57–64.

<sup>122</sup> Siehe dazu näher eine aktuelle Auflistung zu den Fortbildungsmöglichkeiten: <http://www.kulturvermittlerinnen.at/KUV-Weiterbildung.pdf> (15.11.2013).

Eine allgemeine Lageeinschätzung des Museumsbereiches aus den 1990er Jahren, die auch 20 Jahre später noch teilweise ihre Richtigkeit hat, bietet *Gottfried Fliedl*, *Museum und Ausstellung als Berufsfeld*. In: *Gabriele Schuster* (Hg.), *Neuland. Berufliche Horizonte für Geistes- und SozialwissenschaftlerInnen* (Wien 1994) 19–30.

<sup>123</sup> Vgl. *Ellen Spickernagel*, *Brigitte Weber* (Hg.), *Das Museum. Lernort contra Musentempel* (Gießen 1979).

*Dingen und unmittelbare Anschauung stützen. Im Blickfeld des unterrichtlichen Museumsgang stehen Lehr- und Lerninhalte der verschiedenen Unterrichtsfächer.“<sup>124</sup>*

Ein Museum „als eigenständiger Kulturort bzw. Medium der qualifizierten, bewussten und öffentlichen Begegnung mit Geschichte, Kunst und Kultur (...)“<sup>125</sup> und „offener Lernort“<sup>126</sup> bietet zahlreiche Lernmöglichkeiten – sowohl für Privatpersonen in ihrer Freizeit als auch für Schulklassen während einer Unterrichtsexkursion. Museen und Schulen sind „geeignete Kooperationspartner“<sup>127</sup>.

Lernen im Museum heißt aber nicht nur für das Unterrichtsfach zu lernen, „sondern muss ein Lernen über das Museum beinhalten, darüber, was ein Museum ausmacht, wie das dort Vorzufindende zu denken sei, wie es genutzt werden kann, was es für den Einzelnen und die Gesellschaft bedeutet.“<sup>128</sup>

#### **4.3.1 Außerschulische Lernorte**

Das Aufsuchen von Orten außerhalb der gewohnten Lernumgebung als pädagogisch wertvolle Idee hat tiefe Wurzeln. Bereits der Theologe und Pädagoge Comenius (1592–1670) meinte Mitte des 17. Jahrhunderts, dass Lernende ihr Wissen und Informationen nicht nur aus Büchern beziehen sollen, sondern in der natürlichen Umgebung „die Dinge selbst kennen und erforschen und nicht nur fremde Beobachtungen und Zeugnisse darüber“<sup>129</sup> lernen sollen. Weitere Ansätze aus dem 18. und 19. Jahrhundert sind das ‚entdeckende Lernen‘ bei Rousseau und der ‚peripatetische Unterricht‘ (griech. *peripatein*:

---

<sup>124</sup> Rump, Museumspädagogik, 27.

<sup>125</sup> Vogt, Kooperation oder Konfrontation, 56.

<sup>126</sup> Klaus Weschenfelder, Wolfgang Zacharias, Handbuch Museumspädagogik (Düsseldorf 1981) 180.

<sup>127</sup> Vieregg, Vom Stellenwert des Museums, 150.

<sup>128</sup> Andreas Körber, Kompetenzorientiertes historisches Lernen im Museum? Eine Skizze auf Basis des Kompetenzmodells „Historisches Denken“. In: Susanne Popp, Bernd Schönemann (Hg.), Historische Kompetenzen und Museen (Schriften zur Geschichtsdidaktik 25, Idstein 2009) 63f.

<sup>129</sup> Johann A. Comenius, Große Didaktik (Stuttgart 1992) 112.

umherwandeln) von Friedrich August Finger, der die Idee eines heimatkundlichen Anschauungsunterrichts bei Lehrwanderungen aufbrachte.

Besondere Bedeutung kam dem außerschulischen Lernort in der Reformpädagogik am Beginn des 20. Jahrhunderts zu. Reformpädagoginnen und Reformpädagogen forderten, dass das Lernen außerhalb des Klassenraumes zum integralen Bestandteil des Unterrichts in der Schule wird. Stellvertretend für die österreichische Situation soll hier Otto Glöckel genannt werden, der meinte, *„die alte Buchschule sollte zur Lebens- und Heimatschule werden, die Lernschule zur Arbeits- und Erlebnisschule, die Schule der Rezeptivität war zu einer der Produktivität und Spontanität zu wandeln.“*<sup>130</sup> Die Reformpädagogik fordert im Allgemeinen die Lebensnähe schulischen Unterrichts, ganzheitliches Lernen („Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ – Pestalozzi) und ist vor allem ein handlungsorientiertes Konzept.<sup>131</sup>

#### **4.3.2 Zur Definition von außerschulischen Lernorten**

Lernorte werden in zwei Kategorien unterteilt: in primäre und sekundäre Lernorte. Als primäre Lernorte versteht man *„Einrichtungen, die vorwiegend didaktisch-methodischen Zwecken dienen“*, sprich Schulen, Berufsschulen Lehrwerkstätten und Universitäten. Institutionen und Stätten die vorwiegend einem *„außerpädagogischen Zweck“* dienen und durch den Einbezug in den Unterricht zum Lernort werden können, bezeichnet man als *„sekundäre Lernorte“*. Somit können Tankstellen, Wälder, Bahnhöfe etc. zum Lernort avancieren.

Als eine Zwischenstufe der beiden Kategorien werden Lernstandorte gesehen. Als Lernstandorte werden Einrichtungen verstanden, *„die zwar außerhalb der Schule liegen, gleichwohl einen vorwiegend pädagogisch-didaktischen Zuschnitt aufweisen.“*<sup>132</sup> Zu dieser Kategorie zählen Museen mit einem museumspädagogischen Dienst, Waldlehrpfade und Lernwerkstätten (z.B.

---

<sup>130</sup> Herbert *Dachs*, Schule und Politik. Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 bis 1938 (Wien 1982) 36.

<sup>131</sup> Vgl. Bernd *Dühlmeier* (Hg.), Außerschulische Lernorte in der Grundschule (Baltmannsweiler 2008) 7–11.

<sup>132</sup> Bernd *Thomas*, Lernorte außerhalb der Schule. In: Karl-Heinz *Arnold* (Hg.), Handbuch Unterricht (aktual. Auflage, Bad Heilbrunn 2009) 284.

Demokratiewerkstatt zum Thema Politische Bildung im Palais Epstein des Parlaments).<sup>133</sup>

Durch den Lernortwechsel erhofft man sich, den Lernenden Erfahrungsmöglichkeiten zu bieten, die innerhalb der Schule nicht möglich sind, und dadurch besser zu den Lernenden vorzudringen und einen Lernprozess anzuregen, zu erweitern oder zu ergänzen.

*„Spuren der Geschichte lassen sich nahezu an jedem Ort unserer Lebenswelt aufspüren. Allerdings ist nicht jeder dieser Orte ein ‚historischer Lernort‘. Erst die Möglichkeit zum Erkenntnisgewinn, also das Vorhandensein von Ansatzpunkten zum Aufzeigen historischer Sachverhalte, zum Nachfragen und zum Untersuchen, macht ihn dazu.“<sup>134</sup>*

Für den Geschichtsunterricht lassen sich folgende vier Gruppen als außerschulische Lernorte und Lernstandorte definieren:<sup>135</sup>

- Historische Orte: Gebäude (Burg, Kirche, Schloss), Plätze, Stadtmauern, Straßenzüge etc.
- Stätten der Sammlung, Erforschung und Präsentation historischer Zeugnisse: Museen, Archive, Ausstellungen, Heimatvereine, Geschichtswerkstätten
- Living History: oft an historischen Orten durchgeführte Darbietungen, die vergangenen Alltag und Leben simulieren und in Szene setzen (z.B. Gladiatorenkämpfe in Carnuntum)
- Virtuelle Schauplätze: digitale Rekonstruktionen von historischen Stätten (z.B. Pyramiden oder Rom im Jahr 320 n. Chr.)<sup>136</sup> und Orte, die für einen

---

<sup>133</sup> Vgl. Thomas, Lernorte außerhalb der Schule, 283f.

<sup>134</sup> Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (Hg.), Geschichte vor Ort. Anregungen für den Unterricht an außerschulischen Lernorten (München 1999) 12.

<sup>135</sup> Vgl. Berit Pleitner, Außerschulische historische Lernorte. In: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts Bd. 2 (Schwalbach/Ts. 2012) 291f.

tatsächlichen Besuch zu weit entfernt liegen (z.B. ein Kurzbesuch im Louvre/Paris<sup>137</sup>).

Eine Exkursion an einen außerschulischen Lernort bedeutet natürlich auch einen organisatorischen Mehraufwand für die Lehrperson und die Schülerinnen und Schüler (Absprache mit Kollegium an der Schule, Mitteilung an Eltern, mögliche Fahrkosten etc.). Die Schüler und Schülerinnen sollten, wenn möglich, bereits in der Planungsphase der Exkursion mit eingebunden sein, um so eine bessere Vorbereitung und eine nachvollziehbare Unterrichtseinbettung und daraus folgend bessere Lernchancen zu ermöglichen.<sup>138</sup>

In der Folge wird in dieser Arbeit fortwirkend nur auf die zweite Gruppe „*Stätten der Sammlung, Erforschung und Präsentation historischer Zeugnisse*“ und im Speziellen auf das Museum als außerschulischen Lernort eingegangen.

#### **4.3.3 Schule und Museum**

Museen sind Orte mit einem Bildungsauftrag, wie aus der internationalen Museumsdefinition hervorgeht (Kapitel 4).

Auch wenn dem Museum als solchem bereits ein Bildungszweck inne liegt, müssen die Pädagogen und Pädagoginnen ihre Fachkompetenzen einbringen, damit sich die Möglichkeiten des Lernortes auch entfalten können.

Daher ist bei einem Besuch in einem Museum der pädagogische Dreischritt „Vorbereitung – Durchführung – Nachbereitung“ durch die Lehrperson notwendig; auch wenn das Museum selbst ein pädagogisches Programm für die Klasse anbietet. Die Lehrperson weiß, welches Wissen und Können bei den Schülerinnen und Schülern vorhanden ist und kann diese notwendige Information weitergeben. Darauf kann das Vermittlungsprogramm abgestimmt werden: Ist eine einführende Museumsführung von Vorteil oder doch lieber ein Spezialprogramm?<sup>139</sup>

---

<sup>136</sup> <http://www.spiegel.de/netzwelt/tech/simulation-in-google-earth-google-baut-antikes-rom-in-3d-nach-a-590178.html> (03.10.2013).

<sup>137</sup> <http://www.louvre.fr/en/visites-en-ligne> (03.10.2013).

<sup>138</sup> Vgl. Pleitner, *Außerschulische historische Lernorte*, 305.

<sup>139</sup> Vgl. Pleitner, *Außerschulische historische Lernorte*, 293f.

*„Außerschulische Lernorte sind keine Alternative zum Unterricht im Klassenzimmer, sondern dessen Ergänzung. Motivationspotenzial, Lerninhalte und Lernziele müssen daher genauso intensiv ausgelotet werden wie bei jeder anderen Unterrichtsvorbereitung auch. Vor allem kann die Begründung für das Aufsuchen außerschulischer Lernorte im Geschichtsunterricht sich nicht auf allgemeindidaktische Argumente beschränken, sondern muss fachdidaktisch inspiriert und sinnvoller Bestandteil einer Unterrichtseinheit sein.“<sup>140</sup>*

Für Schulklassen werden von Museen vorwiegend vier Methoden als Vermittlungsprogramm angeboten:<sup>141</sup>

- Führung: gibt meist einen weiträumigen Überblick über die Objekte im Haus und sollte in Absprache mit dem Vorwissen der Schüler und Schülerinnen gestaltet sein.
- Unterrichtsgespräch: dient einer Vertiefung zu einem bestimmten Objekt oder Schauraum. Die Methode kommt dem klassischen Unterrichtsgeschehen am nächsten und fordert auch ähnliche Infrastruktur (Sitzmöglichkeiten, ruhiger Raum, freier Blick auf das Objekt).
- Erkundung: bei dieser Form begehen die Schülerinnen und Schüler mit einem Arbeitsauftrag, oft in Form einer ‚Rätselrallye‘, in Einzel- oder in Gruppenarbeit das Museum auf eigene Faust. Wichtig ist, dass ein klar strukturierter Arbeitsauftrag gegeben ist.
- Werkstatt: hier wird den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geboten, vergangene Erlebniswelten selbst zu erfahren, z.B. die Steinzeit-Werkstatt, bei der Schulkinder selbst ausprobieren können, wie schwierig die Herstellung von Werkzeug, Kleidung oder Wohnstätten war.

---

<sup>140</sup> Pleitner, Außerschulische historische Lernorte, 294.

<sup>141</sup> Vgl. Sauer, Geschichte unterrichten, 141f.

All diese Vermittlungsangebote beinhalten auch die Vorzüge des außerschulischen Lernorts: die Anschaulichkeit der Objekte im Museum, die Größe, das Material und der gegenwärtige Zustand führen den Schülerinnen und Schülern vor Augen, in welcher Verbindung Zeit und Raum zueinander stehen. Weiters wird durch die Anschaulichkeit der Objekte auch die historische Imagination gefördert. Schülerinnen und Schüler sollen dadurch ein Gespür und eine Vorstellung bekommen, wie die Lebenswelt der Vergangenheit ausgesehen haben könnte.<sup>142</sup>

Das Aufsuchen eines außerschulischen Lernortes hat auch oft den Zweck, einen regional- und lokalgeschichtlichen Zugang zur Geschichte zu vertiefen und ist daher eine ideale Ergänzung zu nationalhistorischen und globalgeschichtlichen Perspektiven.<sup>143</sup>

*„Über den Bezug der Ausstellungsstücke zu einem Ort oder seiner näheren und weiteren Umgebung wird dort (Heimatismuseum) die siedlungs-, herrschafts- und kulturgeschichtliche Entwicklung eines geographischen genau begrenzbaren und bestimmbaren Raumes dargestellt.“<sup>144</sup>*

Den so genannten Heimatmuseen und der Beschäftigung mit der Heimat, der unmittelbaren Umgebung, standen Pädagoginnen und Pädagogen nach dem Zweiten Weltkrieg durch den Missbrauch des Heimatbegriffs und der Heimatkunde im Nationalsozialismus skeptisch gegenüber. Erst in den 1980er Jahren wurde die Scheu abgelegt, regionalgeschichtliche Inhalte im Unterricht vermehrt einzusetzen. Der Vorteil der Heimatgeschichte liegt darin, dass sich Ereignisse, Veränderungen und Traditionen exemplarisch an einer den

---

<sup>142</sup> Dass die Darstellung der Vergangenheit immer ein Konstrukt einer späteren Zeit ist, ist klar. Trotzdem ist es wichtig, dass Schüler und Schülerinnen ein Bild entwickeln können, wie vergangene Lebenswelten ausgesehen haben (Arbeitsmethoden, Lebensumstände, Alltagskultur etc.).

<sup>143</sup> Vgl. Pleitner, Außerschulische historische Lernorte, 294f.

<sup>144</sup> Hans-Uwe Rump, Das heimatgeschichtliche und heimatkundliche Museum als Unterrichtsort. In: *Museums-Pädagogisches Zentrum München* (Hg.), *Museumspädagogik für die Schule. Grundlagen, Inhalte und Methoden* (München 1998) 179.

Schülerinnen und Schülern bekannten Umwelt erklären lassen und diese Erklärungen dann auch überregional anwendbar sind.<sup>145</sup>

Hans Georg Kirchhoff charakterisiert den Einsatz von Heimatgeschichte im Unterricht folgenderweise: *„Vom Bekannten zum Unbekannten, vom Nahen zum Fernen, vom Einzelnen zum Allgemeinen vom Anschaulichen zum Abstrakten.“*<sup>146</sup>

Neben den historischen Kompetenzen, um die es vor allem in dieser Arbeit geht, sollen durch einen Museumsbesuch *„kulturelle Kompetenzen“* erworben werden:

*„Schüler lernen in Museen bestimmte Objekte kennen, haben an Vermittlung und Gesprächen teilgenommen und sich handelnd damit auseinandergesetzt. Wenn sie nun aus eigenem Antrieb bzw. mit der Familie ein anderes Museum besuchen, können sie sich auf Grund der erworbenen Kompetenzen auch dort zurechtfinden.“*<sup>147</sup>

---

<sup>145</sup> Vgl. Gerold Niemetz, Praxis Geschichtsunterricht. Methoden – Inhalte – Beispiele (Stuttgart 1983) 149–154.

<sup>146</sup> Hans Georg Kirchhoff, Heimatgeschichte. Ein Plädoyer. In: Ders., Weiterführender Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer neuen Geschichtsdidaktik (Henns pädagogische Taschenbücher 27, Ratingen u.a. 1971) 106.

<sup>147</sup> Vieregg, Vom Stellenwert des Museums, 150.

## 5. Das Bezirksmuseum Floridsdorf

Die Bezirksmuseen zählen zur Kategorie der Heimat- und Regionalmuseen. In Wien beherbergt jeder Bezirk ein lokalhistorisches Museum. Das Museum für den 21. Bezirk befindet sich in der Prager Straße 33 und wird im folgenden Kapitel näher vorgestellt.

### 5.1 Historischer Rückblick

Die Gründung des Museums fällt in die turbulente Zeit der 1930er Jahre der Ersten Republik. Herbert Nikitsch stellt fest, dass eine Häufung der lokalen und heimatgeschichtlichen Museumsgründungen in Wien ab 1934 „*nicht zufällig*“ ist, da „*sie – unter immer bedrohlicheren politischen Vorzeichen – verstärkt der Propagierung eines affirmativen „Österreich“-Bewusstseins dienen*“<sup>148</sup> sollten. Angetrieben wurde die Gründung eines Museumsvereins durch die Lehrerschaft, auf die gerade in der Zwischenkriegszeit zahlreiche Gründungen von Heimatmuseen in den Bezirken Wiens zurückgehen. Beeinflusst durch die Schulreform Otto Glöckels, der einen „*bodenständigen Anschauungsunterricht*“ für eine „*kindgemäße Lebens- und Arbeitsschule*“ forderte, wurden auf Initiativen von Lehrpersonen so genannte Heimatbücher als Bezirkskunden verfasst, die auch als Grundsteinlegung der Sammlungstätigkeiten eines Museumsvereins gesehen werden können.<sup>149</sup> Hier soll beispielhaft Hans Smital hervorgehoben werden, der bereits im Jahr 1903 eine „Geschichte der Großgemeinde Floridsdorf“ verfasste und dem zu Ehren der Park beim heutigen Bezirksmuseum gewidmet ist.<sup>150</sup>

---

<sup>148</sup> Herbert Nikitsch, Bezirksmuseen – Bemerkungen zu einer Wiener musealen Institution. In: Gottfried Fliedl, Roswitha Muttenthaler, Herbert Posch (Hg.), Museumsraum, Museumszeit. Zur Geschichte des österreichischen Museums- und Ausstellungswesen (Wien 1992) 94.

<sup>149</sup> Vgl. Nikitsch, Bezirksmuseen, 92f.

<sup>150</sup> Vgl. Ursula Draxler, Vom Heimatbuch zum Bezirkskulturführer. Entwicklungen und Tendenzen einer Schriftenklasse in Wien (1923–1994) (ungedr. hist.-kulturwiss. Dipl. Wien 2012) 96f.

In Floridsdorf wurde auf Initiative des Lehrers Franz Haider mit einer Sammlungstätigkeit begonnen. Im Jahr 1934 wurde ein Museumsverein gegründet, der durch die Wirren und die politischen Unruhen des Bürgerkrieges bald seine Arbeit unterbrechen musste. Ein gutes Jahr später, am 23. Februar 1935, fand die konstituierende Versammlung des „Vereins zur Gründung und Erhaltung des Heimatmuseums Wien XXI“ statt. Im Oktober 1935 wurde das Heimatmuseum am Standort des alten Schulgebäudes Schloßhofer Straße 8 eröffnet.



Abb.4 Schloßhofer Straße 8, erster Standort des Heimatmuseums<sup>151</sup>

Im November 1937 konnte eine große Sonderschau mit dem Titel „100 Jahre Nordbahn“ gezeigt werden. Der ‚Anschluss‘ an das Deutsche Reich im März 1938 brachte zunächst auch für die Museumsvereine Einschränkungen. Per Gesetz wurden die Vereine im Mai 1938 umstrukturiert, wobei nach Nikitsch die Änderungen in den Vereinssatzungen vor allem die Einführung und Einhaltung

---

<sup>151</sup> Archiv Bezirksmuseum Floridsdorf, auf Anfrage einsehbar.

Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

des Arierparagraphen<sup>152</sup> betrafen. Die Heimatmuseen wurden nun unter dem Begriff „Kreismuseen“ geführt.<sup>153</sup> Für den Bezirk Floridsdorf übernahm Franz Haider die Änderung der Statuten; er wurde zum Obmann des Vereins bestellt, so dass eine Weiterführung des Museumsbetriebes unter nationalsozialistischer Herrschaft möglich war. Der Standort Schloßhofer Straße 8 wurde im Februar 1945 durch Bombenangriffe völlig zerstört, inklusive der meisten Museumsobjekte.<sup>154</sup>

Nach Kriegsende wurde der Museumsverein wieder im Jahr 1947 aktiv. Zunächst wurden dem Museumsverein im Jahr 1951 Ausstellungsräumlichkeiten im dritten Stock des Amtshauses ‚Am Spitz 1‘ zur Verfügung gestellt.

Die Museumsstätte sollte jedoch noch einmal verlegt werden: im Juni 1953 zog man in das Mautner-Schlössl in der Prager Straße 33. Trotz feierlicher Eröffnungsfeier unter dem Beisein des damaligen Bürgermeister Franz Jonas, der ein gebürtiger Floridsdorfer war, musste der Museumsbetrieb 1957 erneut eingestellt werden, da die baulichen Gegebenheiten für ein Museum adaptiert werden mussten. Wiedereröffnet wurde das Museum am 18. Juni 1960 im Rahmen der Wiener Festwochen. Das Museum war nun im ersten Stock des Mautner-Schlössls untergebracht, wo es seine Ausstellungsstücke präsentieren konnte.<sup>155</sup>

## 5.2 ARGE Bezirksmuseen

Die dreiundzwanzig regionalkundlichen Museen Wiens sind in einer Arbeitsgemeinschaft (ARGE) organisiert; jedes Bezirksmuseum ist in dieser Gemeinschaft ein Mitglied. Die ARGE wurde 1964 als ‚Arbeitsgemeinschaft der Wiener Heimatmuseen‘ gegründet; 1971 wurde der Titel auf Arbeitsgemeinschaft der Wiener Bezirksmuseen umgeändert. Die Namensänderung erfolgte „wegen

---

<sup>152</sup> Paragraph in Satzungen z.B. von Vereinen, der nur ‚Arier‘ als Mitglieder zulässt; stark diskriminierend und antisemitisch.

<sup>153</sup> Vgl. *Nikitsch*, *Bezirksmuseen*, 95.

<sup>154</sup> Vgl. *Walter Ullmann*, *70 Jahre Bezirksmuseum Floridsdorf. Die Geschichte des Bezirks-(Heimat)-Museums Floridsdorf*. In: *Walter Ullmann*, *Franz Uhlir*, *21 Bezirksmuseum Floridsdorf, Wiener Geschichtsblätter, Beiheft 2 (2005) 5f.*

<sup>155</sup> Vgl. *Ullmann*, *70 Jahre Bezirksmuseum Floridsdorf*, 6f.

*der Dehnbarkeit des Begriffes Heimat auf den intimeren Begriff Bezirk, der mehr die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Grätzel oder Straßenzug vermittelt.“<sup>156</sup>*

Als Ziele der Arbeitsgemeinschaft gelten sowohl Erfahrungsaustausch, Zusammenarbeit und Fortbildungen im Museumswesen als auch eine einheitliche finanzielle Regelung der Bezirksmuseen, die zuvor oftmals nur durch persönliche Beziehungen der Museumsmitarbeiterinnen und Museumsmitarbeiter zu kommunalen Politikerinnen und Politikern gesichert war.<sup>157</sup>

In der Museumszene der Kleinstmuseen ist die Trägerschaft sehr häufig ein Verein, da der Vereinsstatus finanzielle, rechtliche und organisatorische Vorteile mit sich bringt. Zusätzlich bietet die Vereinsform auch eine bessere und gesteigerte offizielle Wahrnehmung in der Öffentlichkeit. So werden Vereine, v.a. die Vorsitzenden der Vereine, häufiger zu Veranstaltungen und Projektteilnahmen eingeladen als Privatpersonen.<sup>158</sup>

### **5.2.1 Organisation**

Die Museumsleitung eines Bezirksmuseums wird von der ARGE bestellt; der jeweilige Museumsverein hat bei der Museumsleitersuche ein Vorschlagsrecht. Dem Museumsverein eines Bezirksmuseums steht der Bezirksvorsteher als Präsident vor; Mitglieder des Museumsvereins sind Förderer des Museums, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie interessierte Bewohnerinnen und Bewohner des Bezirkes.

Die Museumsleitung ist sowohl zuständig für die Gestaltung und Aufrechterhaltung des Museumsbetriebs als auch für die Finanzverwaltung des Museums und die Erhaltung der Objekte.

Finanziell liegt die jährliche Unterstützung eines Bezirksmuseums durch die Stadt Wien derzeit zwischen 2.500 und 3.000 Euro. Aus diesem Budget müssen

---

<sup>156</sup> Andrea Hauer, Handbuch der Wiener Bezirksmuseen (Wien 1995) 15.

<sup>157</sup> Vgl. Hauer, Handbuch der Wiener Bezirksmuseen, 19f.

<sup>158</sup> Vgl. Angela Jannelli, Wilde Museen. Zur Museologie des Amateurmuseums (Bielefeld 2012) 22.

Ausstellungen, Restaurierungen, Informationsmaterial etc. finanziert werden; die Energiekosten eines Museums werden von der ARGE getragen.<sup>159</sup>

### 5.2.2 Aufgaben

Als Aufgaben der Bezirksmuseen werden in den Statuten folgende Punkte angeführt:

- a) Sammlung (Erfassung) von Gegenständen, die für Landschaft, Geschichte, Wirtschaft und Kultur der Wiener Gemeindebezirke kennzeichnend sind;
- b) sachgemäße Verwahrung und Erhaltung des Sammelgutes;
- c) Bearbeitung aller die Heimatkunde betreffenden Probleme nach wissenschaftlichen und fachlichen Grundsätzen im Dienste der Heimatforschung;
- d) Ausstellung ausgewählter Objekte, zum Zwecke der Gewinnung und Verbreitung der Kenntnis des jeweiligen Bezirksbereiches unter besonderer Bedachtnahme auf die Bedürfnisse von Schule und Volksbildung;
- e) Durchführung von Vorträgen, Sonderausstellungen, Lehrwanderungen, Führungen und sonstigen Veranstaltungen sowie Veröffentlichung zweckdienlicher Druckschriften.<sup>160</sup>

### 5.2.3 Strukturelle Merkmale

Als strukturelle Merkmale für „städtische Heimatmuseen“ werden von Reif, Heinze und Ludwig

- die „*Intensive Bindung der Museumsaktivitäten an einen stark begrenzten Raum und dessen Bevölkerung*“,
- die „*geringe Größe der Institution*“ (Personal, Räumlichkeiten, Budget),
- die multidisziplinäre und „*dilettierende Wissenschaftspraxis*“,
- die „*Entgrenzung des Aufgabenbereiches*“ (neben den klassischen Museumsaufgaben noch zahlreiche weitere Tätigkeiten, wie

---

<sup>159</sup> Mündliche Informationen gegenüber der Verfasserin.

<sup>160</sup> Satzungen des Vereines „Arbeitsgemeinschaft der Wiener Bezirksmuseen“, Paragraph 3 Abs. 2. zitiert nach *Nikitsch*, Bezirksmuseen, 96.

Kulturveranstaltungen, Erstellung von Festschriften, Organisationsaufgaben) und

- der „hohe Stellenwert pädagogischer Leistungen innerhalb des traditionellen Aufgabenspektrums“ (Heimatkundeunterricht)

genannt.<sup>161</sup>

Angela Jannelli, die Vereins- und Kleinstmuseen auch unter dem Begriff „*wilde Museen*“<sup>162</sup> kategorisiert, zeigt folgende Charakteristika für diese Art von Museen auf:

- Wilde Museen sind eine „*Gemeinschaftsangelegenheit*“, denn der Betrieb und die Sammlung werden durch eine Gruppe aufrecht erhalten. Weiters bewahren und präsentieren wilde Museen Objekte, die für eine Gruppe relevant sind und nicht nur für eine Einzelperson (keine Privatsammler).
- In den wilden Museen herrscht eine „*Objektfülle*“. Es werden sehr viele Dinge gezeigt und oft wird zwischen Schausammlung, Archiv und Depot kaum unterschieden.
- Das Vermittlungsprogramm in wilden Museen basiert auf mündlicher Kommunikation mit dem Museumspublikum, zum Beispiel in Führungen oder Einzelgesprächen. Objektbeschreibungen oder Ausstellungstexte sind kaum vorhanden.
- Die Trägerschaft eines wilden Museums ist häufig ein Verein.
- Wilde Museen haben ein geringes finanzielles Kapital. Ihr Budget stellt sich zumeist aus Vereinsbeiträgen und freiwilligen Spenden zusammen, die für Projekte und Planungen herangezogen werden. Weiters sind die Kosten für die Miete der Museumsräume auch oft kostspielig und die

---

<sup>161</sup> Heinz Reif, Sigrid Heinze, Andreas Ludwig, Schwierigkeiten mit Tradition. Zur kulturellen Praxis städtischer Heimatmuseen. In: Gottfried Korff, Martin Roth (Hg.), *Das historische Museum. Labor, Schaubühne, Identitätsfabrik* (Frankfurt a. M. 1990) 234.

<sup>162</sup> Jannelli zum Begriff „Wildes Museum“: Mit dem Begriff *wildes Museum* möchte ich eine spezielle museale Variante, eine spezifische Ausdrucksform der Kulturtechniken Sammeln und Ausstellen bezeichnen. Ein *wildes Museum* verkörpert einen eigenständigen Museumsstil, so wie auch das von Claude Levi-Strauss beschriebene wilde Denken einen eigenen Denkstil darstellt. Vgl. Jannelli, *Wilde Museen*, 23.

Mietvertragsdauer (Auslaufen des Mietvertrages) kann unter Umständen die Existenz des Museums gefährden.<sup>163</sup>

Die Bezirksmuseen in Wien weisen auch einen gewissen ‚wilden Charakter‘ auf. Wild soll in diesem Zusammenhang aber keine Bewertung der Museen sein, denn so wie Jannelli es sieht, bezeichnet der Ausdruck wild *“eine bestimmte kulturelle Äußerungsform (...), die mittels musealer Strategien arbeitet, indem sie sich der Kulturtechniken des Sammelns und Ausstellens bedient.”*<sup>164</sup> Jannelli fordert außerdem, dass wilde Museen als *“eigenständige Museumsform anzuerkennen”* sind. Nämlich als eine *“Form von Museum, die außerhalb des wissenschaftlichen Systems liegt und die folglich nach einem eigenen System bewertet werden muss.”*<sup>165</sup>

#### **5.2.4 Ehrenamtliche Tätigkeit**

Wenn man die Aufgaben und strukturellen Merkmale betrachtet, die auf die organisatorische und praktische Arbeit der Bezirksmuseumsmitarbeiterinnen und Bezirksmuseumsmitarbeiter hinweisen, ist es umso erstaunlicher und bemerkenswerter, dass diese Vorgaben und Aufgaben von Ehrenamtlichen in ihrer Freizeit bewältigt werden.

Das ehrenamtliche Kernteam des Bezirksmuseum Floridsdorf umfasst derzeit sieben Personen: diese erhalten den öffentlichen Museumsbetrieb, inventarisieren und digitalisieren den Bestand, konzipieren Sonderausstellungen und gestalten Führungen für Schulklassen – um nur einige Aufgaben zu nennen.

*„Die Museumsmacher betreiben das Museum als Amateure, sie sind ‚non-professionals‘, d.h. keine ausgebildeten (Museums-) Wissenschaftler. Was sie auszeichnet, ist ihre freiwillige oft geradezu hingebungsvolle Beschäftigung mit dem Museumsthema. Sie verfügen häufig über tiefgreifende persönliche Erfahrungen mit ihrem Thema und sind damit (Alltags-)Experten für ihren Gegenstand.“*<sup>166</sup>

---

<sup>163</sup> Vgl. Jannelli, Wilde Museen, 23f.

<sup>164</sup> Jannelli, Wilde Museen, 22f.

<sup>165</sup> Jannelli, Wilde Museen, 36.

<sup>166</sup> Jannelli, Wilde Museen, 23.

Das Ehrenamt im Museum wird als wichtige und notwendige Leistung honoriert, da ohne die Hilfe der Freiwilligen in Kulturinstitutionen oftmals der alltägliche Betrieb nicht aufrechterhalten werden könnte.

*„Gerade in Zeiten angespannter öffentlicher Haushalte wären viele der Angebote des Kultursektors und darunter auch die vieler Museen nicht mehr denkbar und unser kulturelles Leben wäre wesentlich ärmer, wenn es nicht diese Freiwilligen gäbe, die sich, oft mit ihrer ganzen Kraft, für die Erhaltung und Fortentwicklung unserer Museumslandschaft einsetzen.“<sup>167</sup>*

Die Freiwilligenarbeit wird von wissenschaftlicher und offizieller Seite auch als gewisse Krux gesehen, da gerade in den Kleinstmuseen nur ehrenamtlich tätige Personen arbeiten, die die Kernaufgaben eines Museums vernachlässigen könnten. So werden die Amateure und Laien im Museumswesen auch zur Einhaltung dieser Kernaufgaben aufgefordert:

*„Die Kernaufgabe des Museums – Sammeln, Bewahren, Forschen, Dokumentieren, Ausstellen, Vermitteln – werden von nicht speziell dafür ausgebildeten und unbezahlten Kräften entsprechend ihren Kenntnissen und Möglichkeiten ausgeführt. Die ehrenamtlich an kleineren Museen Tätigen sollten aber die für Museen geltenden Standards kennen und beachten.“<sup>168</sup>*

Um die Einhaltung gewährleisten zu können, aber auch um ehrenamtliche Museumsbetreiber in ihrer Arbeit zu unterstützen und zu fördern, gibt es Weiterbildungsseminare und Lehrgänge, die die Kernaufgaben der Museen

---

<sup>167</sup> Wolfgang Stäbler, Ehrenamtliche Arbeit im Museum – ein unentbehrlicher Bestandteil des kulturellen Lebens.

Online unter:  
[http://www.kupoge.de/ifk/ehrenamt/museum/museen2.htm#\\_ftn1](http://www.kupoge.de/ifk/ehrenamt/museum/museen2.htm#_ftn1) (4. November 2013).

<sup>168</sup> Deutscher Museumsbund e.V. (Hg.), Bürgerschaftliches Engagement im Museum (Kassel/Berlin 2008) 20.

Online unter:  
[http://www.museumsbund.at/uploads/standards/DMB\\_Bürgerschaftliches%20Engagement.pdf](http://www.museumsbund.at/uploads/standards/DMB_Bürgerschaftliches%20Engagement.pdf) (4. November 2013).

vermitteln und neue Ideen für Umsetzungen im Museum schaffen. Der Besuch der Fortbildungen und Lehrgänge beruht auf Freiwilligkeit und die Kosten müssen vom Interessenten/der Interessentin getragen werden.<sup>169</sup>

### 5.3 Beschreibung des Bezirksmuseums

Bei den Recherchen zu dieser Arbeit bin ich auf drei Beschreibungen der Schausammlung des Bezirksmuseums gestoßen: eine aus dem Jahr 1968<sup>170</sup>, eine aus 1995<sup>171</sup> und eine weitere aus 2005<sup>172</sup>. Aus diesen Beschreibungen ist ersichtlich, dass sich Entwicklungen, Veränderungen und Gestaltung der Schausammlung über Jahre entfaltet haben; die Kernaussstellung mit den Hauptobjekten ist jedoch kontinuierlich beibehalten worden. Zur derzeitigen Lage der Ausstellungsgestaltung ist zu sagen, dass das Bezirksmuseumsteam eine prozessuale Um- und Neugestaltung diskutiert: einerseits um sicherheitstechnische Maßnahmen umsetzen zu können<sup>173</sup>, andererseits um zu verhindern, dass das Bezirksmuseum eine „Rumpelkammer der Geschichte“<sup>174</sup> wird.

#### 5.3.1 Grundriss und Gebäude

Die Gesamtfläche des Bezirksmuseums in Floridsdorf umfasst über 1000m<sup>2</sup> samt Depot und Büroräumen. Das Mautner-Schlössl beherbergt außerdem Räumlichkeiten der Volkshilfe und des Verbandes für Kriegsoffer und Behinderte (KOBV).

---

<sup>169</sup> Mündliche Informationen gegenüber der Verfasserin.

<sup>170</sup> Vgl. Wolfgang *Milan*, Museen und Sammlungen in Österreich. Ein Schroll-Handbuch (Wien/München 1986) 328f.

<sup>171</sup> Vgl. *Hauer*, Handbuch Bezirksmuseen, 177–184.

<sup>172</sup> Vgl. Walter *Ullmann*, Das Museum und seine Schausammlung. In: Walter *Ullmann*, Franz *Uhlir*, 21 Bezirksmuseum Floridsdorf, Wiener Geschichtsblätter Beiheft 2 (2005) 11–17.

<sup>173</sup> Im Jahr 2013 wurde im Museum dreimal (Stand Dezember 2013) eingebrochen. Um die Sicherheit und die Bewahrung der Objekte im Museum auszubauen, wurden und werden Vorkehrungen getroffen, die u.a. auch eine Wertschätzung der Museumsobjekte für die Versicherung beinhaltet. Die dafür nötige Sichtung und Aufarbeitung des Bestandes hat auch die Idee einer Umgestaltung der Schausammlung vorangetrieben.

<sup>174</sup> Vgl. Helmut P. *Fielhauer*, Heimatmuseen – Rumpelkammern der Geschichte? In: Unser Währing. Vierteljahresschrift des Museumsvereins Währing 21 (1986) 38–41.



Abb.5 Außenansicht des Mautner-Schlössls samt Aufschrift „Floridsdorfer Heimatmuseum“<sup>175</sup>

Um eine bessere Vorstellung über die Aufteilung der Museumsräume zu bekommen, werden zwei Grundrisspläne des Erd- und des Obergeschosses gezeigt.

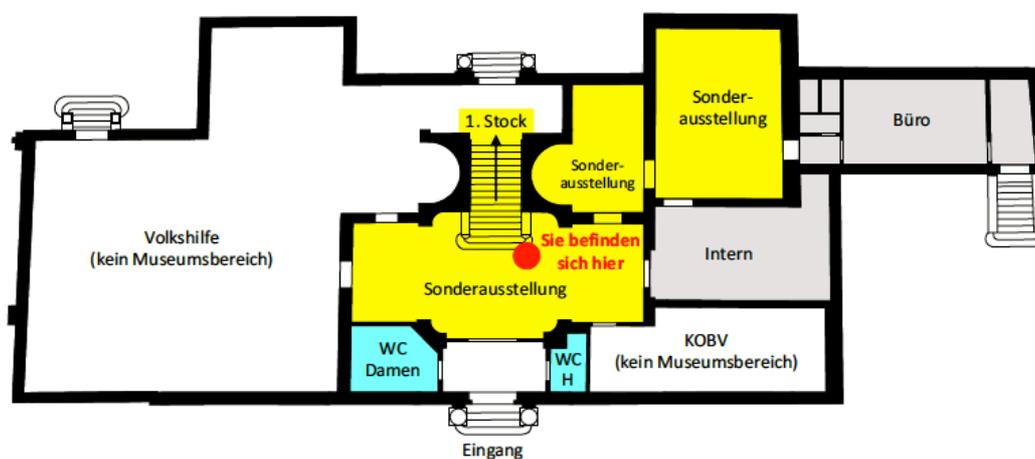


Abb.6 Grundriss des Erdgeschosses<sup>176</sup>

Im Erdgeschoss befindet sich die Eingangshalle, die Ausstellungsfläche für Sonderausstellungen (Glasvitrinen und Stellwände) bietet. Derzeit befinden sich

<sup>175</sup> Aufnahme im Besitz der Verfasserin (2013).

<sup>176</sup> Die Grundrisse wurden der Verfasserin vom Bezirksmuseum zur Verfügung gestellt. Das Copyright liegt beim Bezirksmuseum Floridsdorf.

noch zwei Sonderausstellungsräume hier. Es ist angedacht, diese zwei Räume in Kürze umzuwidmen: hier soll ein Recherche- und Medienraum (inkl. Bibliothek) entstehen, in dem auch Bild- und Kartenmaterial zum Bezirk gezeigt wird.

Über die festliche Stiege mit Barock- und Jugendstilelementen gelangen die Besucherinnen und Besucher in den ersten Stock des Gebäudes. Die Wände entlang des Stiegenaufgangs bieten Platz für wechselnde Ausstellungen.

Im Foyer des ersten Stockes befindet sich ein Büchertisch, der Publikationen zeigt, die im Bezirksmuseum erworben werden können. Weiters gibt es eine Erfrischungsecke mit Getränken (Kaffee, Tee, Wasser), die den Besucherinnen und Besuchern kostenfrei oder für eine freiwillige Spende angeboten werden. Zusätzlich finden sich hier zwei Glasvitrinen, die für Sonderausstellungen verwendet werden.

Bei Veranstaltungen wird das Foyer im ersten Stock als Empfangsraum genutzt, wo die Besucherinnen und Besucher gegebenenfalls in einem anschließenden Raum ihre Garderobe aufhängen können.



Abb.7 Grundriss des Obergeschosses<sup>177</sup>

<sup>177</sup> Die Grundrisse wurden der Verfasserin vom Bezirksmuseum zur Verfügung gestellt. Das Copyright liegt beim Bezirksmuseum Floridsdorf.

Der Festsaal des Hauses wird für Vorträge, Konzerte<sup>178</sup> (es befindet sich ein Konzertflügel im Raum), als Sonderausstellungsraum und für Schulklassen als Sammlungs- und Pausenort genutzt.

### 5.3.2 Dauerausstellung

Die einzelnen Ausstellungsräume sind in sich abgeschlossene Themeneinheiten, deren Abfolge individuell von der/vom Besucher/in gewählt werden kann. Die Themengebiete der ausgestellten Objekte kreisen um Geologie, Geographie, Zoologie, Geschichte, Volkskunde, Kultur und berühmte Persönlichkeiten in/aus Floridsdorf. Orientierung, wo sich welcher Themenbereich befindet, erhält der/die Besucher/in durch Wegweiser, die im Foyer des ersten Stockes angebracht sind. Von der Feststiege kommend befinden sich rechter Hand die Räume zur Alltagskultur, zur Kartographie des Bezirks, zur Flora und Fauna (inkl. Weinbau) am Bisamberg und zum Politiker und Floridsdorfer Franz Jonas. Die Nachbildung einer Rauchküche aus Leopoldau mit vielen typischen Gebrauchsgegenständen gilt als zentrales Schauobjekt vor allem für Schulklassen während Führungen.



Abb.8 Nachbildung einer Rauchküche aus Leopoldau <sup>179</sup>

---

<sup>178</sup> Das Bezirksmuseum bietet ein breites Angebot von Kulturveranstaltungen, für detailliertere Informationen siehe den Veranstaltungskalender unter <http://www.bezirksmuseum.at/default/index.php?id=48> (01.12.2013).

Begibt man sich wieder ins Foyer, gelangt man gegenüber vom Eingang zum Festsaal in einen Raum, der derzeit die Donau als zentralen Verkehrs-, Wirtschafts- und Erholungsraum im Bezirk thematisiert. Zukünftig soll dieser Raum als Sonderausstellungsraum genützt werden und der Ausstellungsbereich zur Donau wird umgesiedelt werden.

Über den Festsaal gelangt man in den Abschnitt zur Ur- und Frühgeschichte. Hier befindet sich das älteste Objekt des Museums: eine 7000 Jahre alte Keramikschale mit Notenkopfmuster aus Leopoldau.

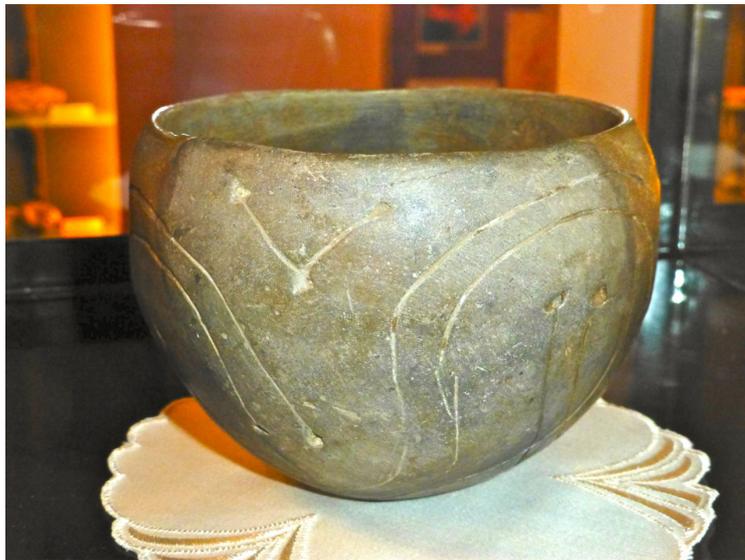


Abb.9 Notenkopfkeramik<sup>180</sup>

Auf Schautafeln und in Schaukästen werden die geologische Entwicklung des Floridsdorfer Raums, fossile Funde sowie das Leben der Steinzeit exemplarisch mit nachgebauten Modellen und Dioramen gezeigt.

Um in die weiteren Ausstellungsräume zu gelangen, geht es ein paar Stiegen abwärts. Hier befindet sich der Besucher/die Besucherin nun neuerdings in zwei Räumlichkeiten, die sich dem Leben Ludwig van Beethovens und seinen Verbindung nach Floridsdorf zur Gräfin Erdödy widmen. Der Verein ‚Freunde der Beethoven-Gedenkstätte‘ musste aus den Räumlichkeiten in der

---

<sup>179</sup> Aufnahme im Besitz der Verfasserin (2013).

<sup>180</sup> Aufnahme im Besitz der Verfasserin (2013).

Jeneweingasse ausziehen und präsentiert seit Herbst 2013 voraussichtlich für ein Jahr seine Schausammlung im Bezirksmuseum.<sup>181</sup>

Anschließend wird die Floridsdorfer Eisenbahngeschichte behandelt und mit fahrbaren Modelleisenbahnen demonstriert.



Abb.10 Schaukasten und Modell zur Eisenbahngeschichte<sup>182</sup>

---

<sup>181</sup> Mündliche Informationen gegenüber der Verfasserin.

<sup>182</sup> Aufnahme im Besitz der Verfasserin (2013).

Im derzeit letzten Ausstellungsraum wird in den ersten zwei Dritteln des Raumes die Verkehrsgeschichte mit Fokus auf Floridsdorfer Firmen, z.B. Lohner Werke, gezeigt. Im letzten Drittel befindet sich eine Nachbildung einer Arbeiterküche aus den 1920er Jahren, die ebenfalls bei Schulführungen gerne ausführlicher erklärt wird.



Abb.11 Arbeiterküche<sup>183</sup>

Der im Plan weiterführende Raum zur Geschichte des 20. Jahrhunderts im Bezirk wird bei Schulführungen aus Zeitgründen nicht in das Programm miteinbezogen. Außerdem ist er durch einen Wasserschaden mehrere Monate nicht benützbar gewesen und wird derzeit umgestaltet.

#### 5.4 Vermittlungsangebot

Das Führungsangebot wird, wie schon erwähnt, vorwiegend von Schulklassen der dritten Stufe Volksschule konsumiert, da im Lehrplan der Volksschule ein Besuch im Lokalmuseum empfohlen wird.<sup>184</sup> Aber auch andere Schulstufen und Schultypen statten dem Museum im Rahmen des Unterrichts einen Besuch ab (z.B. Polytechnische Schulen).

Neben den Führungen für Schulklassen bietet das Bezirksmuseumsteam zu konkreten Anlässen ein spezielles Angebot für Kinder und Jugendliche an. So

---

<sup>183</sup> Aufnahme im Besitz der Verfasserin.

<sup>184</sup> Siehe Kapitel 4.1.2 dieser Arbeit.

geschehen im Jahr 2013 z.B. im Rahmen des Ferienspiels der Stadt Wien zum Thema ‚Feuerwehr‘, beim Tag des Denkmals zum Thema ‚Aus Stein?‘ eine Rätselrallye zur Steinzeit und bei der Langen Nacht der Museen eine Rätselrallye durchs Museum.

#### **5.4.1 Klassische Schulführung**

Die Schulführungen werden von zwei Personen des Museumsteams geleitet. Bei der Ankunft im Museum werden die Schülerinnen und Schüler in den Festsaal im ersten Stock geführt. Hier ist genügend Raum, um Jacken und Schultaschen abzulegen. Nach einer kurzen Begrüßung und Erklärung, die grundsätzliche Fragen und Erläuterungen beinhaltet (*Was ist ein Museum? Wer von euch war schon einmal in einem Museum? Was ist ein Bezirksmuseum?*) werden die Schülerinnen und Schüler in zwei Gruppen geteilt. Die Gruppeneinteilung ist notwendig, da die Raumgegebenheiten nur eine begrenzte Gruppengröße zulassen. Eine Gruppe beginnt in der Abteilung der Ur- und Frühgeschichte, wechselt anschließend in den Bereich, der den Donaoraum näher darstellt und als abschließendes Thema wird der Raum zur Kartographie besichtigt, um über die räumliche Entwicklung des Bezirks zu sprechen.

Die zweite Begleitperson aus dem Museum zeigt der Gruppe den Schauraum mit der Rauchküche und die Alltagsgegenstände im anschließenden Volkskunderaum. Nach ungefähr 20 bis 30 Minuten (variiert je nach Schulklasse und Fragen der Schülerinnen und Schüler) wechseln die Gruppen den Museumsführer, der nun die zweite Gruppe durch dieselben Räume begleitet. Nachdem dieser erste Teil abgeschlossen ist, gibt es eine kurze Pause mit Erfrischungsmöglichkeit (selbstmitgebrachte Jause und Erholungsphase mit Sitzgelegenheit) für die Schulkinder im Festsaal. Danach wird die gesamte Gruppe in zwei weitere Ausstellungsräume über die Eisen- und Straßenbahn in Floridsdorf geführt. Als Abschluss der Besichtigung werden in der ‚*Arbeiter-Schauküche*‘ Küchenutensilien und Hilfsgeräte von früher gezeigt.

#### **5.4.2 Spezialführungen**

Das Bezirksmuseum beherbergt derzeit die Schausammlung des Vereins ‚Freunde der Beethoven-Gedenkstätte‘, die vormals in der Jeneweingasse präsentiert wurde. Auf Wunsch können die Schulführungen auch mit Beethoven-

Schwerpunkt gebucht werden. Die Schülerinnen und Schüler werden dabei zusätzlich von einer Person des Vereins betreut. Die Kinder erfahren genaueres über die Verbindung des berühmten Musikers zu Floridsdorf und es wird gemeinsam gesungen und musiziert.

Weiters bietet das Museum mehrere Sonderausstellungen im Jahr an, im Jahr 2013 waren es neun Sonderausstellungen, die natürlich auch von Schulklassen inklusive Führung gebucht werden können.

## 6. Kompetenzvermittlung im Museum

Die hier vorgestellten theoretischen Überlegungen zur Museumspädagogik und zum historischen Lernen der Geschichtsdidaktik sollen in diesem Teil der Arbeit nun kombiniert und zusammengeführt werden. Der Fokus der Aufgaben wird darauf liegen, ein Verständnis zu entwickeln, ein Museum als Träger der Geschichtskultur zu sehen.

*„Aus der Sicht von Geschichtstheoretikern und Geschichtsdidaktikern gehört zu einer gelungenen Ausstellung auch, dass sie Geschichte nicht als Abbild der Vergangenheit darstellt; dass sie zeigt, wie Geschichte entsteht, dass sie den Rezipienten zum Nachdenken anregt, ihn dazu befähigt, sich adäquat in der Geschichtskultur zu bewegen.“<sup>185</sup>*

Es muss klar sein, dass die Museumspädagogik und Geschichtsdidaktik bei den Beispielen und Bausteinen für kompetenzorientierte Vermittlung nicht immer zu gleichen Anteilen berücksichtigt werden können. Mal orientieren sich die Ideen mehr an dem Erlebnischarakter eines Museumsbesuchs, mal mehr an der Kompetenzentwicklung – es wird jedoch versucht einen ausgewogenen Beispielpool zusammenzustellen.

### 6.1 Führungen kompetenzorientiert gestalten

a) Bei Führungen können alle vier Kompetenzbereiche gefördert werden; besonders die Sachkompetenz, die Methodenkompetenz und die narrative Kompetenz. Ausgangspunkt bei einer Führung sollte die Frage sein: Was möchte ich mit der Führung bei den Kindern und Jugendlichen erreichen? Welchen

---

<sup>185</sup> Zabold, Schreiber, Mit Geschichte in Ausstellungen umgehen lernen, 215.

‚roten Faden‘, welche Hauptakzente setzte ich in der Führung, um Besucherinnen und Besucher mit der Ausstellung zusammenzubringen?<sup>186</sup>

Hier sollen einzelne Anregungen und Ideen folgen, die man in ein vorhandenes oder neues Führungskonzept einbauen könnte. Ein Führungskonzept soll adressaten-, interessen-, objekt- und zeitorientiert sein. All diese Komponenten mit zusätzlichen Anforderungen des ‚historischen Lernens‘ zu kombinieren, scheint schwierig, hier sollen trotzdem ein paar Anreize dafür gegeben werden.

Unter *Sachkompetenz* im Museum wird verstanden, welche fachwissenschaftlichen *Begriffe und Kategorien der Ausstellung* zu Grunde liegen. Dazu könnte man mit Schülerinnen und Schülern anhand eines Ausstellungsplans erarbeiten, welche Kategorien Bezirksgeschichte und Lokalgeschichte beinhalten. Auf welche Weise wird die Lokalgeschichte im Museum dargestellt, wie sieht der Aufbau/die Anordnung der Ausstellung aus?

Diese Fragestellung kann zu Beginn der Führung bei der Gruppenbegrüßung miteinbezogen werden oder am Ende der Führung als Zusammenfassung des Gesehenen und Erlebten fungieren. Je nach Altersgruppe kann dieses Thema ausformulierter und spezialisierter erfolgen (z.B. für die Volksschule: Verkehr, Steinzeit, Wasser, Natur, Küche; für Sekundarstufe: Alltagsgeschichte, Wirtschaftsgeschichte, Personengeschichte, Kulturgeschichte). Vom Personal kann auch auf zeitliche oder thematische Lücken in der Ausstellung hingewiesen werden (z.B. zeitgeschichtliche Ausführungen zu Februarkämpfen, Zweiter Weltkrieg).<sup>187</sup>

Unter Sachkompetenz fällt auch das Verständnis von *Originalität der Objekte* und Wirklichkeit des Gezeigten.

Dazu könnten Schülerinnen und Schüler anfangs befragt werden, ob sie der Meinung sind, dass die Ausstellung die vergangene Wirklichkeit zeigt. Ausgehend von den Antworten kann besprochen werden, dass die Vergangenheit

---

<sup>186</sup> Vgl. Waltraud *Schreiber*, Führungen vorbereiten – Tipps für Führende und Ausstellungsteam. In: Waltraud *Schreiber*, u.a. (Hg.), *Ausstellungen anders anpacken. Event und Bildung für Besucher. Ein Handbuch* (Bayrische Studien zur Geschichtsdidaktik 8, Neuried 2008) 386–390.

<sup>187</sup> Vgl. *Körber*, Kompetenzorientiertes historisches Lernen im Museum, 65f.

unwiederbringlich ist und lediglich durch Quellen re-konstruiert wird. Es ist daher nur eine Annäherung an die vergangene Wirklichkeit möglich und in einem Museum wird dieses vergangene und fremde Leben re-konstruiert dargestellt.

Als Quellen für die Lokalgeschichte stehen verschiedene Objekte im Museum zur Verfügung. Am Beispiel mancher Objekte kann die Thematik *Originalität und Nachbildung (Replik)* behandelt werden. Geeignet sind hier zwei Objekte aus der Ur- und Frühgeschichteabteilung: die Keramik mit Notenkopfmuster und die sogenannte ‚Venus vom Bisamberg‘. Anhand dieser zwei Beispiele kann erarbeitet werden, wie/ob Original und Replik unterschiedlich ausgestellt werden. Wie müssen Objekte im Museum behandelt werden, um ihre Konservierung zu sichern? Dies sind für Schülerinnen und Schüler spannende Fragen, die weiterführend auch mit Methodenkompetenz verbunden werden können.<sup>188</sup>

Die *Fragekompetenz* betreffend ist es wünschenswert, dass Besucherinnen und Besucher die *eigenen Interessen und mögliche offene Fragen* an der präsentierten Vergangenheit zu beantworten versuchen.

Oftmals tritt bei Führungen in Gruppen eine Scheu auf, Fragen zu stellen, daher kann die Vermittlungsperson bei ihren Ausführungen Fragen formulieren, die sie dann anhand der Objekte und der Ausstellungskonzeption beantwortet (z.B. Woher wissen wir, dass vor Jahrtausenden in der Gegend des heutigen Wiens Mammuts lebten?). Auch offene und unbeantwortete Fragen sollten gestellt werden, denn somit sehen die Kinder und Jugendlichen, dass Geschichte mittels Fragestellungen rekonstruiert wird, aber nicht alle Fragen beantwortet werden können.

Eine Alternative ist auch mit der Lehrperson mögliche Fragen und Fragestellungen im Vorfeld der Führung zu besprechen, auf die während des

---

<sup>188</sup> Vgl. *Körber*, Kompetenzorientiertes historisches Lernen im Museum, 65–68; Bettina *Alavi*, Kompetenzen historischen Denkens im Museum. Ein geschichtsdidaktischer Blick auf die Museumspädagogik, dargestellt am Beispiel der Rulaman-Ausstellung im Kurpfälzischen Museum in Heidelberg. In: Susanne *Popp*, Bernd *Schönemann* (Hg.), Historische Kompetenzen und Museen (Schriften zur Geschichtsdidaktik 25, Idstein 2009) 244f, 247.

Besuchs eingegangen wird bzw. wegen derer die Schulklasse gezielt ins Museum kommt.<sup>189</sup>

Um *Methodenkompetenz* zu fördern, sollen Kinder und Jugendliche auch einen Einblick hinter die Kulissen bekommen. Dabei sollen sie erfahren, wie Museen und Ausstellungshäuser mit Objekten und Exponaten arbeiten.

*„Die Re-Konstruktionskompetenz im Umgang mit Exponaten zu fördern, und zur De-Konstruktion von Ausstellungskonzepten zu befähigen sind z.B. bereichsspezifische Angebote, die nur Ausstellungen machen können.“<sup>190</sup>*

Aber auch das *Sich-zurechtfinden in einer Ausstellung* wird zu Methodenkompetenz gezählt. Kinder und Jugendliche müssen für spätere Museumsbesuche gewisse Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernen. Sie sollen lernen, wie und wo Beschriftungen zu den Exponaten angebracht sein können und wie sie mit Zusatzmaterialien (Katalog, Saalzettel, Audio-Guide, Rätselrallye) umgehen, um einen selbständigen Museumsbesuch zu ermöglichen. Es ist schwierig, nur durch das Ausstellungsarrangement Deutungen zu dekonstruieren, aber mit Hilfe von Ausstellungstexten und Texten/Vorworten in Katalogen sollte dies im jugendlichen Alter (Ende Sekundarstufe II) möglich sein.<sup>191</sup>

Die *Orientierungskompetenz* wird dann gefördert, wenn zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen Bezug aufgenommen wird (z.B. Wie arbeitet/schreibt ihr heute in der Schule?). Dazu kann man den Schülerinnen und Schülern anbieten, mit Federhalter und Tinte aus dem Tintenfass, wie sie im Bereich der Alltagskultur ausgestellt sind, im Gästebuch des Museums zu unterschreiben. Ob Schülerinnen und Schüler tatsächlich das Angebot nutzen, Erkenntnisse auf ihre Person und Umgebung zu beziehen, ist schwierig nachweisbar. Es ist aber

---

<sup>189</sup> Vgl. Körber, Kompetenzorientiertes historisches Lernen im Museum, 68–70; Alavi, Kompetenzen historischen Denkens im Museum, 245, 247.

<sup>190</sup> Zabold, Schreiber, Mit Geschichte in Ausstellungen umgehen lernen, 217.

<sup>191</sup> Vgl. Körber, Kompetenzorientiertes historisches Lernen im Museum, 71f; Alavi, Kompetenzen historischen Denkens im Museum, 246, 248.

unwahrscheinlich, dass jüngere Kinder ohne Anregung von außen eine Orientierungschance aus rein intrinsischer Motivation ergreifen, sondern sie müssen dazu herangeführt und angeleitet werden.<sup>192</sup>

b) Intention der genannten Beispiele, die ins gewohnte Führungsprogramm mittels kleiner Einschübe und Abänderungen eingegliedert werden können, ist es nicht nur die Kompetenzen zu fördern, sondern auch die Schulkinder aktiv werden zu lassen. Ein Museumsbesuch sollte immer auch etwas Außergewöhnliches bieten und einen Erlebnischarakter aufweisen.

Um die von Maria Montessori geprägte Formulierung ‚Lernen mit allen Sinnen‘ zu beachten, die im museumspädagogischen Bereich auch gerne aufgegriffen wird, können während der Schulführungen auch Sequenzen eingebaut werden, die z.B. den Tast- und Geruchssinn der Kinder ansprechen. So könnte in der Rauchküche die Geruchswelt dieses Raumes und der Gegenstände darin nachempfunden werden (z.B. Rauch, Bienenwachs, Stroh) oder bei der Steinzeit Tierfelle betastet werden. Neben dem Erlebnischarakter erhofft man sich durch solche Sequenzen natürlich eine Förderung der Aufmerksamkeit.

## 6.2 Visuelles Lernen – Detailaufnahmen von Objekten

a) Hans Jürgen Pandel plädiert dafür, dass die Hauptaufgabe der Museumspädagogik darin liegt, „*die authentischen Objekte sehen zu lehren*“; Vermittlungsprogramme sollten daher „*Anleitungen zum Sehen und Begreifen*“<sup>193</sup> bieten.

Um das Wahrnehmen und Sehen spielerisch anzuleiten, kann man ein Suchspiel inszenieren, das auch gut in den Ablauf einer Schulführung passt.

Die Schülerinnen und Schüler bekommen am Beginn der Führung eine Detailaufnahme eines Objektes ausgeteilt (z.B. ein laminiertes Kärtchen aus

---

<sup>192</sup> Vgl. Waltraud Schreiber, Entwicklung historischer Kompetenzen – Das Geschichtsbewusstsein von Grundschulern fördern II. In: Waltraud Schreiber (Hg.), Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1 (Bayrische Konferenz für Geschichtsdidaktik 1, erw. Auflage, Neuried 2004) 101.

<sup>193</sup> Hans-Jürgen Pandel, Museumspädagogische Materialien in der Geschichtskultur. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 5 (2006) 118.

stärkerem Papier mit einem Fotoausschnitt). Der Auftrag besteht darin, während der Museumsführung das Objekt, dessen Detailaufnahme das Kind nun in der Hand hat, in der Ausstellung zu finden. Wenn das passende Exponat gefunden wurde, soll das Kind Bescheid geben. Das Vermittlungspersonal kann nun mögliche Fragen zum Exponat beantworten oder eine genauere Betrachtung des Objektes für die gesamte Gruppe anleiten.



Abb.12 Mögliches Beispiel für Detailaufnahme (links) zum Objekt ‚Backform‘ (rechts)<sup>194</sup>

b) Intention dieser Aufgabe ist es, dass die Ausstellungsstücke während der Museumsführung von den Schülerinnen und Schülern genauer betrachtet werden. Gerade im Volksschulalter animiert ein Suchspiel dieser Art auch zu gesteigerter Aufmerksamkeit während der Führung durchs Museum, da der Spiel- und Suchtrieb der Kinder angesprochen wird. Wichtig ist es, die Kinder nach erfolgreicher Suche zu Wort kommen zu lassen, da dadurch ein intensiverer Austausch zwischen Vermittlungsperson und Besucherklasse gefördert wird. Falls Kinder eine Detailaufnahme während der Führung nicht zuordnen können, soll das Vermittlungspersonal Hilfestellungen geben, damit das Objekt (möglichst selbstständig) nachträglich gefunden wird.

---

<sup>194</sup> Aufnahme im Besitz der Verfasserin (2013).

### 6.3 Bildquellen

a) Als visuelle Medien werden im Bezirksmuseum hauptsächlich Fotografien zu unterschiedlichen Themen (Donau, Donauinsel, Straßenbahnen), Rekonstruktionszeichnungen (v.a. im Bereich Steinzeit), Gemälde (z.B. im Jonas-Raum) und (historische) Karten (z.B. im Bereich der Kartografie) gezeigt.

Bildquellen sind neben schriftlichen Quellen wichtige Medien zur Rekonstruktion der Vergangenheit und daher sollen Schülerinnen und Schüler auch den Umgang mit Bildquellen üben. Bildquellen lassen sich gut in den alltäglichen Geschichtsunterricht integrieren (z.B. Karikaturen, Fotos in Zeitungen, etc.).

Auch das historische Museum bietet Möglichkeiten, sich bei einem Museumsbesuch intensiver mit einer Bildquelle zu beschäftigen.

Hier soll ein Beispiel zur Arbeit mit historischen Karten aus dem Kartografie-Bereich gezeigt werden.

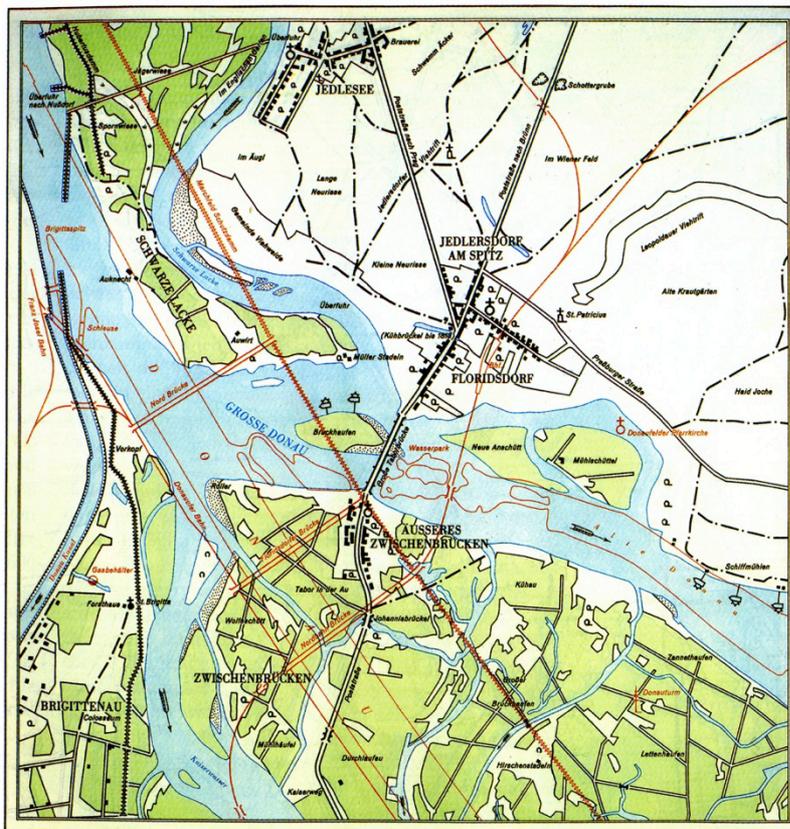


Abb.13 Karte von Floridsdorf um 1820 adaptiert von Johann Orth<sup>195</sup>

Es folgend mögliche Fragen und Aufgaben, die den Schülerinnen und Schülern entweder als Arbeitsblatt übermittelt werden oder die in der Gruppe behandelt werden können.

Versuche dich auf der Karte von Johann Orth, die Floridsdorf um 1820 zeigt, zu orientieren:

- Welcher Bereich wird auf der Karte dargestellt? Erkennst du markante Punkte des Bezirks?

<sup>195</sup> Johann Orth, Die historischen Pläne und Karten des Johann Orth (Klosterneuburg 2001) 23f.

Handelt es sich deiner Meinung nach, um eine Originalkarte aus dem vermuteten Zeitraum? Welche Argumente kannst du für deine Antwort finden?

Erkläre mittels dieser Karte den Begriff ‚Transdanubien‘, der gerne als abwertende Umschreibung für Floridsdorf verwendet wird.

Anmerkung am Rande: Du kannst eine Abbildung dieser Karte in der U-Bahnstation Floridsdorf finden. Ist sie dir schon aufgefallen?

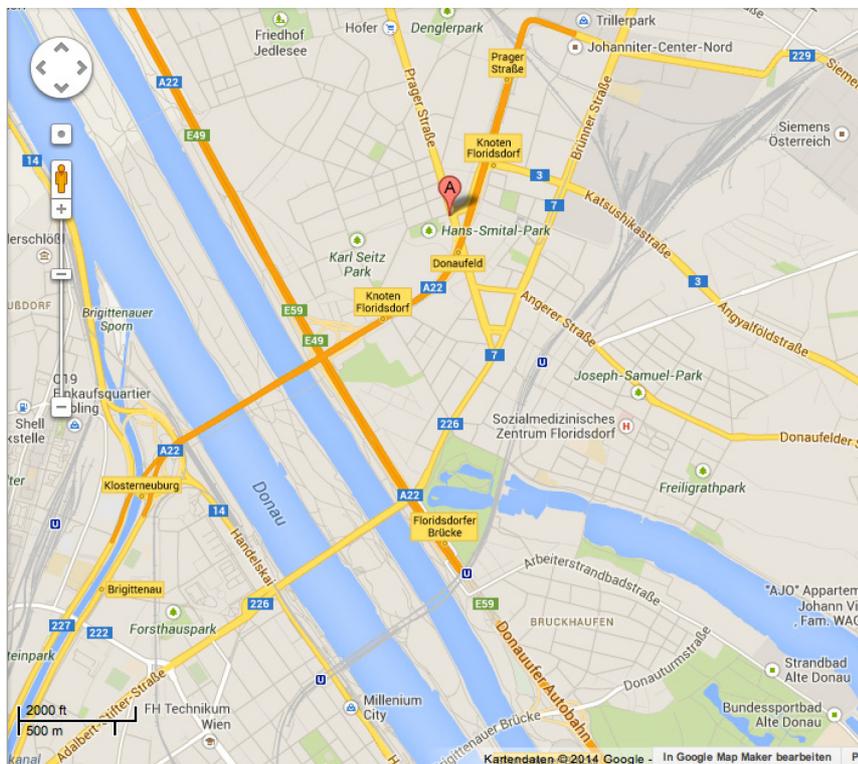


Abb.14 Floridsdorf im Jahr 2013<sup>196</sup>

<sup>196</sup> GOOGLE (Hg.), Google Maps. Screenshot Prager Straße 33, Floridsdorf (2014). Online unter: <http://maps.google.com/maps> (20.1.2014).

Vergleiche nun die historische Karte mit einer Karte, die ungefähr denselben Ausschnitt des Bezirkes zeigt, aus der heutigen Zeit (Quelle: googlemaps).

- Arbeite signifikante Unterschiede im Landschaftsbild heraus.
- Suche markante Punkte, die auf beiden Karten zu finden sind.
- Leite mittels der beiden Karten Aussagen zur historischen Ortsentwicklung ab.

b) Bei der Arbeit mit Geschichtskarten sollte man darauf achten, dass sowohl Kartentitel, Angaben zu Raum und Zeit als auch der verwendete Maßstab und die Zeichenerklärung der Legende angeführt sind, damit sich die Lernenden bei der Erstorientierung besser zu Recht finden. Der Umgang mit Karten erfordert einige Übung und ist daher bereits im Volksschullehrplan festgelegt. Bei der Arbeit mit historischen Karten wird auf das Basiswissen im Umgang mit geographischen Karten zurückgegriffen. Dieses Wissen muss ergänzt bzw. wiederholt werden, wenn Lücken erkennbar werden.

Die Frage der Orientierung steht bei der Erschließung einer Karte am Anfang: Worum (thematisch, sachlich) geht es in der Karte? Welcher Zeitraum, welcher örtliche Ausschnitt wird dargestellt? Auf diese Orientierungsphase folgt eine Erarbeitungsphase, die die Karte auf relevante Inhalte für eine mögliche Fragestellung untersucht. Anschließend kann ausgehend von der Fragestellung ergänzendes Material gesucht werden (Texte, Bilder, Diagramme), das weitere Interpretationen im Bezug auf die Karte zulässt.<sup>197</sup>

Bereits der Volksschullehrplan beinhaltet den Punkt „*Räume erschließen*“, bei dem „*grundlegende geographische Einsichten und Informationen*“ gewonnen werden sollen. Dabei sollen sich die Kinder eine Übersicht „*über die Lage einzelner Landschaften erarbeiten (...)*“ und „*Verständnis für Zusammenhänge anbahnen.*“<sup>198</sup>

---

<sup>197</sup> Vgl. Edda Grafe, Carsten Hinrichs, Visuelle Quellen und Darstellungen. In: Hilke Günther-Arndt (Hg.), *Geschichts-Didaktik, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (Berlin 2003) 116–118.

<sup>198</sup> BGBl. II Nr. 303/2012, 97.

## 6.4 Lernen über das Museum – Aufgaben und Funktion eines Bezirksmuseums

a) Am Beginn der Schulführung werden die Kinder und Jugendlichen gefragt, ob sie schon einmal in einem Museum waren und wissen, welche Aufgaben ein Museum hat bzw. was man in einem Museum alles sehen kann. Diese Fragestellung ist der historischen Sachkompetenz zuzuordnen. Schülerinnen und Schüler sollen die Institution Museum als Träger der Geschichtskultur wahrnehmen und ihre zentralen Aufgaben (Sammeln – Bewahren – Forschen – Vermitteln) benennen und verstehen. Zusätzlich sollen aber auch Besonderheiten der Bezirksmuseen angesprochen werden (z.B. Ehrenamt, budgetäre Lage, Ortskunde), die als Merkmale von Kleinstmuseen gelten. Dazu kann als Visualisierung die folgende Graphik herangezogen werden.



Abb.15 Graphik Funktion und Aufgaben des Bezirksmuseums<sup>199</sup>

Mit den Kindern und Jugendlichen können ausgehend von der Graphik die Funktionen und Aufgaben eines Museums im Gruppengespräch erläutert werden. Je nach Erfahrungsschatz kann dies ausführlicher und detailreicher erfolgen. Wenn z.B. Sekundarklassen bereits eine fundierte Vorstellung über die Institution Museum haben, kann man auch den Unterschied zwischen einem

---

<sup>199</sup> Erstellt von der Verfasserin.

Museum und einem Ausstellungshaus erarbeiten. Der Breite, Detailgenauigkeit und Ausführlichkeit sind keine Grenzen gesetzt und sollte je nach Interesse der Schülerinnen und Schüler dementsprechend kurz oder ausführlich gehalten werden.

b) Das Gespräch wird vom Vermittlungspersonal mit der Absicht moderiert und angeleitet, dass die Schülerinnen und Schüler freie Assoziationen und Definitionen zu den einzelnen Begrifflichkeiten entwickeln. Geeignet ist diese Aufgabe für alle Altersgruppen, da man sie in unterschiedlicher Detailgenauigkeit behandeln kann.

Als Gimmick<sup>200</sup> kann die Graphik dann auch in Lesezeichen-Form oder als Aufkleber an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Schulführung verteilt werden. Einerseits freuen sich die Kinder und Jugendlichen über ein kleines Geschenk, andererseits werden die Funktionen und Aufgaben eines Museums festgehalten und können bei den Kindern und Jugendlichen zu einem späteren Zeitpunkt wieder besser in Erinnerung gerufen werden.

## 6.5 Wie entsteht eine Sonderausstellung?

a) Im Zwischenfeld der *Sach- und Methodenkompetenz* bewegt sich die folgende Aufgabe. Schülerinnen und Schüler sollen die Entwicklungsschritte für eine Sonderausstellung von der Idee über die Konzeption bis zum Ausstellungsbetrieb nachvollziehen. Dazu wurde dieses Domino<sup>201</sup> entworfen, das die Schülerinnen und Schüler selbstständig lösen sollen. Die 14 Teile des Dominos werden verteilt und die Schülerinnen und Schüler sollen die richtige Abfolge der Ausstellungsplanung wieder re-konstruieren.

---

<sup>200</sup> Reklame- und Werbeartikel von geringem Wert.

<sup>201</sup> Domino erstellt von der Verfasserin nach Christoph Kühberger „Wie arbeiten Historiker?“ In: *Ders.*, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (Österreichische Beiträge zu Geschichtsdidaktik Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung 2, korr. Auflage, Innsbruck 2009) 47.

<p>Es gibt eine Fülle an lokalen, regionalen und kulturellen Themen, die für einen Bezirk relevant sind.</p>	<p>Die Ausstellungsmacher entscheiden sich daher für ein Thema passend zur Jahreszeit, zu einem bestimmten Ereignis oder zu einem speziellen Sammlungsgebiet.</p>
<p>Verschiedene Vorbereitungsphasen müssen oft parallel abgehalten werden. Die Ausstellungsgestaltung ist abhängig von der Forschungslage.</p>	<p>Um herauszufinden, welche Forschungen es zu diesem Thema gibt, wird in der Fachliteratur recherchiert. Dazu können Bibliotheken und Archive aufgesucht oder auch das Internet herangezogen werden. Der Austausch und persönliche Kontakt mit Experten wird ebenfalls gesucht.</p>
<p>Anhand der recherchierten Forschungslage kann nun eine bessere Objektauswahl für die Ausstellung getroffen werden.</p>	<p>Passende Objekte werden aus dem Depot des Museums ausgewählt. Falls es auch interessante Objekte zum Thema in anderen Museen gibt, muss eine Leihanforderung beantragt werden.</p>
<p>Da nun Thema, Fragestellung und Objektauswahl feststehen, geht es an die Raumplanung.</p>	<p>Wie viel Platz steht für die Ausstellung zur Verfügung? Wo und wie werden die Exponate gezeigt? Benötigt man besondere Vorkehrungen (besonders teuer, besonders schwer, besonders fragil?)</p>
<p>Eine Ausstellung zu machen kostet Zeit und Geld...</p>	<p>..., daher müssen die finanziellen, zeitlichen und personellen Ressourcen gut geplant werden: Wie viel Geld steht zur Verfügung? Kann man Sponsoren aufreiben? Wer übernimmt welche Aufgaben (Gestaltung, Planung, Werbung)? Wann ist der Eröffnungstermin der Ausstellung? Wie lange wird die Ausstellung gezeigt?</p>
<p>Die Ausstellung ist weitgehend geplant, jetzt geht es darum Werbung zu machen...</p>	<p>..., denn die Ausstellung lebt durch ihre Besucherinnen und Besucher. Ausstellungsfolder werden gedruckt und Einladungen für die Eröffnung verschickt.</p>
<p>Die Ausstellung ist eröffnet und der alltägliche Museumsbetrieb nimmt seinen Lauf.</p>	<p>Zu den Öffnungszeiten des Museums kommen Menschen aus dem Bezirk – alt wie jung – die geführt, einzeln oder spielerisch (Rätselrallye) durch die Ausstellung wandern. Schulklassen melden sich gerne zu einem speziellen Schulführungstermin an.</p>

b) Anwendbar ist dieses Domino vor Sonderausstellungsführungen als Einstieg bzw. auch als Ergebnissicherung zum Schluss. Wenn man dieses Domino verwendet, sollten während der Führung auch die Fragen und Aufgabenfelder, die zur Entstehung dieser Ausstellung beigetragen haben, näher erläutert werden.<sup>202</sup> Wenn solche Ausführungen zu den einzelnen Punkten angesprochen werden, wird den Schülerinnen und Schülern der Konstruktionscharakter einer Ausstellung verdeutlicht.

Das Domino fordert von den Kindern und Jugendlichen ein gutes Leseverständnis, daher ist die Einsatzmöglichkeit erst ab der letzten Volksschulklasse empfohlen. Durchgeführt werden kann das Domino in einer Gruppen-, Paar- oder Einzelarbeit je nach Konstellation und Verhalten der Schulklasse.

Weitergehend kann mit einer Sekundarstufe ab der 8. Schulstufe anschließend auch jene Fragestellung Rüsens' als Vertiefung zum Thema erörtert werden:

*„Worin unterscheidet sich die Präsentation von Geschichte durch historische Museen von der Präsentation von Geschichte durch fachwissenschaftliche Historiographie und von der Verwendung von Geschichte zu politischen Zwecken? Worin liegt die Spezifik und das Eigenrecht musealer Präsentation von Geschichte?“<sup>203</sup>*

## **6.6 ‚Under Construction‘ – Vitrinengestaltung**

a) Das Konzept und die Gestaltung einer Vitrine im Museum ist eine gut überlegte und durchdachte Angelegenheit, die von Kuratorinnen und Kuratoren langfristig geplant wird. Im folgenden Beispiel sollen Schülerinnen und Schüler an diese vielseitige Arbeit herangeführt werden, um ihre *Methodenkompetenz* zu fördern.

---

<sup>202</sup> z.B. zum Thema Fragestellung *„Willkommen in der Sonderausstellung zum Thema ...! Die Frage .... hat uns schon lange beschäftigt/ist erst seit kurzem interessant und daher haben wir uns entschlossen eine Ausstellung darüber zu machen.“*

z.B. zum Thema Recherche *„Bei der Gestaltung war vor allem die Recherche zum Thema aufwendig, da bisher wenig darüber geforscht wurde. Wir haben aber diese wundervollen Exponate in unserem Bestand und wollten diese auch unbedingt der Öffentlichkeit zeigen.“*

<sup>203</sup> Rüsens, Historisches Lernen, 174.

In den meisten Kleinstmuseen herrscht eine Objektfülle, die sich in überfrachteten Schauvitriinen widerspiegelt. Ausgehend von Vitrinen im Museum sollen Schülerinnen und Schüler dazu animiert werden, sich über die Gestaltung einer Vitrine Gedanken zu machen, um kurz darauf selbst zu aktiven Hobbykuratorinnen und -kuratoren zu werden.



Abb.16 Vitrine im Volkskunderaum zum Thema Schule<sup>204</sup>

Als Veranschaulichung wird die Vitrine zum Thema Schule herangezogen. Schüler und Schülerinnen sollen folgende Fragen diskutieren:

---

<sup>204</sup> Aufnahme im Besitz der Verfasserin (2013).

Sieh dir die Vitrine im Volkskunderaum zum Thema Schule an:

- Wie gefällt dir beim ersten Betrachten die Konzeption dieser Vitrine?
- Welches Objekt sticht dir besonders ins Auge?
- Welches Objekt fällt dir erst bei einer intensiven Betrachtung näher auf?
- Welche Frage/n könnten sich die Personen gestellt haben, als sie diese Vitrine so gestaltet haben?
- Welche Aspekte (Material der Objekte, Größe der Objekte etc.) müssen bei einer Vitrinengestaltung deiner Meinung nach beachtet werden?
- Welche Informationen erhältst du über die Objekte durch Beschriftungen?

Ausgehend von diesen vorgegebenen Fragen, sollen die Kinder und Jugendlichen nun angeregt werden, selbst eine Vitrine im Museum zu gestalten.

Arbeitsauftrag könnte folgender sein (s. nächste Seite):

Du darfst nun selbst zum/zur Ausstellungskurator/in werden! Thema der Vitrine, die du gestalten sollst, soll die gegenwärtige Schulkultur sein. Arbeite dazu in einer Gruppe und überlegt euch folgende Dinge:



(Leere Vitrine im Bezirksmuseum Floridsdorf)

- Welchen Aspekt, welche Frage möchten wir behandeln? (z.B. *Lernen, Wie sieht die Pausengestaltung aus? Unterrichtsfach,...*)
- Welche Objekte wählen wir aus? Alltägliche oder Exklusive?
- Wie viel Platz haben wir in der Vitrine, um das Thema zu veranschaulichen?
- Müssen wir besondere konservatorische (bewahrende) oder sichernde Maßnahmen bedenken?

Nach diesen Überlegungen geht's ans Gestalten. Viel Spaß! ☺

b) Zeitlich wird diese Aufgabenstellung eine klassische Schulführung überschreiten. Daher lautet die Empfehlung, dieses Lernangebot als Projekt- oder Werkstattform durchzuführen. So könnte man die vorgegebenen Arbeitsaufträge teilen und z.B. nach der Analyse der gestalteten Vitrine, den Kindern und Jugendlichen den Auftrag geben, sich nun zu überlegen, welche Objekte repräsentativ für ihre derzeitige Schulzeit sind und diese Objekte bei einem zweiten Besuch mitzubringen. Idealerweise könnten die Schülerinnen und Schüler diese Objekte auch für einen Zeitraum von mindestens zwei Wochen entbehren, damit die gestaltete Vitrine dann im Museum für Besucherinnen und

Besucher zu besichtigen ist.<sup>205</sup> Neben der Förderung von historischen Kompetenzen besitzt diese Art von Vermittlungsprogramm auch einen partizipierenden Charakter, der vor allem in kulturhistorischen Stadtmuseen stark gefordert wird.<sup>206</sup> Durch die Chance der Partizipation wandeln sich die Rollen der Schülerinnen und Schüler von Besucherinnen und Besuchern zu aktiven Benutzerinnen und Benutzern des Museums. Intention dieser Aufgabe ist es, Neugierde bei den Kindern und Jugendlichen für die Museumsarbeit und die visuelle Sprache im Museum zu wecken.<sup>207</sup> Das Museum wird dabei „zu einer Schule des Sehens und Wahrnehmens“ und befähigt Schülerinnen und Schüler dazu, „historische Ausstellungen nicht nur passiv zu konsumieren, sondern aktiv zu analysieren.“<sup>208</sup>

Diese Aufgabe ist für alle Altersgruppen von Jugendlichen möglich, muss aber altersspezifisch adaptiert werden. Volksschulkinder muss man bei der Aufgabenstellung mehr begleiten und anleiten, ältere Kinder ab der 6./7. Schulstufe kann man hierfür durchaus schon weitgehend alleine diskutieren und gestalten lassen.

Die Gestaltung der Vitrine sollte so realitätsnahe wie möglich sein, daher wäre es empfehlenswert, die Kinder und Jugendlichen auch mit konservatorischen Arbeitsweisen in Kontakt kommen zu lassen (Arbeiten mit Handschuhen, in Betracht ziehen der idealen Lagerung/Klimatisierung). Man könnte andenken, ob die Realitätsnähe so weit gehen sollte, dass z.B. Leihverträge für Objekte für den Zeitraum der Ausstellung zwischen Schülerinnen und Schülern und dem Museum abgeschlossen werden.

---

<sup>205</sup> Schulprojekte werden gerne von Familienangehörigen besucht und das Bezirksmuseum kann damit vermutlich auch neue Besucherinnen und Besucher in die Ausstellungsräume locken.

<sup>206</sup> Vgl. dazu z.B. Susanne Gesser, Martin Handschin, Angela Jannelli, Sibylle Lichtensteiger (Hg.), *Das partizipative Museum. Zwischen Teilhabe und User Generated Content. Neue Anforderungen an kulturhistorische Ausstellungen* (Bielefeld 2012).

<sup>207</sup> Vgl. Thorsten Heese, „Hier reden die Steine“. Können Steine reden? Museum und Erzählen. In: Michele Barricelli, Axel Becker, Christian Heuer (Hg.), *Jede Gegenwart hat ihre Gründe. Geschichtsbewusstsein, historische Lebenswelten und Zukunftserwartung im frühen 21. Jahrhundert*. Hans-Jürgen Pandel zum 70. Geburtstag (Schwalbach/Ts. 2011) 147–150.

<sup>208</sup> Heese, „Hier reden die Steine“, 150f.

Eine Variante und Abänderung der Aufgabe wäre, dass das Bezirksmuseum die Kinder und Jugendlichen mit Objekten des Museums arbeiten lässt. Zu beachten ist, dass diese Objekte keinen zu großen Wert haben (beim Hantieren könnte etwas zu Bruch gehen), aber trotzdem den Anspruch von Originalität besitzen, um den Kindern eine Wertschätzung und Seriosität ihrer Arbeit zu übermitteln.

## 6.7 Zeitleiste

a) Nach dem Volksschullehrplan sollen Kinder eigene Ereignisse und Erlebnisse in vorher, früher, später, gestern, heute und morgen zuordnen können. Weiters sollen sie Zeitabläufe, z.B. mittels Zeitleiste, erfassen können. Das zeitliche Einordnen wird mittels Anlegen eines Zeitstreifens empfohlen.<sup>209</sup>

Auch in Methodenbüchern für den Geschichtsunterricht wird das Arbeiten mit Zeitleisten für alle Schulstufen empfohlen, da die chronologische Zu- und Einordnung von Ereignissen bis ins Erwachsenenalter oft Probleme bereitet.<sup>210</sup>

Im Museum kann diese Methode aufgegriffen werden, indem die gezeigten Objekte in eine chronologische Reihenfolge gebracht werden. Problematisch ist die Konzeption des Zeitraums im passenden Maßstab, da sich Objekte von der Steinzeit bis in die Gegenwart im Museum befinden. Daher wurde im folgenden Beispiel von einer genauen Einteilung in Jahrhunderte bzw. Epochen Abstand genommen. Die Schülerinnen und Schüler sollen lediglich bestimmen, welches der Objekte früher oder später in der Chronologie der Geschichte anzuordnen ist und das auf dem Zeitstrahl verzeichnen.

b) Passenderweise kann dieses Arbeitsblatt an die Schülerinnen und Schüler nach einer Museumsführung ausgegeben werden und sollte idealerweise auch noch im Museum durchgeführt werden; es kann aber auch von Lehrpersonen in der nächsten Unterrichtsstunde zur Nachbereitung verwendet werden. Die Schwierigkeitsstufen je nach Altersstufe sind bei diesem Beispiel leicht zu adaptieren: Volksschulkinder sollen die abgebildeten Objekte in die chronologische Reihenfolge bringen; Schülerinnen und Schüler der

---

<sup>209</sup> Vgl. BGBl. II Nr. 303/2012, 98.

<sup>210</sup> Vgl. *Buck*, Historisches Lernen im Sachunterricht, 165.

Sekundarstufen können bereits probieren, ob sie die Objekte auch Epochen bzw. Jahrhunderten zuordnen können. Jugendliche der Sekundarstufe II können auch eine Beschlagnahme zu den Objekten hinzufügen (z.B. Lohner-Roller: Motorisierung, wirtschaftlicher Aufschwung, 1950er).

## Zeitreise durchs Bezirksmuseum – Was war früher? Was war später?



Abb.17 Zeitleiste<sup>211</sup>

<sup>211</sup> Erstellt von der Verfasserin

## 6.8 Zeitgeschichte thematisieren

a) Zeitgeschichtliche Ereignisse, wie die Februarkämpfe 1934 oder der Zweite Weltkrieg werden im Bezirksmuseum derzeit im Dauerausstellungsbereich nicht thematisiert. Im Rahmen eines Projektes mit einer Schulklasse aus der Sekundarstufe II könnte eine Ausstellungsgestaltung zu diesem Thema erarbeitet werden. Als Ausgangspunkt hierfür bietet sich das Denkmal<sup>212</sup> ‚Niemals vergessen‘ vor dem Bezirksmuseum an, das an das Nebenlager des Konzentrationslagers Mauthausen in Floridsdorf und an dessen Opfer erinnert.



Abb.18 Denkmal vor dem Bezirksmuseum Floridsdorf<sup>213</sup>

Die Informationen über das Außenlager in Floridsdorf liegen zu großen Teilen im Dunklen. Es ist weitgehend bekannt, dass sich KZ-Außenlager in Gusen, Melk und Ebensee befanden. Dass sich aber sogar mehrere Außenlager in Wien befanden, ist beinahe unbekannt.<sup>214</sup> Mit diesem Ansatzpunkt könnte man ein Schulprojekt zum Thema „Bewusstseinsbildung über KZ-Außenlager in Wien-Floridsdorf“ beginnen. Bei einer ersten Erkundung des Denkmals könnte folgender Arbeitsauftrag gegeben werden:

---

<sup>212</sup> Vgl. Katharina Weigand, Denkmäler I – Grundlagen. In: Waltraud Schreiber (Hg.), Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1 (Bayrische Konferenz für Geschichtsdidaktik 1, erw. Auflage, Neuried 2004) 455–461.

<sup>213</sup> Beim Denkmal befindet sich noch eine Tafel mit der Aufschrift: In Floridsdorf befanden sich Aussenlager (sic!) des KZ-Mauthausen, welche vor 55 Jahren befreit wurden. Verein „Niemals vergessen“, Mai 2000. Aufnahme im Besitz der Verfasserin (2013).

<sup>214</sup> Vgl. Hans Maršálek, Die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen (Wien 2006) 75–86.

Betrachte das Denkmal „Niemals vergessen“ vor dem Bezirksmuseum Floridsdorf.

- Ist dir das Denkmal zuvor schon einmal aufgefallen?
- Notiere dir die Eindrücke und Gefühle, die beim Betrachten des Denkmals bei dir entstehen.
- Beschreibe das Denkmal in eigenen Worten und notiere dir die Informationen, die du vorort erhältst.
- Analysiere die Umgebung und Platzierung des Denkmals. Welche Gründe könnte es geben, warum das Denkmal hier errichtet worden ist?
- Zusatzaufgabe: Fotografiere mit deinem Smartphone oder mit einer Kamera das Denkmal (Perspektive, Detailaufnahmen etc.).
- Aufgabe für zuhause/im Freundeskreis: Frage, wer in deiner Familie/ im Freundeskreis das Denkmal kennt. Wer weiß darüber Bescheid, dass es in Floridsdorf/Wien Außenlager des KZs Mauthausen gab?

Bei der Nachbesprechung des Arbeitsauftrages im Museum kann ein weiteres Vorgehen mit den Schülerinnen und Schülern sowie mit dem Lehrpersonal diskutiert werden. Mögliche weitere Schwerpunkte für die Weiterarbeit sind:

- Historisch-faktische Zugänge (Recherche- und Archivarbeit)
- Künstlerische Auseinandersetzung mit dem Denkmal (Fotografie, Collage, Malen)
- Denkmäler als Kulturgüter (Der Verein „Niemals Vergessen“; Wo in Floridsdorf/Wien gibt es noch ähnliche Denkmäler, die an die Thematik KZ-Außenlager im Zweiten Weltkrieg erinnern?)

Mögliche Themen können hier nur skizziert werden, da die Schwerpunktsetzung von den Interessen der Jugendlichen getragen werden sollte. Lehrpersonal und Vermittlungspersonal müssen bei diesem Projekt eng zusammenarbeiten und

kooperieren, da die Durchführung nicht nur im Museum stattfinden kann, sondern auch Unterrichtszeit beansprucht. Das Museum kann einen Anstoß für ein derartiges Projekt anbieten, getragen muss es aber hauptsächlich von der Lehrperson werden, die dieses Projektangebot annimmt.

Das Museum sollte seine Expertise und mögliche Archivalien, Literatur und Fotos, die es zu dem Thema besitzt, zur Verfügung stellen. Auf jeden Fall sollte das Museumsteam über alle weiteren Schritte des Projektes am Laufenden gehalten werden und, wenn möglich, auch eingebunden werden. Eine gemeinsame Präsentation der Ergebnisse ist der lohnende Abschluss dieses Projektes. Idealerweise werden die Ergebnisse dann auch im Bezirksmuseum präsentiert und für einen gewissen Zeitraum ausgestellt.

b) Wenn ein solches Projekt aufgenommen wird, *„übernehmen die Fachleute im Museum ‚nur noch‘ die Rolle der Moderation eines Vermittlungsprozesses.“*<sup>215</sup> Die Schülerinnen und Schüler können selbst Vergangenheit re-konstruieren und interpretieren. Sie sollen dabei die Geschichte(n) in eine geeignete museale Sprache bringen und im Zuge einer Projektpräsentation auch zur Diskussion stellen. Gefördert werden dabei historische Methoden- und Sachkompetenz. Die Jugendlichen setzen sich mit dem Begriff ‚Denkmal‘ auseinander und de-konstruieren dabei ein Denkmal bzw. re-konstruieren auch dessen Geschichte und Hintergründe. Dieses Projekt soll schülerzentriert abgehalten werden, d.h. die Schülerinnen und Schüler sollen bestimmen können, wie sie sich mit dem Denkmal auseinandersetzen wollen (z.B. künstlerisch-fotografisch, Gestaltung eines Folders, Peer-Führungen, Befragung von Passanten etc.).<sup>216</sup>

Altersmäßig wird empfohlen das Projekt für Schulklassen ab der 8. Schulstufe anzubieten. Hier soll angemerkt werden, dass Hinweise auf das Denkmal vor dem Museum auch in die Standardführung sinnvoll erachtet werden. Immerhin liegt das Denkmal direkt neben der Zufahrt zum Museum und als unangenehm

---

<sup>215</sup> Heese, „Hier reden die Steine“, 149.

<sup>216</sup> Vgl. Dietmar von Reeken, Gegenständliche Quellen und museale Darstellungen. In: Hilke Günther-Arndt (Hg.), Geschichts-Didaktik, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II (Berlin 2003) 146f.

empfundene zeitgeschichtliche Themen können laut Sigrid Langer und Elfriede Windischbauer bereits in der Volksschule thematisiert werden.<sup>217</sup>

## 6.9 Evaluierung und Befragung der Schülerinnen und Schüler

a) Es liegt im Interesse eines Museums zu wissen, wie Besucherinnen und Besucher über das Vermittlungsprogramm und den Museumsbesuch denken. Damit können die Methoden der Vermittlung, die Effektivität und der Grad der Zufriedenheit der Kinder und Jugendlichen mit dem Museumsbesuch eruiert werden. Man könnte eine qualitative Befragung bei Schülerinnen und Schülern durchführen, um zu ermitteln, wie ihnen das gebotene Programm gefällt. Diese Befragung könnte anschließend an den Museumsbesuch mittels Fragebogen stattfinden oder man könnte die Lehrperson darum bitten, eine Diskussion in einer späteren Unterrichtseinheit über den Museumsbesuch mit den Schülerinnen und Schülern zu führen und die Ergebnisse bezüglich Vermittlungsprogramm und -qualität an das Museumspersonal weiterzuleiten. Eine freiwillige Befragung der Jugendlichen zeugt auch von der Wertschätzung und Achtung, die das Museum den jungen Besucherinnen und Besuchern gegenüber hat.<sup>218</sup>

---

<sup>217</sup> Vgl. Sigrid Langer, Elfriede Windischbauer, Das Thema Holocaust in der Volksschule. In: Christoph Kühberger, Elfriede Windischbauer (Hg.), Politische Bildung in der Volksschule. Annäherungen aus Theorie und Praxis (Österreichische Beiträge zu Geschichtsdidaktik Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung 4, Innsbruck 2010) 173–189.

<sup>218</sup> Vgl. Waldemar Grosch, Evaluation, Lernkontrolle und Leistungsbewertung. In: Hilke Günther-Arndt (Hg.), Geschichts-Didaktik, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II (Berlin 2003) 206f, 218.

*Danke, dass du dir die Zeit genommen hast, uns im Museum zu besuchen! Gerne möchten wir von dir wissen, wie es dir bei uns gefallen hat. Dazu haben wir ein paar Fragen an dich. Es ist für uns hilfreich, wenn du die Fragen etwas ausführlicher (nicht nur mit ja/nein) beantwortest! ☺*

*Herzlichen Dank  
Dein Museumsteam*

- Glaubst du, dass das, was du heute im Museum gelernt und gesehen hast, für dich wichtig ist? Wenn ja, warum?/ Wenn nein, warum nicht?
- Glaubst du, war der Museumsbesuch für den Geschichtsunterricht lehrreich? Wenn ja, warum?/ Wenn nein, warum nicht?
- Hast du nach dem Museumsbesuch eine bessere Vorstellung und Idee davon, wie ein Museum arbeitet und welche Aufgaben ihm zukommen?
- Was soll während des Museumsbesuchs für andere Schulklassen unbedingt beibehalten werden?
- Was soll während des Museumsbesuchs für andere Schulklassen unbedingt vermieden werden?

b) Durch das Nachsinnen und die Reflexion über das gebotene Vermittlungsprogramm sind sowohl *Orientierungskompetenz* (Ist das gebotene für dich wichtig?) als auch *Sachkompetenz* (Welche Aufgaben hat ein Museum in der Geschichtskultur?) gefragt. Außerdem wird nach der eigenen Meinung der Jugendlichen gefragt, die sie am Ende einer Schulausbildung ausdrücken können sollten; dies trägt daher auch zu den allgemeinen Bildungskompetenzen bei (z.B. kommunikative Kompetenz).

Sinnvoll erscheint eine schriftliche Befragung erst *ab der 6. Schulstufe*, wenn Schülerinnen und Schüler selbstsicherer schriftliches Feedback geben können.

Die mündliche Variante kann in etwas abgeänderter Form (leichter formulierte Fragen/Erklärungen dazu) in jedem Schulalter durchgeführt werden. Andere Methoden (Zahlenbewertung, Ampelsystem etc.) sind ebenfalls denkbar.

## 7. Schlussbemerkungen

Das Museum ist ein Ort für lebensbegleitendes Lernen. Damit Schülerinnen und Schüler das Museum als Institution betrachten, an der Lernen ungezwungen stattfinden kann, müssen sie erstmals mit einem Museum in Kontakt treten. Dafür eignen sich die Museumsbesuche in der dritten Klasse Volksschule, die im Rahmen der Erkundungen der lokalen Umgebung (gemäß Lehrplan) stattfinden. Bei diesem Museumsbesuch sollen die Kinder nicht nur die Geschichte ihres Ortes kennenlernen, sondern auch das Museum als Kultureinrichtung und dessen Aufgabe und Funktion.

Obwohl die „*Auffassung, dass das Museum ein anderer Ort für schulisches Lernen sei*“ und es deswegen „*schulisches Lernen zu unterstützen habe*“<sup>219</sup> nach Hans-Jürgen Pandel unzutreffend ist, wird gerade ein Museum gerne im Rahmen von Schulexkursionen besucht.

Ich halte es für möglich, dass Museen Lehrplaninhalte und Kompetenzförderungen aufgreifen können, die sie in ihrem Vermittlungsprogramm für Schulklassen gezielt einsetzen. Denn Schulklassen sind für Museen eine wichtige Besuchergruppe; Kinder sind auch die zukünftigen Erwachsenen, die in ihrer Freizeitgestaltung entweder gerne ins Museum gehen oder nicht. Daher sollten die Museumsbesuche, die im Rahmen des Schulunterrichts stattfinden, Kinder und Jugendliche motivieren auch auf freiwilliger Basis in absehbarer Zeit ein Museum zu besuchen. Bodo von Borries findet das Museum gerade deswegen für die Kompetenzausprägungen von Kindern und Jugendlichen interessant, weil ihm andere Zweckbestimmungen zu Grunde liegen als „*Belehrtwerden oder gar Kompetenzgewinn*“.<sup>220</sup>

Vor allem kleine Museen können Schulbesuche als Chance nützen, sich als innovatives, kommunikatives und offenes Museum zu präsentieren, das am

---

<sup>219</sup> Pandel, Museumspädagogische Materialien in der Geschichtskultur, 109.

<sup>220</sup> Bodo von Borries, Lernende in Historischen Museen und Ausstellungen. Erhoffter Kompetenzerwerb und kritische Rückfragen. In: Susanne Popp, Bernd Schönemann (Hg.), Historische Kompetenzen und Museen (Schriften zur Geschichtsdidaktik 25, Idstein 2009) 100.

Austausch mit Kindern und Jugendlichen interessiert ist und einen niederschweligen Zugang zu historischen und kulturellen Gütern bietet. Ein speziell auf Schulklassen abgestimmtes Vermittlungsprogramm entspricht daher auch den Ansprüchen der Benutzerorientierung. Weiters bietet ein konzipiertes Programm für Schulklassen eine Entscheidungshilfe für Lehrpersonen, die oftmals das Museum nicht kennen und nicht wissen, welchen Schwerpunkt sie bei einem Besuch setzen können. Der hohe Stellenwert pädagogischer Leistungen wird als Merkmal für Kleinstmuseen angeführt (s. Kapitel 5.2.3) und ist für das Bezirksmuseum Floridsdorf zu bestätigen.

Die vorgestellten und skizzierten Praxisbeispiele für eine mögliche Umgestaltung und Ergänzung des Vermittlungsprogrammes im Bezirksmuseum Floridsdorf können als Baustein- und Baukastensystem verstanden werden, wie historisches Lernen im Museum funktionieren könnte. Die meisten Beispiele können in eine klassische Schulführung eingebaut werden, dem Vermittlungspersonal bleibt genügend Freiraum daraus zu wählen. Die personellen Vermittlungsmethoden wurden mit handlungsorientierten Elementen kombiniert, um die Selbsttätigkeit und das Mitdenken der Kinder und Jugendlichen im Museum zu fördern. Konzipiert sind die Beispiele zunächst für Schulklassen, da diese die häufigsten Besuchergruppen sind, Programmteile können aber auch für andere Besuchergruppen (z.B. Kindergarten, Studierende, Hortgruppen) herangezogen und adaptiert werden.

Als besonders wichtig erachtet wird die Tatsache nicht *im* Museum, sondern *über das Museum zu lernen* – daher beziehen sich auch drei der Praxisbeispiele auf die Institution Museum und ihre Ausstellungstätigkeit.

Kompetenzorientiertes Lernen muss langfristig gefördert werden und wird durch einen Museumsbesuch nicht ausreichend abgedeckt sein. Eine umfassende Förderung der Kompetenzen ist aber nicht die Aufgabe des Vermittlungsteams des Museums, sondern die der Lehrpersonen. Das kompetenzorientierte Vermittlungsprogramm, bei dem Kinder und Jugendliche selbst aktiv werden können, soll Interesse und Neugierde wecken, öfters ins Museum zu kommen (sei es mit der Schule oder privat). Falls dies nicht gelingt, soll zumindest ein

Bewusstsein für den Kulturträger Museum geschaffen worden sein und der Grundstein für eine mögliche ‚Gebrauchsanleitung‘ für Museen gelegt sein.

Ob und inwiefern diese Absichten mit den entwickelten Praxisbeispielen gelingen, kann hier nicht beantwortet werden. Ich hoffe aber darauf, dass einige Anregungen vom Vermittlungsteam des Bezirksmuseums aufgegriffen und umgesetzt werden. Bei der Einführung eines neuen Vermittlungsprogrammes empfehle ich Rücksprache mit den Konsumentinnen und Konsumenten (Lehrpersonal sowie Schülerinnen und Schüler) zu halten, wie ihnen die neuen Programmpunkte gefallen.

Im wissenschaftlichen Bereich sind empirische Daten über historisches Lernen in Museen und Ausstellungen ein Forschungsdesiderat. Derzeit wird an der Universität Basel im Zeitraum von 2013 bis 2017 ein Dissertationsprojekt von Julia Tyroff durchgeführt, das sich mit der empirischen Erforschung des historischen Denkens und Lernens bei Ausstellungsbesucherinnen und Ausstellungsbesuchern befasst.<sup>221</sup>

Im Moment kann nur den theoretischen Überlegungen von Andreas Körber zugestimmt werden, der meint:

*„Museen und Ausstellungen können sehr gut Orte kompetenzorientierten Lernens sein, und zwar vor allem dann, wenn es geradezu um die Kompetenzen zu ihrer Erschließung, zur Nutzung dieser Form der Geschichtskultur geht.“<sup>222</sup>*

---

<sup>221</sup> Dissertationsvorhaben von Julia Thyroff, Ausprägungen historischen Denkens bei Ausstellungsbesuchenden. Ein Beitrag zur Erforschung von Kompetenzen im Umgang mit Geschichtskultur.

Online unter: <http://paedagogik.unibas.ch/forschung/laufende-dissertationenhabilitationen/auspraegungen-historischen-denkens/> (17.1.2014).

<sup>222</sup> Körber, Kompetenzorientiertes historisches Lernen im Museum, 79.

## 8. Verzeichnisse

### 8.1 Literaturverzeichnis

Bettina *Alavi*, Kompetenzen historischen Denkens im Museum. Ein geschichtsdidaktischer Blick auf die Museumspädagogik, dargestellt am Beispiel der Rulaman-Ausstellung im Kurpfälzischen Museum in Heidelberg. In: Susanne *Popp*, Bernd *Schönemann* (Hg.), Historische Kompetenzen und Museen (Schriften zur Geschichtsdidaktik 25, Idstein 2009) 237–250.

Jan *Assmann*, Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen (Beck'sche Reihe 1307, München <sup>5</sup>2005).

Michele *Barricelli*, Peter *Gautschi*, Andreas *Körber*, Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Michele *Barricelli*, Martin *Lücke* (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1 (Schwalbach/Ts. 2012) 207–235.

Axel *Becker*, Christian *Heuer*, Erkenntnistheoretische Grundlagen historischen Lehrens und Lernens. In: Michele *Barricelli*, Martin *Lücke* (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1 (Schwalbach/Ts. 2012) 77–88.

Helmut *Beilner*, Historische Aspekte. In: Joachim *Kahlert*, u.a. (Hg.), Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (Kempten 2007) 168–174.

Walter *Benjamin*, Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. In: *Ders.*, Gesammelte Schriften, Bd. 1 (Frankfurt a. M. 1972) 471–508.

Bodo *von Borries*, Lernende in Historischen Museen und Ausstellungen. Erhoffter Kompetenzerwerb und kritische Rückfragen. In: Susanne *Popp*, Bernd *Schönemann* (Hg.), Historische Kompetenzen und Museen (Schriften zur Geschichtsdidaktik 25, Idstein 2009) 100–120.

*BMUKK* (Hg.), Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben (Wien 2011).

Online unter:

[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21067/reifepruefung\\_ahs\\_lfgsk.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21067/reifepruefung_ahs_lfgsk.pdf)

Andrea *Brait*, Der Museumsboom als Ausdruck der Visualisierung von Geschichte. Herausforderungen und Chancen der Geschichtsdidaktik. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 12 (2013) 95–111.

Thomas Martin *Buck*, Historisches Lernen im Sachunterricht der Primarstufe. In: Michele *Barricelli*, Martin *Lücke* (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1 (Schwalbach/Ts. 2012) 160–166.

Johann A. *Comenius*, Große Didaktik (Stuttgart 1992).

Herbert *Dachs*, Schule und Politik. Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 bis 1938 (Wien 1982).

*Deutscher Museumsbund e.V.* (Hg.), Bürgerschaftliches Engagement im Museum (Kassel/Berlin 2008).

Online unter:

[http://www.museumsbund.at/uploads/standards/DMB Bürgerschaftliches%20Engagement.pdf](http://www.museumsbund.at/uploads/standards/DMB_Buergerschaftliches%20Engagement.pdf)

*Deutsches PISA-Konsortium* (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (Opladen 2001).

Ursula *Draxler*, Vom Heimatbuch zum Bezirkskulturführer. Entwicklungen und Tendenzen einer Schriftenklasse in Wien (1923–1994) (ungedr. hist.-kulturwiss. Dipl. Wien 2012).

Bernd *Dühlmeier* (Hg.), Außerschulische Lernorte in der Grundschule (Baltmannsweiler 2008).

Helmut P. *Fielhauer*, Heimatmuseen – Rumpelkammern der Geschichte? In: Unser Währing. Vierteljahresschrift des Museumsvereins Währing 21 (1986) 38–41.

Gottfried *Fliedl*, Museum und Ausstellung als Berufsfeld. In: Gabriele *Schuster* (Hg.), Neuland. Berufliche Horizonte für Geistes- und SozialwissenschaftlerInnen (Wien 1994) 19–30.

Gottfried *Fliedl*, Museion. In: *ARGE Schnittpunkte* (Hg.), Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis (Wien/Köln/Weimar 2013) 171.

Thelma von *Freymann*, Was ist und wozu dient Museumspädagogik? In: *Dies.* (Hg.), Am Beispiel erklärt – Aufgaben und Wege der Museumspädagogik (Hildesheim 1988) 7–37.

Peter *Gautschi*, Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise (Schwalbach/Ts. 2009).

Susanne *Gesser*, Martin *Handschin*, Angela *Jannelli*, Sibylle *Lichtensteiger* (Hg.), Das partizipative Museum. Zwischen Teilhabe und User Generated Content. Neue Anforderungen an kulturhistorische Ausstellungen (Bielefeld 2012).

Horst *Gies*, Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung (Köln/Weimar/Wien 2004).

Renate *Goebel*, Lucas *Gehrmann*, Aus- und Fortbildungen in Österreich. In: Gottfried *Fliedl*, Roswitha *Muttenthaler*, Herbert *Posch* (Hg.), Bewölkt – Heiter. Die Situation der Museumspädagogik in Österreich (Museum zum Quadrat 2, Klosterneuburg 1990) 57–64.

Edda *Grafe*, Carsten *Hinrichs*, Visuelle Quellen und Darstellungen. In: Hilke *Günther-Arndt* (Hg.), *Geschichts-Didaktik, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (Berlin 2003) 92–124.

Waldemar *Grosch*, Evaluation, Lernkontrolle und Leistungsbewertung. In: Hilke *Günther-Arndt* (Hg.), *Geschichts-Didaktik, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (Berlin 2003) 206–218.

Hilke *Günther-Arndt*, Historisches Lernen und Wissenserwerb. In: Dies., *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (2005 Berlin) 23–47.

Andrea *Hauer*, *Handbuch der Wiener Bezirksmuseen* (Wien 1995).

Thorsten *Heese*, „Hier reden die Steine“. Können Steine reden? Museum und Erzählen. In: Michele *Barricelli*, Axel *Becker*, Christian *Heuer* (Hg.), *Jede Gegenwart hat ihre Gründe. Geschichtsbewusstsein, historische Lebenswelten und Zukunftserwartung im frühen 21. Jahrhundert. Hans-Jürgen Pandel zum 70. Geburtstag* (Schwalbach/Ts. 2011) 140–152.

Philipp *Hofmann*, *Pädagogisch-systematischer Wegweiser durch die Münchner Museen* (München 1912).

Renate *Höllwart*, Entwicklungslinien der Kunst- und Kulturvermittlung. In: *ARGE Schnittpunkte* (Hg.), *Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis* (Wien/Köln/Weimar 2013) 37–48.

Angela *Jannelli*, *Wilde Museen. Zur Museologie des Amateurmuseums* (Bielefeld 2012).

Karl-Ernst *Jeismann*, *Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis*

der Gegenwart. In: Erich *Kosthorst* (Hg.), *Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie* (Göttingen 1977) 9–33.

Gerhard *Kaldewei*, *Museumspädagogik und Reformpädagogische Bewegung 1900–1933* (Frankfurt a. M. 1990).

Hans Georg *Kirchhoff*, *Heimatgeschichte. Ein Plädoyer*. In: *Ders.*, *Weiterführender Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer neuen Geschichtsdidaktik* (Henns pädagogische Taschenbücher 27, Ratingen u.a. 1971) 83–115.

Eckhard *Klieme*, *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise erarbeitet von Klieme u.a.* (Berlin 2003).

Andreas *Körber*, *Kompetenzorientiertes historisches Lernen im Museum? Eine Skizze auf Basis des Kompetenzmodells „Historisches Denken“*. In: Susanne *Popp*, Bernd *Schönemann* (Hg.), *Historische Kompetenzen und Museen* (Schriften zur Geschichtsdidaktik 25, Idstein 2009) 62–80.

Barbara *Kremser*, *Aktuelle Trends in der Museumspädagogik von 1990–2000. Neue Bildungsaufgaben in Wiener (Kunst)Museen* (ungedr. human.- sozialwiss. Dipl. Wien 2004).

Christoph *Kühberger*, *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* (Österreichische Beiträge zu Geschichtsdidaktik Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung 2, korr. Auflage, Innsbruck 2009).

Christoph *Kühberger*, Elfriede *Windischbauer*, *Kommentar zum Lehrplan der AHS-Unterstufe und Hauptschule „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“*. In: Barbara *Dmytrasz*, Alois *Ecker*, u.a. (Hg.), *Fachdidaktik Geschichte. Modelle, Texte, Beispiele* (2012) 8–18.

Online unter:

[http://www.geschichtsdidaktik.eu/fileadmin/user\\_upload/fachdidaktik8\\_2.Auflage\\_02.pdf](http://www.geschichtsdidaktik.eu/fileadmin/user_upload/fachdidaktik8_2.Auflage_02.pdf)

Waltraud *Küppers*, Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts (Stuttgart 1961).

Sigrid *Langer*, Elfriede *Windischbauer*, Das Thema Holocaust in der Volksschule. In: Christoph *Kühberger*, Elfriede *Windischbauer* (Hg.), Politische Bildung in der Volksschule. Annäherungen aus Theorie und Praxis (Österreichische Beiträge zu Geschichtsdidaktik Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung 4, Innsbruck 2010) 173–189.

Alfred *Lichtwark*, Übungen im Betrachten von Kunstwerken. Nach Versuchen mit einer Schulklasse (Berlin <sup>5</sup>1904).

Hans *Maršálek*, Die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen (Wien <sup>4</sup>2006).

Johann *Marte*, Statement zur Museumspädagogik. In: Gottfried *Fliedl*, Roswitha *Muttenthaler*, Herbert *Posch* (Hg.), Bewölkt – Heiter. Die Situation der Museumspädagogik in Österreich (Museum zum Quadrat 2, Klosterneuburg 1990) 11–15.

Wolfgang *Milan*, Museen und Sammlungen in Österreich. Ein Schroll-Handbuch (Wien/München 1986).

Roswitha *Muttenthaler*, Bestandsaufnahme: Zur Museumspädagogik in Österreich. Ergebnisse einer Umfrage. In: Gottfried *Fliedl*, Roswitha *Muttenthaler*, Herbert *Posch* (Hg.), Bewölkt – Heiter. Die Situation der Museumspädagogik in Österreich (Museum zum Quadrat 2, Klosterneuburg 1990) 79–106.

Gerold *Niemetz*, Praxis Geschichtsunterricht. Methoden – Inhalte – Beispiele (Stuttgart 1983).

Herbert *Nikitsch*, Bezirksmuseen – Bemerkungen zu einer Wiener musealen Institution. In: Gottfried *Fliedl*, Roswitha *Muttenthaler*, Herbert *Posch* (Hg.), Museumsraum, Museumszeit. Zur Geschichte des österreichischen Museums- und Ausstellungswesen (Wien 1992) 91–114.

Christian *Noack*, Stufen der Ich-Entwicklung und Geschichtsbewußtsein. In: Bodo von *Borries*, Hans-Jürgen *Pandel* (Hg.), Zur Genese historischer Denkformen (Pfaffenweiler 1994) 9–46.

Johann *Orth*, Die historischen Pläne und Karten des Johann Orth (Klosterneuburg 2001).

Hans-Jürgen *Pandel*, Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula (Schwalbach/Ts. 2005).

Hans-Jürgen *Pandel*, Museumspädagogische Materialien in der Geschichtskultur. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 5 (2006) 109–118.

Hans-Jürgen *Pandel*, Geschichtsbewusstsein. In: Ulrich *Mayer*, u.a. (Hg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik (überarb. u. erw. Auflage, Schwalbach/Ts. 2009) 80f.

Hans-Jürgen *Pandel*, Geschichtskultur. In: Ulrich *Mayer*, u.a. (Hg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik (überarb. u. erw. Auflage, Schwalbach/Ts. 2009) 86f.

Berit *Pleitner*, „Da kann man so viel lernen, gerade für junge Leute“. Überlegungen zum Verhältnis von Jugendlichen und Museen. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 5 (2006) 93–108.

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

Dietmar *von Reeken*, Gegenständliche Quellen und museale Darstellungen. In: Hilke *Günther-Arndt* (Hg.), *Geschichts-Didaktik, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (Berlin 2003) 137–150.

Dietmar *von Reeken*, Kompetenzen und historisches Lernen – Grundlagen und Konsequenzen für den Sachunterricht. In: Hartmut *Giest*, Andreas *Hartinger*, Joachim *Kahlert* (Hg.), *Kompetenzniveaus im Sachunterricht (Forschung zur Didaktik des Sachunterrichts 7, Bad Heilbrunn 2008)* 15–29.

Heinz *Reif*, Sigrid *Heinze*, Andreas *Ludwig*, Schwierigkeiten mit Tradition. Zur kulturellen Praxis städtischer Heimatmuseen. In: Gottfried *Korff*, Martin *Roth* (Hg.), *Das historische Museum. Labor, Schaubühne, Identitätsfabrik* (Frankfurt a. M. 1990) 231–247.

Heinrich *Roth*, Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule (München 1955).

Hans-Uwe *Rump*, Museumspädagogik – zum Nutzen von Schule und Museum. In: *Museumspädagogisches Zentrum München* (Hg.), *Museumspädagogik für die Schule. Grundlagen, Inhalte und Methoden* (München 1998) 12–29.

Hans-Uwe *Rump*, Das heimatgeschichtliche und heimatkundliche Museum als Unterrichtsort. In: *Museums-Pädagogisches Zentrum München* (Hg.), *Museumspädagogik für die Schule. Grundlagen, Inhalte und Methoden* (München 1998) 179–196.

Jörn *Rüsen*, Geschichtsdidaktik heute – Was ist und zu welchem Ende betreiben wir sie (noch)? In: Ernst *Hinrichs*, Wolfgang *Jacobmeyer*, *Bildungsgeschichte und historisches Lernen. Symposium aus Anlaß des 65. Geburtstages von Prof. Dr. Karl-Ernst Jeismann. Braunschweig 19.–21. September 1990* (Frankfurt a. M. 1991) 9–23.

Jörn *Rüsen*, Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. (Köln/Weimar/Wien 1994).

Michael *Sauer*, Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik (aktual. u. erw. Auflage, Seelze <sup>10</sup>2012).

Ellen *Spickernagel*, Brigitte *Weber* (Hg.), Das Museum. Lernort contra Musentempel (Gießen <sup>3</sup>1979).

Christof *Schneiling*, Museumsdidaktik – Hilfestellung zur sinnvollen Freizeitgestaltung? Oder: Was leistet das Museum als Bildungsort am Beispiel des Kindermuseums ZOOM? (Norderstedt 2005).

Bernd *Schönemann*, Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In: Hilke *Günther-Arndt* (Hg.), Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II (Berlin <sup>2</sup>2005) 11–22.

Bernd *Schönemann*, Museum geschichtsdidaktisch. Institutionen der Geschichtskultur – eigenständiger Lernort – Partner der Schule. In: Arnold *Vogt*, u.a. (Hg.), Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik (Schriftenreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung an der Universität Leipzig 7, Leipzig 2008) 83–108.

Waltraud *Schreiber*, Entwicklung historischer Kompetenzen – Das Geschichtsbewusstsein von Grundschulern fördern II. In: Waltraud *Schreiber* (Hg.), Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1. (Bayrische Konferenz für Geschichtsdidaktik 1, erw. Auflage, Neuried <sup>2</sup>2004) 47–112.

Waltraud *Schreiber*, Geschichte denken statt pauken. Theoretische Grundlagen für ein praktisches Konzept. In: *Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung Meißen* (Hg.), Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise

und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen (Siebeneichener Diskurse 3, Meißen 2005) 17–23.

Waltraud *Schreiber*, Mit Geschichte umgehen lernen – Historische Kompetenz aufbauen. In: Waltraud *Schreiber*, Sylvia *Mebus* (Hg.), Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern (Themenhefte Geschichte 1, überarb. und aktual. Auflage, Neuried <sup>2</sup>2006) 8–20.

Waltraud *Schreiber*, Andreas *Körber*, Bodo *von Borries*, u.a., Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag). In: Andreas *Körber*, Waltraud *Schreiber*, Alexander *Schöner* (Hg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung 2, Neuried 2007) 17–53.

Waltraud *Schreiber*, Führungen vorbereiten – Tipps für Führende und Ausstellungsteams. In: Waltraud *Schreiber*, u.a. (Hg.), Ausstellungen anders anpacken. Event und Bildung für Besucher. Ein Handbuch (Bayrische Studien zur Geschichtsdidaktik 8, Neuried 2008) 379–403.

*Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München* (Hg.), Geschichte vor Ort. Anregungen für den Unterricht an außerschulischen Lernorten (München 1999) 12.

Walter *Stach*, Was Sie schon immer über den Museumspädagogischen Dienst wissen wollten. In: Ab ins Museum! Materialien zur Museumspädagogik Schulheft 58 (1990) 195–202.

Wolfgang *Stäbler*, Ehrenamtliche Arbeit im Museum – ein unentbehrlicher Bestandteil des kulturellen Lebens.

Online unter:

[http://www.kupoge.de/ifk/ehrenamt/museum/museen2.htm#\\_ftn1](http://www.kupoge.de/ifk/ehrenamt/museum/museen2.htm#_ftn1)

Wolfgang *Taubinger*, Elfriede *Windischbauer*, Das Thema Aufgabenstellung in einem kompetenzorientierten Unterricht im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. In: Heinrich *Ammerer*, Elfriede *Windischbauer* (Hg.), Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung. Diagnoseaufgaben mit Bildern (Wien 2011) 4–11.

Bernd *Thomas*, Lernorte außerhalb der Schule. In: Karl-Heinz *Arnold* (Hg.), Handbuch Unterricht (aktual. Auflage, Bad Heilbrunn 2009) 283–287.

Manfred *Tremel*, Ausgestellte Geschichte. Überlegungen zum visuellen Lernen in Ausstellungen und Museen. In: Bernd *Schönemann*, Uwe *Uffermann*, Hartmut *Voit* (Hg.), Geschichtsbewußtsein und Methoden historischen Lernens (Schriften zur Geschichtsdidaktik 8, Weinheim 1998) 190–212.

Manfred *Tripps*, Was ist Museumspädagogik. In: Marie-Louise *Schmeer-Sturm* (Hg.), Museumspädagogik. Grundlagen und Praxisberichte (Baltmannsweiler 1990) 3–5.

Walter *Ullmann*, 70 Jahre Bezirksmuseum Floridsdorf. Die Geschichte des Bezirks-(Heimat)-Museums Floridsdorf. In: Walter *Ullmann*, Franz *Uhlir*, 21 Bezirksmuseum Floridsdorf, Wiener Geschichtsblätter Beiheft 2 (2005) 5–8.

Walter *Ullmann*, Das Museum und seine Schausammlung. In: Walter *Ullmann*, Franz *Uhlir*, 21 Bezirksmuseum Floridsdorf, Wiener Geschichtsblätter Beiheft 2 (2005) 11–17.

Hildegard *Vieregg*, Positionen museumspädagogischer Arbeit. In: *Museumspädagogisches Zentrum München* (Hg.), Museumspädagogik für die Schule. Grundlagen, Inhalte und Methoden (München 1998) 30–45.

Hildegard *Vieregg*, Vom Stellenwert des Museums im Bildungsprozess – Qualitätsorientierung in der Zusammenarbeit von Schule und Museum. In: Arnold *Vogt*, Aida *Krūze*, Dieter *Schulz* (Hg.), Wandel der Lernkulturen an

Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik (Schriftenreihe des Zentrums zur Lehrerbildung und Schulforschung an der Universität Leipzig 7, Leipzig 2008) 135–153.

Hildegard *Vieregg*, Geschichte des Museums. Eine Einführung (München 2008).

Arnold *Vogt*, Kooperation oder Konfrontation? Historische und aktuelle Diskussionen zum Verhältnis von Schulen und Museen. In: Arnold *Vogt*, Aïda *Krūze*, Dieter *Schulz* (Hg.), Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik (Schriftenreihe des Zentrums zur Lehrerbildung und Schulforschung an der Universität Leipzig 7, Leipzig 2008) 19–81.

Friedrich *Waidacher*, Handbuch der Allgemeinen Museologie (Wien/Köln/Weimar <sup>3</sup>1999).

Katharina *Weigand*, Denkmäler I – Grundlagen. In: Waltraud *Schreiber* (Hg.), Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1 (Bayrische Konferenz für Geschichtsdidaktik 1, erw. Auflage, Neuried <sup>2</sup>2004) 455–461.

Franz E. *Weinert* (Hg.), Leistungsmessung in Schulen. (Weinheim/Basel 2001).

Klaus *Weschenfelder*, Wolfgang *Zacharias*, Handbuch Museumspädagogik (Düsseldorf 1981).

Stefanie *Zibold*, Waltraud *Schreiber*, Mit Geschichte in Ausstellungen umgehen lernen. In: Waltraud *Schreiber*, u.a. (Hg.), Ausstellungen anders anpacken. Event und Bildung für Besucher. Ein Handbuch (Bayrische Studien zur Geschichtsdidaktik 8, Neuried 2008) 197–224.

## 8.2 Internetseiten

<http://www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/FUER.html>

Forschungsprojekt FUER Geschichtsbewusstsein

<http://www.bezirksmuseum.at>

ARGE der Wiener Bezirksmuseen

<http://www.bmukk.gv.at>

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

[www.geschichtsdidaktik.eu](http://www.geschichtsdidaktik.eu)

Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

<http://maps.google.com/maps>

Google Maps

<http://icom.museum/>

International Council of Museums

<http://www.kultur-vermittlung.ch/>

Kulturvermittlung Schweiz

<http://www.kulturvermittlerinnen.at>

Österreichischer Verband der KulturvermittlerInnen im Museums- und Ausstellungswesen

<http://www.louvre.fr>

Louvre

<http://www.museumspaedagogik.org/start.html>

Bundesverband Museumspädagogik E.V.

<http://paedagogik.unibas.ch/forschung/laufende-dissertationenhabilitationen/auspraegungen-historischen-denkens/>

Dissertationsvorstellung von Julia Thyroff

[http://www.science-center-net.at/index.php?id=202&no\\_cache=1](http://www.science-center-net.at/index.php?id=202&no_cache=1)

Science-Center Netzwerk

<http://www.spiegel.de>

Spiegel Online

### **8.2.1 Bundesgesetzblätter – Online Zugriff**

BGBl. II Nr. 469/2002

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8813/2002b469.pdf>

BGBl. II Nr. 283/2003

[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2003\\_283\\_2/2003\\_283\\_2.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2003_283_2/2003_283_2.pdf)

BGBl. II Nr. 1/2009

[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17533/bgbl\\_ii\\_nr\\_1\\_2009.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17533/bgbl_ii_nr_1_2009.pdf)

BGBl. II Nr. 174/2012

[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22504/bgbl\\_ii\\_nr\\_174\\_2012.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22504/bgbl_ii_nr_174_2012.pdf)

BGBl. II Nr. 303/2012

[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp\\_vs\\_gesamt.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp_vs_gesamt.pdf)

### 8.3 Abbildungsverzeichnis

Abb.1 Prozessmodell des historischen Denkens .....	19
Abb.2 Übersicht Basisoperationen des Geschichtsbewusstseins ‚Re-/De-Konstruktion‘ .....	21
Abb.3 Übersicht über Kompetenzen und Teilkompetenzen .....	23
Abb.4 Schloßhofer Straße 8, erster Standort des Heimatmuseums .....	55
Abb.5 Außenansicht des Mautner-Schlössls samt Aufschrift „Floridsdorfer Heimatmuseum“ .....	63
Abb.6 Grundriss des Erdgeschosses .....	63
Abb.7 Grundriss des Obergeschosses‘ .....	64
Abb.8 Nachbildung einer Rauchküche aus Leopoldau .....	65
Abb.9 Notenkopfkeramik.....	66
Abb.10 Schaukasten und Modell zur Eisenbahngeschichte.....	67
Abb.11 Arbeiterküche .....	68
Abb.12 Mögliches Beispiel für Detailaufnahme (links) zum Objekt ‚Backform‘ (rechts).....	76
Abb.13 Karte von Floridsdorf um 1820 adaptiert von Johann Orth .....	78
Abb.14 Floridsdorf im Jahr 2013.....	79
Abb.15 Graphik Funktion und Aufgaben des Bezirksmuseums .....	81
Abb.16 Vitrine im Volkskunderaum zum Thema Schule .....	85
Abb.17 Zeitleiste.....	91
Abb.18 Denkmal vor dem Bezirksmuseum Floridsdorf.....	92

## **Abstract**

Die vorliegende Diplomarbeit „Rein ins Museum! Förderung historischer Kompetenzen im Lokalmuseum am Beispiel des Bezirksmuseums Floridsdorf“ behandelt auf theoretischer und praktischer Ebene die forschungsleitende Frage, wie historische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Lokalmuseum gefördert werden können.

Im theoretischen Teil der Arbeit wird zunächst das Kompetenzmodell 'FUER Geschichtsbewusstsein', das für diese Arbeit die Grundlage ist, erläutert. Anschließend werden Berührungspunkte und Spannungsfelder zwischen der Institution 'Museum', der Geschichtsdidaktik, der Museumspädagogik und der Schule aufgezeigt. Im Fokus stehen dabei Fragen zum Geschichtsinteresse und zum Geschichtsbewusstsein von Schülerinnen und Schülern im Bezug auf den außerschulischen Lernort 'Museum'.

Im praktischen Teil der Arbeit wird die theoretische Basis auf ein Lokalmuseum, das Bezirksmuseum Floridsdorf in Wien, angewandt. Schulklassen sind eine wichtige Besuchergruppe für das Bezirksmuseum und daher konzentriert sich das Vermittlungsprogramm vorwiegend auf diese Zielgruppe. In Praxisbeispielen wird dargelegt, wie historisches Lernen in das derzeitige Vermittlungsprogramm integriert werden kann und wie mittels neuer Angebote historische Kompetenzen gefördert werden können. Durch die angeführten Beispiele möchte die Verfasserin vor allem das Lernen über das Museum fördern und den Kindern und Jugendlichen ein besseres Verständnis für die Aufgaben und Arbeiten in einem Museum vermitteln.

This thesis examines the following key-question: How can students' skills of history be improved during a visit to a local museum?

The thesis is divided into a theoretical and a practical part. In the theoretical part basic foundations of historical learning are discussed. The competency model of historical learning "FUER Geschichtsbewusstsein", which was developed by a group of history educationalists, is essential for the practical part of the thesis.

Then points of contact and areas of tension between the institution of museum, the didactics of history, museum education and the institution of school are discussed. The discussion focuses on historical awareness and interest in history by children and adolescents.

The practical section is applied to a local museum (Bezirksmuseum Floridsdorf) situated in a district of Vienna. School classes form an important group of visitors for the district museum in Floridsdorf. Therefore the educational program focuses primarily on this group. The author demonstrates in practical examples how historical learning can be integrated in the current educational program and how knowledge of history can be enhanced through a new way of learning.

# Lebenslauf

## Mag.<sup>a</sup> Ursula Draxler

geboren am 24. April 1987 in Horn, Niederösterreich

### Ausbildung

Juni 2005	Matura am Bundesgymnasium Horn
Feb. 2006 – Okt. 2010 seit 2007	Diplomstudium Geschichte an der Universität Wien Lehramtsstudium Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung kombiniert mit dem Lehramtsstudium Latein an der Universität Wien
SoSe 2010	Erasmussemester an der Université du Luxembourg

### Wissenschaftlicher Werdegang

Nov. 2006 – Nov. 2007	ehrenamtliche Mitarbeit im Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (DÖW)
Juli 2007 – Aug. 2007	Praktikum im DÖW
Juli 2008 – Aug. 2008	Praktikum in der Wienbibliothek im Rathaus (MA 9)
Okt. 2009 – Feb. 2010	Tutorin an der Universität Wien bei ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Herbert Heftner für die Lehrveranstaltung <i>Geschichte der Antike 2 (VU)</i>
Aug. 2012 – Sept. 2012	Praktikum in der Demokratiewerkstatt des Österreichischen Parlaments
seit Februar 2011	Angestellte an der Universitätsbibliothek Wien

### Ehrenamtliche Tätigkeiten

seit Oktober 2012	Mitarbeiterin im Bezirksmuseum Floridsdorf
seit Juni 2013	Besuchsdienst im Auftrag von ESRA (Zentrum für psychosoziale, sozialtherapeutische und soziokulturelle Integration)