



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Die Schallaburg als lebendiger Geschichtsraum: Eine Untersuchung der Bedeutung von außerschulischen Lernorten im Geschichtsunterricht

verfasst von | submitted by

Maximilian Wilhelm BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree pro-
gramme as it appears on the student record
sheet:

Betreut von | Supervisor:

UA 199 510 511 02

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach Ge-
ographie und wirtschaftliche Bildung Unterrichtsfach
Geschichte und Politische Bildung

Univ.-Prof. Mag. Dr. Thomas Hellmuth

Inhaltsverzeichnis

Inhalt

1	Einleitung	1
2	Theoretischer Rahmen.....	3
2.1	Definition außerschulische Lernorte	3
2.2	Historische außerschulische Lernorte	7
2.2.1	Denkmäler	9
2.2.2	Museen	14
2.2.3	Historische Stätten.....	18
2.3	Bedeutung von außerschulischem Lernen im GSPB-Unterricht.....	22
2.4	Einordnung von außerschulischen Lernorten in didaktische Überlegungen.....	25
2.4.1	Lernziele einer Exkursion	29
2.4.2	Die Planung, Umsetzung und Nachbereitung	31
3	Das Renaissance-Schloss Schallaburg als außerschulischer Lernort.....	34
3.1	Historische Bedeutung der Schallaburg	34
3.1.1	Entstehung der Schallaburg.....	35
3.1.2	Von der hochmittelalterlichen Burg zum modernen Ausstellungszentrum	37
3.2	Fachdidaktische Betrachtung für den GSPB-Unterricht	39
4	Empirische Untersuchung	44
4.1	Forschungsdesign und Methodik	44
4.2	Auswahl der Teilnehmer*innen und Schulen	47
4.3	Auswertung und Analyse der Daten.....	47
4.3.1	Detaillierte Analyse: Die Nutzung des Renaissance-Schlosses Schallaburg im Geschichtsunterricht.....	64
5	Fazit	67
5.1	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	67
5.2	Beantwortung der Forschungsfragen und Ausblick	74

6	Literaturverzeichnis.....	78
7	Abbildungsverzeichnis	87
8	Anhang	89
8.1	Fragebogen	89

DANKSAGUNG

Im Zuge dieser Masterarbeit möchte ich mich von Herzen bei all denjenigen bedanken, die mich auf meinem Weg begleitet und unterstützt haben.

Zunächst möchte ich meinen Eltern meinen tiefsten Dank aussprechen. Eure großartige und liebevolle Unterstützung hat mich durch meine gesamte Schul- und Studienzeit getragen. Ohne Euch beide wäre das alles nicht möglich gewesen. Danke, dass es euch gibt! Ihr habt immer darauf vertraut, dass ich meinen Weg gehen werde, mich grenzenlos unterstützt und mir stets den Rücken gestärkt. Ihr seid immer für mich da, und dafür bin ich unendlich dankbar. Ich möchte mich auch bei meinem Bruder René bedanken, der mir während meiner Masterarbeit wertvolle Ratschläge und Informationen gab. Seine Hilfe war eine große Bereicherung und ich weiß es sehr zu schätzen, dass er mir mit Rat und Tat zur Seite stand.

Ein besonderer Dank gilt meinem Betreuer Mag. Dr. Thomas Hellmuth. Durch seine Expertise, sein Vertrauen in dieses Thema und seine Geduld bei der Themenfindung und Umsetzung hat er mich maßgeblich unterstützt. Seine wertvollen Anregungen und seine Begleitung während des gesamten Forschungs- und Erstellungsprozesses haben diese Arbeit erst möglich gemacht.

Liebe Sarah, danke, dass du immer an meiner Seite bist und an mich glaubst. Du hast mir so viel Kraft und Motivation gegeben, deine aufmunternden Worte und Nachrichten waren für mich von unschätzbarem Wert. Ohne deine Unterstützung hätte ich das Studium neben der Arbeit nicht geschafft. Du bedeutest mir sehr viel, und ich bin dir von Herzen dankbar.

Zuletzt möchte ich auch meinen Freunden und Kolleg*innen danken, die immer ein offenes Ohr für mich hatten, mir wertvolle Impulse, Hilfestellungen und Unterstützung gegeben und mich motiviert haben. Euer Zuspruch und eure Hilfe haben mir auf diesem Weg sehr viel bedeutet.

ABSTRAKT

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit der Bedeutung und Integration außerschulischer Lernorte im Geschichtsunterricht. Das Renaissance-Schloss Schallaburg dient dabei als exemplarisches Lernobjekt. Die Untersuchung verfolgt das Ziel, den Mehrwert außerschulischer Lernorte für den Unterricht zu beleuchten und die Motive zu erforschen, die Lehrkräfte dazu bewegen, diese Lernorte in ihren Unterricht zu integrieren. Die empirische Studie basiert auf einer Umfrage unter Geschichtslehrkräften, welche aufzeigt, dass außerschulische Lernorte als wertvolle Ergänzung zum traditionellen Unterricht betrachtet werden. Die Resultate legen nahe, dass diese Lernorte das Lernen praxisnäher, anschaulicher und motivierender gestalten können. Trotz der erwähnten organisatorischen und disziplinären Herausforderungen wird der Einsatz solcher Lernorte von den Lehrkräften überwiegend positiv bewertet. Abschließend bietet die Arbeit Perspektiven für zukünftige Forschungen, die sich auf die Optimierung der Nutzung und die Überwindung von Hindernissen bei der Integration außerschulischer Lernorte fokussieren könnten.

ABSTRACT

This thesis examines the role and integration of extracurricular learning sites in history education, with the Renaissance-Schloss Schallaburg serving as a case study. The objective of this study is to elucidate the educational value of these sites and to examine the reasons that motivate teachers to incorporate them into their teaching. The empirical study is based on a survey of history teachers, which revealed that extracurricular learning sites are viewed as a valuable complement to traditional classroom instruction. The findings indicate that these sites have the potential to enhance the practicality, vividness, and motivation of learning. Notwithstanding the aforementioned organisational and disciplinary challenges, the utilisation of such sites is predominantly met with a favourable response from teachers. In conclusion, the thesis offers insights for future research, with a particular focus on optimising the utilisation of extracurricular learning sites and addressing the challenges to their integration.

1 Einleitung

Die vorliegende Masterarbeit widmet sich der Untersuchung von außerschulischen Lernorten und deren Wahrnehmung durch Lehrkräfte, wobei ein besonderes Augenmerk auf das Renaissance-Schloss Schallaburg als exemplarischen Lernort im Geschichtsunterricht gelegt wird. Die Untersuchung zielt darauf ab, den Mehrwert außerschulischer Lernorte für den Unterricht sowie die Motive von Lehrkräften für deren Integration in die Lehrpraxis zu beleuchten. Im Rahmen der Literaturrecherche wurde jedoch ersichtlich, dass sich bisher nur wenig Forschungsarbeit auf die Perspektive der Lehrkräfte fokussiert, obwohl ihre Rolle bei der erfolgreichen Umsetzung von Exkursionen von entscheidender Bedeutung ist.

Außerschulische Lernorte bieten Lernenden die Möglichkeit, Geschichte auf einzigartige Weise zu erleben, wobei neben der kognitiven auch die räumliche und sinnliche Wahrnehmung einbezogen wird. Durch Methodenpluralismus ist es den Schüler*innen möglich, den historischen Ort mit dem ganzen Körper zu erschließen, indem sie ihn vermessen, skizzieren oder fotografieren.¹ Obgleich sich beim Lernen an außerschulischen Lernorten gewisse Herausforderungen manifestieren, birgt es ein signifikantes Potenzial für den Unterricht im Unterrichtsgegenstand Geschichte und Politische Bildung.² Der Einblick in die räumliche Dimension der Geschichte, den solche Lernorte bieten, fördert ein tieferes Verständnis und eine intensivere Auseinandersetzung mit historischen Inhalten. Ein weiterer vorteilhafter Aspekt für Lehrer*innen liegt in der Möglichkeit für fächerübergreifenden Unterricht, der sich beim außerschulischen Lernen leichter umsetzen lässt als im herkömmlichen Fächerkanon innerhalb der schulischen Organisation.³

Die Relevanz außerschulischen Lernens wird in der Literatur und im Bildungsbereich zunehmend anerkannt. Zudem gewinnt die Einbindung von außerschulischen Lernorten wie historischen Stätten oder Museen immer mehr an Bedeutung. In diesem Kontext stellt sich die Frage, inwiefern Lehrkräfte die Potenziale solcher Lernorte tatsächlich nutzen, um ihre Lehrpraxis zu erweitern. Daher ist es umso wichtiger, sich der Vielfalt und den Besonderheiten außerschulischer Lernorte bewusst zu werden.

¹ Christian Kuchler, Historische Orte im Geschichtsunterricht (Schwalbach 2012) 43.

² Thorsten Heese, Außerschulische Lernorte im Geschichtsunterricht: Das Museum. In: Bärbel Kuhn, Susanne Popp, Jutta Schumann, Astrid Windus (Hrsg.), Geschichte erfahren im Museum (St. Ingbert 2014) 13-14.

³ Dietrich Karpa, Außerschulische Lernorte: Theorie, Praxis und Erforschung außerschulischer Lerngelegenheiten (Immenhausen bei Kassel 2015) 15.

Die vorliegende Arbeit widmet sich in diesem Zusammenhang auch der Analyse der Einbindung eines historischen Lernortes in den Geschichtsunterricht. Als Fallbeispiel dient das Renaissance-Schloss Schallaburg. Dieser historische Ort stellt einen interessanten außerschulischen Lernort dar, der ein breites Spektrum an historischen und kulturellen Aspekten bietet. Im Rahmen der Untersuchung wird sich die Arbeit auch mit den Erfahrungen von Lehrer*innen befassen, die das Schloss Schallaburg in ihren Geschichtsunterricht integriert haben.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretisch-methodischen sowie einen empirischen Teil. Im Rahmen des theoretisch-methodischen Teils erfolgt eine Definition von Lernorten sowie deren Einordnung in fachdidaktische Modelle auf theoretischer Ebene. In der Folge wird die Vorgehensweise bei der empirischen Datenerhebung und -auswertung sowie die Analyse der Ergebnisse dargelegt. In der abschließenden Betrachtung, dem Fazit, werden die gewonnenen Erkenntnisse erörtert. Im abschließenden Teil der Arbeit werden die Forschungsfragen beantwortet und die wichtigsten Erkenntnisse nochmals hervorgehoben, bevor die Arbeit mit einem Schlussteil abgeschlossen wird.

2 Theoretischer Rahmen

Im folgenden Kapitel „Theoretischer Rahmen“ erfolgt eine umfassende Betrachtung des Begriffs „außerschulischer Lernort“, insbesondere im Kontext der Geschichtsdidaktik. Außerschulische Lernorte bieten den Lernenden die Möglichkeit, durch die direkte Auseinandersetzung mit der Realität Erfahrungen zu sammeln und das Erlernte in einem realitätsnahen Kontext zu überprüfen.⁴ Es wird im ersten Unterkapitel eine Definition dieser Lernorte präsentiert, wobei sowohl ihre historische Bedeutung als auch ihre Vielfalt an Beispielen beleuchtet werden. Dabei sollen die Potenziale und Herausforderungen, die mit der Nutzung außerschulischer Lernorte im Geschichtsunterricht einhergehen, dargestellt werden. Des Weiteren erfolgt eine Kategorisierung verschiedener Arten und Exkursionsvarianten von außerschulischen Lernorten, um ihre Vielfalt und ihre Bedeutung für den Lernprozess zu verdeutlichen. Ein besonderer Schwerpunkt liegt zudem auf didaktischen und methodischen Überlegungen, die im Zusammenhang mit dem Besuch dieser Lernorte stehen. Die Analyse dieser Aspekte schafft einen fundierten theoretischen Rahmen, der Lehrkräften dabei behilflich ist, die Einbindung außerschulischer Lernorte in ihren Geschichtsunterricht effektiv zu gestalten und das Lernerlebnis der Schüler*innen zu optimieren.

2.1 Definition außerschulische Lernorte

Die Konzeption außerschulischer Lernorte hat ihren Ursprung in den Ideen der Reformpädagogik und wurde im Verlauf der Zeit durch verschiedene Fachdidaktiken weiterentwickelt. Dies führte zu einer Vielzahl von Bezeichnungen und Definitionen.⁵

Der Begriff „außerschulischer Lernort“ ist laut Erhorn und Schwier schwer einzugrenzen. Er bezeichnet eine vielschichtige Konzeption, die in erster Linie auf Unterrichtsaktivitäten außerhalb der Schulgebäude hinweist. Im Vordergrund steht dabei die praxisnahe Exploration verschiedener Lernbereiche im Alltagsumfeld sowie die Anwendung von schulisch erworbenen Kompetenzen in realen Lebenssituationen.⁶ Die Förderung von Lernprozessen außerhalb des

⁴ Ingrid Engelbart, Ein Waldprojekt mit Schülern. In: Christian Stolz und Benjamin Feiler (Hrsg.), Exkursionsdidaktik: Ein Fächerübergreifender Praxisratgeber für Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung (Stuttgart 2018) 151.

⁵ Petra Sauerborn und Thomas Brühne (Hrsg.), Didaktik des außerschulischen Lernens, 3. Aufl. (Baltmannsweiler 2010) 11.

⁶ Jan Erhorn und Jürgen Schwier, Außerschulische Lernorte: Einleitung. In: Jan Erhorn und Jürgen Schwier (Hrsg.), Pädagogik außerschulischer Lernorte: Eine interdisziplinäre Annäherung (Bielefeld 2016) 7.

Klassenzimmers sowie die Nutzung verschiedener außerschulischer Angebote gewinnen sowohl bei Lehrkräften als auch bei Schüler*innen zunehmend an Bedeutung und Attraktivität. Diesbezüglich ist festzustellen, dass es sich hierbei um ein Thema handelt, das bereits seit geraumer Zeit Gegenstand pädagogischer Diskussionen ist.⁷

In der Grundschuldidaktik besitzt die Definition allgemeiner Kriterien für außerschulische Lernorte eine besondere Bedeutung.⁸ Gesine Hellberg-Rode beschreibt außerschulische Lernorte als *"authentische Erfahrungsräume außerhalb des Schulgeländes, die Lernprozesse anregen, erweitern und ergänzen können"*.⁹ In Konsequenz dessen kann ein Lernort als ein Ort bezeichnet werden, an dem auf unterschiedliche Art und Weise gelernt werden kann, sei es an einer Universität, in einem Museum oder im Wald.¹⁰

Eine weitere Definition des Begriffs „außerschulische Lernorte“, wie sie von Sauerborn und Brühne verwendet wird, lautet wie folgt: „*Außerschulisches Lernen umfasst Situationen, in denen Schüler*innen außerhalb des traditionellen Schulgebäudes oder außerhalb des üblichen schulischen Rahmens unter gezielter pädagogischer Anleitung mit einem authentischen Lerngegenstand interagieren.*“¹¹ Somit kann festgehalten werden, dass Bildung nicht ausschließlich innerhalb der Schulumgebung stattfinden muss, sondern auch in den außerschulischen Lebensbereichen.¹² Die Förderung des praxisorientierten, kooperativen und eigenverantwortlichen Lernens an außerschulischen Lernorten, sofern diese angemessen pädagogisch gestaltet werden, wird in der Fachliteratur als allgemein anerkannte Tatsache beschrieben. Zudem wird angenommen, dass sich die Förderung des praxisorientierten, kooperativen und eigenverantwortlichen Lernens positiv auf das Lernumfeld auswirkt und die gezielte Nutzung verschiedener Wahrnehmungs- und Lernmethoden ermöglicht.¹³

In der wissenschaftlichen Literatur finden sich darüber hinaus eine Vielzahl weiterer Begriffsdefinitionen für den Terminus "außerschulische Lernorte". Unter Bezugnahme auf

⁷ Christine Bänninger, Stefanie Gysin, Patrick Isler-Wirth, Bildung an außerschulischen Lernorten im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung, In: Dietrich Karpa, Bernd Overwien, Oliver Plessow, Außerschulische Lernorte in der Politischen und Historischen Bildung (Immenhausen 2015) 46.

⁸ Berit Pleitner, Außerschulische historische Lernorte. In: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts 2: Historisches Lernen im Klassenzimmer (Schwalbach 2012) 290.

⁹ Gesine Hellberg-Rode, Außerschulische Lernorte. In: Astrid Kaiser und Detlef Pech (Hrsg.), Basiswissen Sachunterricht, Band 5: Unterrichtsplanung und Methoden (Baltmannsweiler 2008) 145.

¹⁰ Freericks, Didaktische Modelle für außerschulische Lernorte, 9.

¹¹ Petra Sauerborn und Thomas Brühne (Hrsg.), Didaktik des außerschulischen Lernens, 2. Aufl. (Baltmannsweiler 2009) 11.

¹² Ulrich Deinet und Ahmet Derecik, Die Bedeutung außerschulischer Lernorte für Kinder und Jugendliche: Eine raumtheoretische und aneignungsorientierte Betrachtungsweise. In: Jan Erhorn und Jürgen Schwier (Hrsg.), Pädagogik außerschulischer Lernorte: Eine interdisziplinäre Annäherung (Bielefeld 2016) 17.

¹³ Erhorn und Schwier, Außerschulische Lernorte: Einleitung, 8.

Eschenhagen und Bögeholz werden außerschulische Lernorte definiert als "Lernumgebungen außerhalb der Schule".¹⁴ Selbstverständlich sind auch Online-Museen als außerschulische Lernorte zu nennen, da sie einen alternativen Zugang zum Lernen bieten. Sie präsentieren Bilder von ausgewählten Exponaten ihrer Sammlungen, sodass trotz räumlicher Distanz Überreste oder ganze Ausstellungen betrachtet werden können.¹⁵ Grundsätzlich kann also jeder Ort zu einem Lernort werden, sofern die entsprechenden didaktischen Voraussetzungen gegeben sind, die es den Lernenden erlauben, sich mit den Inhalten auseinanderzusetzen. Diese Voraussetzungen umfassen das Aufspüren, die Reflexion, die Exploration und die Erfahrung von Inhalten.¹⁶ Es sei jedoch darauf verwiesen, dass die Nutzung außerschulischer Lernorte im schulischen Kontext nicht als Alternative oder Gegenpole zur Schule betrachtet werden sollte. Vielmehr stellen außerschulische Lernorte eine Ergänzung dar, die zusätzliche Perspektiven und Lernmöglichkeiten bieten und sich von den herkömmlichen schulischen Methoden unterscheiden.¹⁷

Dennoch wird auch nach über vier Jahrzehnten noch häufig auf die Definition der „Exkursion“ von Bernhard Hey und von Walter Ziegler zurückgegriffen, insbesondere im Kontext der „historischen Exkursion“. Bernhard Hey beschreibt die Exkursion wie folgt: „*Die historische Exkursion ist eine Organisationsform des historisch-politischen Unterrichts, die ein bestimmtes Thema durch die Arbeit an und mit (möglichst) originalen historischen Zeugnissen außerhalb der Schule erschließt.*“¹⁸ Der Historiker Walter Ziegler definiert Exkursionen wiederum als „*Besichtigung geschichtlich bedeutsamer Überreste an ihrem historischen Ort*“, die unter Anleitung eines Experten der historischen Forschung zur Erkenntnisgewinnung dienen. Der Ort, der besucht wird, fungiert dabei als historische Quelle, deren Auswertung durch die Lernenden gemäß heuristischen Prinzipien erfolgt.¹⁹

¹⁴ Dieter Eschenhagen, Susanne Bögeholz, Harald Gropengießer (Hrsg.), Fachdidaktik Biologie, 9. Aufl. (Hallbergmoos 2013) 429.

¹⁵ Berit Pleitner, Außerschulische historische Lernorte. In: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hrsg.), Praxis des Geschichtsunterrichts, Band 2 (Schwalbach 2017) 292.

¹⁶ Janine Brade und Bernd Dühlmeier, Lehren und Lernen an außerschulischen Lernorten. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, u. a. (Hrsg.), Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, 3. Aufl. (Bad Heilbrunn 2022) 455.

¹⁷ Jürgen Budde und Merle Hummrich, Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule – Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive. In: Jan Erhorn und Jürgen Schwier (Hrsg.), Pädagogik außerschulischer Lernorte: Eine interdisziplinäre Annäherung (Bielefeld 2016) 33.

¹⁸ Bernd Hey, Die historische Exkursion: Zur Didaktik und Methodik des Besuchs historischer Stätten, Museen und Archive (Stuttgart 1978) 17.

¹⁹ Andreas Benz, Methodische Einordnung der vorgestellten Lehrveranstaltungen und Fallbeispiele. In: Sebastian Barsch, Jörg Van Norden (Hrsg.), Historisches Lernen und materielle Kultur: Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik, Bd. 2 (Bielefeld 2020) 181.

Das Ziel von Exkursionen mit Schüler*innen besteht für Walter Ziegler in der Erkundung historischer Orte, der Betrachtung von Anschauungsmaterial für den Geschichtsunterricht, der Erreichung eines intensivierenden Zugangs zu vergangenen Epochen sowie der Förderung eigenständigen Denkens. Besuche anderer außerschulischer Lernorte, wie zum Beispiel Museen, schließt er jedoch aus, da die Exponate dort nicht im ursprünglichen Kontext und an ihrem ursprünglichen Ort präsentiert werden. Stattdessen empfiehlt Ziegler den Schüler*innen, sich mit Geschichte an den Orten zu beschäftigen, an denen sie tatsächlich stattgefunden hat.²⁰ Die von Walter Ziegler vorgelegte Definition wird von Bernd Hey jedoch mit Skepsis betrachtet, da sie historische Lernorte lediglich in einem sehr begrenzten Sinne berücksichtigt. Für Hey sind nicht nur Orte, an denen historische Ereignisse stattgefunden haben oder an denen aussagekräftige Spuren der Vergangenheit zu finden sind, für Unterrichtsgänge im Rahmen des Geschichtsunterrichts geeignet. Auch Museen und Archive betrachtet Hey nicht nur als Ziele von Exkursionen, sondern als historische Orte an sich.²¹ Die von Bernhard Hey entwickelten Definitionen erfreuen sich bis heute einer wachsenden Anhängerschaft. Eine Vielzahl von Geschichtsdidaktiker*innen berücksichtigt heutzutage nicht nur materielle Überreste an ihrem ursprünglichen Ort, sondern auch andere außerschulische Lernorte wie Artefakte in Museen, Bibliotheken, Archive, historische Ausstellungen, Denkmäler und Heimatmuseen.²² Es sei darauf verwiesen, dass die Definition sowie die Nutzung von Exkursionen und außerschulischen Lernorten in Abhängigkeit vom Unterrichtsgegenstand und dessen Lehrplan variiert. Innerhalb der einzelnen Unterrichtsfächer werden Exkursionen unterschiedlich bewertet und genutzt. Stolz betont, dass die Nutzung außerschulischer Lernorte in verschiedenen Unterrichtsgegenständen variiert. Während sie in einigen Gegenständen vorrangig zur praxisnahen Wissensvermittlung genutzt werden, dienen sie in anderen Unterrichtsfächern stärker der Vermittlung und Stärkung von Kompetenzen, der Förderung von methodischem Arbeiten oder der Kreativitätsförderung. Diese Unterschiede ergeben sich aus den unterschiedlichen Anforderungen der Unterrichtsfächer sowie aus ihren spezifischen Fachkulturen und Traditionen. Es wird deutlich, dass die Definition und Zielsetzung außerschulischer Lernorte im Kontext der jeweiligen Fachdisziplin mit Bedacht gewählt und daraus resultierend an spezifische Anforderungen angepasst werden müssen.²³ In der Geschichtsdidaktik spielen in diesem Zusammenhang der Lebensweltbezug sowie das

²⁰ Kuchler, Historische Orte im Geschichtsunterricht, 15.

²¹ Ebd. 15.

²² Ebd. 15f.

²³ Christian Stolz, Benjamin Feiler (Hrsg.), *Exkursionsdidaktik: Ein fächerübergreifender Praxisratgeber für Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung* (Stuttgart 2018) 102.

subjektorientierte Lernen eine signifikante Rolle in Bezug auf außerschulische Lernorte. Gemäß Heinrich Ammerer, Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger kommt der Verbindung von theoretischen Ansätzen, empirischen Erkenntnissen und praktischer Umsetzung im Kontext der Subjektorientierung eine besonders zentrale Bedeutung zu.²⁴

Die Vielzahl an Definitionen und Perspektiven veranschaulicht die Komplexität des Sachverhalts und unterstreicht die Relevanz einer fundierten theoretischen Grundlage zum Thema außerschulische Lernorte, da beim außerschulischen Lernen nicht lediglich eine kopflose Erkundungsaktivität im Vordergrund steht. Vielmehr handelt es sich um ein systematisches und kritisch angelegtes Explorieren des sinnlich Erfahrbaren, meist fremder Informationswelten sowie um Interaktionen mit Menschen, die nur selten oder nie in der Schule zur Verfügung stehen.²⁵

2.2 Historische außerschulische Lernorte

In geschichtsdidaktischen Zusammenhängen wird das Adjektiv "außerschulisch" häufig in Verbindung mit einem weiteren Schlüsselbegriff der Disziplin verwendet, der die besondere Bedeutung außerschulischer Lernorte für das historische Lernen hervorhebt: dem "historischen Ort". Nach Ulrich Mayer sind "historische Orte" besondere Arten von "außerschulischen Lernorten", die durch historische Ereignisse, Prozesse oder Strukturen geprägt sind und es den Lernenden ermöglichen, diese direkt vor Ort zu konstruieren.²⁶

Für die Geschichtsdidaktik und den Geschichtsunterricht sind "historische Orte" von spezieller Bedeutung. Sie lassen sich in folgende vier Kategorien einteilen:

1. Orte, an denen sich historische Ereignisse tatsächlich abgespielt haben.
2. Orte, an denen historisch relevante Strukturen nachweisbar sind.
3. Orte, an denen es im Laufe der Geschichte zu Abweichungen bzw. zu Veränderungen gekommen ist.

²⁴ Heinrich Ammerer, Thomas Hellmuth, Christoph Kühberger, Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, (Schwalbach 2015) 7.

²⁵ Dietrich Karpa, Gwendolin Lübbeke und Bastian Adam, Außerschulische Lernorte – Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele. In: Dietrich Karpa, Gwendolin Lübbeke und Bastian Adam (Hrsg.), Außerschulische Lernorte. Theorie, Praxis und Erforschung außerschulischer Lerngelegenheiten (Immenhausen bei Kassel 2015) 23.

²⁶ Oliver Plessow, Außerschulisch – zur Bedeutung eines Begriffs aus geschichtsdidaktischer Sicht, In: Dietrich Karpa, Bernd Overwien, Oliver Plessow (Hrsg.), Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung (Immenhausen 2015) 22f.

4. Orte, an denen die Ereignisse der Vergangenheit in der Gegenwart dargestellt oder interpretiert werden.

Diese verschiedenen Erscheinungsformen historischer Orte bieten eine reiche Grundlage für lebendige und erkenntnisreiche Unterrichtsgänge mit Schüler*innen. Historische Orte sind dabei nicht nur Schauplätze der Vergangenheit, sondern ein bedeutsamer Teil der Erinnerungskultur.²⁷ Im Rahmen des Unterrichts für Geschichte und Politische Bildung besteht die Möglichkeit, das Thema "Erinnerungskultur" auf vielfältige Weise zu behandeln. Ein kulturhistorischer Zugang eröffnet die Möglichkeit, historische Themen im Regelunterricht aus neuen Perspektiven zu betrachten und die traditionelle chronologische sowie politikgeschichtliche Sichtweise zu erweitern. Eine Auseinandersetzung mit Erinnerungskultur eröffnet zudem die Möglichkeit, außerschulische Lernorte in den Unterricht zu integrieren.²⁸ Es ist daher eine notwendige Aufgabe, Beispiele für außerschulische Lernorte einer kritischen Reflexion zu unterziehen. Dies betrifft insbesondere die Interpretation von erinnerungskulturellen Manifestationen wie Denkmälern, Gedenkstätten und Museen, die einer ständigen kritischen Reflexion bedürfen. Sie sind eng mit einem kollektiven Geschichtsbewusstsein verbunden.²⁹ Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl von außerschulischen Lernorten und neben den bekannten "historischen Orten" wie Archiven bieten sich weitere außerschulische Lernorte an. So sind historische Stätten, Museen und Gedenkstätten die wichtigsten für das forschend-entdeckende Lernen.³⁰

Der Begriff des forschend-entdeckenden Lernens kann als ein zentrales Konzept innerhalb der konstruktivistischen Geschichtsdidaktik betrachtet werden. Diese Lernform zeichnet sich durch einen geringen Grad an Strukturierung aus, wobei die Vorgaben und Hilfestellungen der Lehrperson auf das absolut Wesentliche beschränkt werden. Das Ziel dieses Ansatzes besteht darin, den Lernenden die Möglichkeit zu geben, eigenständig neue Erkenntnisse zu gewinnen und Wissen zu entwickeln, das über bestehendes Wissen hinausgeht. Ein wesentlicher Aspekt ist dabei die Entwicklung der Fähigkeit zur Übertragung spezifischer Beobachtungen und Ergebnisse auf eine allgemeinere theoretische Ebene (Induktion).³¹ Im Rahmen eines

²⁷ *Kuchler*, Historische Orte im Geschichtsunterricht, 19.

²⁸ Thomas *Hellmuth*, Erinnern und vergessen: Erinnerungskultur im neuen Lehrplan der Sekundarstufe I. In: Historische Sozialkunde. Geschichte - Fachdidaktik - Politische Bildung. (2016); Vol. 3. 11-15, 11.

²⁹ Susanne *Popp*, Gedenkstättenbesuch. Ein Beitrag zur Historisch-Politischen Bildung, In: sowi-online-Methodenlexikon, (Bielefeld 2002) <https://www.sowi-online.de/praxis/methode/gedenkstaettenbesuch_ein_beitrag_zur_historisch_politischen_bildung.html>, (06.05.2024)

³⁰ Heike *Wolter*, Forschend-Entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht (Frankfurt am Main 2018) 61.

³¹ Thomas *Hellmuth* und Hanna *Jurjevec*, Instruktion und Konstruktion: Überlegung zu einer konstruktivistischen Geschichtsdidaktik. In: Historische Sozialkunde 42. Geschichte - Fachdidaktik - Politische Bildung, Geschichtsdidaktik aus subjektorientierter Perspektive (Wien 2012) 15-19, 17.

forschend-entdeckenden Lernprozesses, der in seiner Gesamtheit durchgeführt wird, stehen die Interessen der Schüler*innen im Mittelpunkt. Diese Vorgehensweise zeigt sich in allen Phasen: von der Themenfindung und Formulierung der Fragestellung über die Festlegung der Ziele und inhaltlichen Schwerpunkte bis hin zur Wahl der Arbeitsmethoden und -orte sowie der Erstellung eines Arbeits- und Zeitplans. Auch bei der Beschaffung, Erkundung, Auswertung und Bearbeitung von Materialien sowie bei der Erstellung des Endprodukts werden die Interessen der Lernenden konsequent berücksichtigt.³² Beim forschend-entdeckenden Lernen erlangen Schüler*innen methodische Kompetenzen. Diese befähigen sie dazu, eine historische Fragestellung, die ihrem persönlichen Interesse entspricht, eigenständig und systematisch auf individuelle Weise zu bearbeiten und zu beantworten.³³

Ein alternativer Begriff für forschend-entdeckendes Lernen ist das sogenannte "genetische Lernen". In diesem Prozess wird bereits Erlerntes in neuen Kontexten erneut aufgegriffen und mit neuen Erkenntnissen verknüpft. Diese Lernform kann durch unterschiedliche Methoden gefördert werden, beispielsweise durch die eigenständige Erschließung von Texten oder das aktive Zuhören während eines Vortrags der Lehrperson, bei dem das Gehörte anschließend reflektiert wird.³⁴

Forschend-entdeckendes Lernen ist demnach ein zentraler Aspekt im konstruktivistischen Geschichtsunterricht, da es die Lernenden dazu ermutigt, Wissen aktiv und selbstständig zu konstruieren, es kritisch zu hinterfragen und in neuen Kontexten anzuwenden.³⁵

2.2.1 Denkmäler

Der Begriff des Denkmals ist vielschichtig und umfasst sowohl bedeutende Objekte vergangener Kulturen als auch historische Bauten (Baudenkmäler) und verschüttete kulturgeschichtliche Überreste (Bodendenkmäler). In einem weiteren Sinne kann jedes Zeugnis, das als erhaltenswert gilt, als Denkmal betrachtet werden. Im engeren Sinne bezeichnet der Begriff ein bewusst in der Öffentlichkeit errichtetes Werk, das der Erinnerung an Vergangenes dient.³⁶ Denkmäler dienen der Würdigung von Ereignissen oder Personen, die

³² Dirk Bechtel, Forschend-entdeckendes Lernen und Schülerinteressen. *Pädagogik*, Nr. 2 (29.01.2019) S. 26–29, doi:10.3262/paed1902026, 27.

³³ Bechtel, Forschend-entdeckendes Lernen und Schülerinteressen, 26.

³⁴ Thomas Hellmuth und Hanna Jurjevec, Instruktion und Konstruktion: Überlegung zu einer konstruktivistischen Geschichtsdidaktik, 17.

³⁵ Thomas Hellmuth und Hanna Jurjevec, Instruktion und Konstruktion: Überlegung zu einer konstruktivistischen Geschichtsdidaktik, 17.

³⁶ Ulrich Baumgärtner, *Wegweiser Geschichtsdidaktik: Historisches Lernen in der Schule*, 3. Aufl. (Paderborn 2023) 229f.

sich durch ihren Einsatz für die Gemeinschaft oder die Nation in besonderem Maße verdient gemacht haben. Dies kann unter Umständen sogar den Einsatz des eigenen Lebens beinhalten. Ihr primärer Zweck besteht in der Ausdrucksweise von Anerkennung und Respekt, jedoch müssen Denkmäler stets im historischen Kontext betrachtet und kritisch dekonstruiert werden, wie etwa am Beispiel des Lueger-Denkmales in Wien deutlich wird.³⁷

Bei der Betrachtung von Denkmälern ist es von großer Wichtigkeit, sich der Tatsache bewusst zu sein, dass es sich um historische Artefakte handelt. Immobile Objekte, die als Denkmäler betrachtet werden, umfassen nicht nur die Überreste historisch relevanter Gebäude, sondern auch Hof-, Industrie- oder Dorfanlagen, archäologische Ausgrabungsstätten, Mahnmale und ähnliche Einrichtungen.³⁸

Dabei ist zwischen Denkmälern und Mahnmalen zu unterscheiden, da diese unterschiedliche Funktionen und Bedeutungen besitzen. Ein Mahnmal stellt eine besondere Form des Denkmals dar, das speziell an Verbrechen oder Gräueltaten erinnert, die im Namen einer Nation oder politischen Bewegung begangen wurden. Ziel eines Mahnmals ist es, Betroffenheit bei den Schüler*innen hervorzurufen und die Auswirkungen menschenfeindlicher Politik deutlich vor Augen zu führen.³⁹ Während Denkmäler häufig der Würdigung von Personen oder Ereignissen dienen, sind Mahnmalen stärker auf kritische Reflexion und Erinnerung ausgerichtet.

Denkmäler können als Symbole der Vergangenheit dazu beitragen, historische Ereignisse im Bewusstsein der Lernenden präsent zu halten und greifbarer zu machen. Gleichzeitig ist jedoch eine kritische Reflektion hinsichtlich ihrer Entstehung, Aussageabsicht und Repräsentationsform erforderlich. Es sei jedoch darauf verwiesen, dass die Wahrnehmung von Vergangenheit stets durch den Blickwinkel der Gegenwart beeinflusst ist. Eine exakte Rekonstruktion der Vergangenheit ist ja nicht möglich, da stets eine interpretative Komponente in die Wahrnehmung und Darstellung von Vergangenheit einfließt. Während Denkmäler an historischen Gedenktagen oft im Mittelpunkt stehen, werden diese Erinnerungszeichen im Alltag oft übersehen.⁴⁰ Erinnerungszeichen, wie beispielsweise Mahnmalen, erfüllen die Funktion, zu mahnen, Geschichten zu erzählen und an vergangene Ereignisse zu erinnern. Sie

³⁷ Wolfgang Kirchmayr, Der unterrichtspraktische Umgang mit Mahnmalen zu verschiedenen NS-Opfergruppen in der Stadt Salzburg. In: Historische Sozialkunde 46. Geschichte - Fachdidaktik - Politische Bildung, Erinnerungskulturen. Geschichtsmythen und Erinnerungspolitik unter der Lupe (Wien 2016) 27-34, 32.

³⁸ Gerhard Schneider, Gegenständliche Quellen. In: Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (= Forum Historisches Lernen). 3. Auflage. (Schwalbach/Ts. 2005) 512f.

³⁹ Kirchmayr, Der unterrichtspraktische Umgang mit Mahnmalen zu verschiedenen NS-Opfergruppen in der Stadt Salzburg, 32.

⁴⁰ Stefan Riesenfellner, Heidemarie Uhl, Todeszeichen: Zeitgeschichtliche Denkmalkultur in Graz und in der Steiermark vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart (Böhlau 1994) 6.

dienen als Instrument der politischen und gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.⁴¹

Der Reiz der Denkmäler liegt wohl darin, dass sie oft "unberührte Originalschauplätze" sind, wie Ulrich Mayer betont. Sie sind häufig nicht didaktisch oder methodisch aufbereitet, was Raum für eigenständige Erkenntnisarbeit eröffnet. Auf diese Weise werden die Schüler*innen gewissermaßen zu Historiker*innen, die ihre eigenen Schlüsse ziehen können.⁴² Um erinnerungskulturelle Einrichtungen wie Denkmäler, Gedenkstätten und historische Ausstellungen zu wirkungsvollen Lernorten zu machen, ist es entscheidend, sie didaktisch und methodisch aufzubereiten. So können sie zu Orten der intensiven Auseinandersetzung mit Erinnerungskulturen werden. Die Lernenden haben die Möglichkeit, Kenntnisse über Praktiken, Geschichtsbilder und Inszenierungstechniken spezifischer Erinnerungskulturen zu erwerben.⁴³ Positiv zu bewerten sind die Bemühungen, Denkmäler, die zweifellos eine zentrale Rolle im Geschichtsbewusstsein der Gesellschaft spielen, auch zum Gegenstand des Geschichtsunterrichts zu machen. In aktuellen Schulgeschichtsbüchern und geschichtsdidaktischen Fachzeitschriften finden sich zahlreiche Unterrichtsideen zum Thema Denkmäler.⁴⁴

Oftmals geben Denkmäler nur eingeschränkt Auskunft über ihre Entstehungsgeschichte, da Informationen bezüglich Stifter*innen, Künstler*innen, Widmungen oder Datierungen häufig nicht zur Verfügung stehen. Um Denkmäler zum Sprechen zu bringen, bedarf es daher zunächst einer gründlichen Analyse, idealerweise in Zusammenarbeit mit anderen Unterrichtsfächern wie zum Beispiel Kunst.⁴⁵ Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass Denkmäler unterschiedliche Funktionen erfüllen. Sie dienen der Erinnerung an Ereignisse, das Leben und die Leistungen verschiedener Personen. Dabei ist jedoch zu beachten, dass Denkmäler nicht dazu konzipiert sind, die Vergangenheit dokumentarisch wiederzugeben.⁴⁶

Welche Möglichkeiten und Potentiale ergeben sich nun, wenn Denkmäler als Lernorte für den Geschichtsunterricht betrachtet werden? Es existiert eine Fülle ansprechender methodischer Herangehensweisen, die von der klassischen Erkundung und dem Vergleich von Denkmälern

⁴¹ Philipp Erdmann und Jan Niko Kerschbaum, Mahnmale als Zeitzeichen. Der Nationalsozialismus in der Erinnerungskultur Nordrhein-Westfalens, Transcript 2020, Historische Zeitschrift 314, Nr. 1 (Bielefeld 2022) 8.

⁴² Thünemann, Denkmäler als Orte historischen Lernens im Geschichtsunterricht, 204f.

⁴³ Barbara Hanke, Erinnerungskulturen im Geschichtsunterricht. Funktionen, Formen, didaktische Perspektiven. In: Geschichte lernen. 34. Jahrgang. Heft 200. (Hannover 2021) 6.

⁴⁴ Thünemann, Denkmäler als Orte historischen Lernens im Geschichtsunterricht, 197.

⁴⁵ Ebd. 198.

⁴⁶ Stefan Riesenfellner, Heidemarie Uhl, Denkmäler lesen. Anregungen zur Interpretation von Krieger- und Opferdenkmälern. In: Elisabeth Morawek (Hrsg.), Denkmal und Erinnerung. Spurensuch im 20. Jahrhundert. Anregungen für Schülerinnen- und Schülerprojekte. (Wien 1993) 28.

bis hin zur Konzeption eines Gedenkmals reichen.⁴⁷ Ein besonderes Lernpotenzial für Schüler*innen liegt darin, dass Denkmäler ein kritisches Hinterfragen von Geschichte oder historischen Ereignissen ermöglicht und sich als geeignetes Objekt im subjektorientierten Lernen anbieten. Ein Geschichtsunterricht, der sich am Subjekt orientiert, muss eine Verbindung zwischen der Objektebene und der Subjektebene schaffen. Die Objektebene umfasst die sachlogische Dimension und beinhaltet fachspezifische Themen, Inhalte, Fakten sowie Begriffe. Demgegenüber steht die Subjektebene, die sich auf die Lernlogik bezieht. Auf dieser Ebene finden individuelle Interessen, Emotionen sowie die Lebenswelt der Lernenden Berücksichtigung.⁴⁸ Denkmäler können aus einer Gegenwartsperspektive einer unterschiedlichen Interpretation unterzogen werden. Zudem ist eine Einbettung in einen historischen Kontext möglich. Die Betrachtenden werden somit zur Auseinandersetzung und Stellungnahme angeregt.⁴⁹

Innerhalb des schulischen Kontexts erfüllen Denkmäler eine doppelte Funktion. Einerseits dienen sie der unmittelbaren Vermittlung von Informationen, andererseits können sie – insbesondere im Rahmen forschend-entdeckenden Lernens – als historische Quellen betrachtet werden, die von den Lernenden eigenständig untersucht und interpretiert werden können.⁵⁰ Denkmäler bieten ein beträchtliches Potenzial für historisch-politisches Lernen, da sie unterschiedliche Interpretationen zulassen und sich nicht nur ausschließlich auf die Vergangenheit beziehen. Die Auseinandersetzung mit solch historischen Quellen kann die Motivation der Lernenden für den Unterrichtsgegenstand GSPB⁵¹ erhöhen.⁵² Die verschiedenen Denkmäler können in ihrer Eigenschaft als „Sachquelle“ sowohl als Informationsquellen dienen als auch im Unterricht als Lehrmittel Verwendung finden, wie zum Beispiel durch Fotos.⁵³ Laut Schmid lassen sich in der Literatur zwei verschiedene Ansätze unterscheiden, wie Denkmäler im Unterricht verwendet werden können. Ein Denkmal kann zum einen als Medium im Unterricht verwendet werden, um bestimmte Themen zu erarbeiten. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, das Denkmal selbst zum zentralen Gegenstand des Unterrichts zu

⁴⁷ Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 230.

⁴⁸ Thomas Hellmuth, Subjektorientierung und Diskursanalyse. In: Thomas Hellmuth, Christine Ottner-Diesenberger, Alexander Preisinger (Hrsg.), Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zur Theorie, Empirie und Pragmatik. (Frankfurt/Main 2021), 29f.

⁴⁹ Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 230.

⁵⁰ Gerhard Schneider, Sachüberreste und gegenständliche Unterrichtsmedien. In: Ulrich Meyer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 2., überarbeitete Auflage. (Schwalbach/Ts. 2007) 193.

⁵¹ Abkürzung für den Unterrichtsgegenstand "Geschichte und Politische Bildung"

⁵² Marco Dräger, Denkmäler im Geschichtsunterricht (Frankfurt/M. 2021) 6.

⁵³ Schneider, Sachüberreste und gegenständliche Unterrichtsmedien, 193.

machen. In diesem Kontext lassen sich zwei verschiedene Herangehensweisen der Schüler*innen identifizieren: Ein Ansatz besteht darin, bereits bekannte Denkmäler, mit denen die Schüler*innen in ihrem Alltag konfrontiert sind, einer kritischen Analyse zu unterziehen. Als alternative Herangehensweise kann die Auseinandersetzung mit Denkmälern erfolgen, die als Auslöser für gesellschaftliche Diskussionen fungieren.⁵⁴ Ein weiterer Vorteil von Denkmälern für den Geschichtsunterricht besteht in ihrer visuellen Darstellung. Dies kann am besten erlebt werden, wenn das Denkmal direkt vor Ort besucht wird.⁵⁵ Die Beschäftigung mit Denkmälern fördert zudem nicht nur das Wissen über das kulturelle Erbe, sondern – didaktisch gut aufbereitet – auch die Reflexion über Vergangenheit und Gegenwart. Dadurch wird eine Verbindung für die Schüler*innen zur Lebenswelt hergestellt, was wiederum zur Identitätsbildung beitragen kann.⁵⁶ Außerdem verbindet die Lebensweltorientierung die Vergangenheit mit der Gegenwart, hilft den Lernenden, sich in der Gesellschaft besser zu orientieren, eröffnet Perspektiven für die Zukunft und kann sie dazu ermutigen, aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.⁵⁷ Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die genannten Möglichkeiten zu einer stärkeren emotionalen Bindung der Schüler*innen an den Unterrichtsgegenstand Geschichte und Politische Bildung, der Entwicklung geschichtsmethodischer Fertigkeiten, dem Erwerb historischen Wissens sowie der Stärkung historischer Kompetenzen führen.⁵⁸

Die Beschäftigung mit Denkmälern im schulischen Kontext birgt auch gewisse Herausforderungen, denen Lehrpersonen besondere Aufmerksamkeit widmen sollten. Dies ist insbesondere auf ihre komplexe Entstehungs- und Wirkungsgeschichte sowie ihre oft nicht unmittelbar verständliche Formsprache zurückzuführen.⁵⁹ Schüler*innen könnten beispielsweise Schwierigkeiten haben, die Inschriften von Denkmälern zu verstehen, wenn ihnen die verwendete Sprache oder Symbolik nicht vertraut ist. Des Weiteren ist die

⁵⁴ Hans-Dieter *Schmid*, Den künftigen Geschlechtern zur Nacheifierung. Denkmäler als Quellen der Geschichtskultur. In: *Praxis Geschichte* 6 (2003) 9.

⁵⁵ *Schmid*, Denkmäler als Quellen der Geschichtskultur, 9.

⁵⁶ Susanne *Braun*, Lernort Denkmal. „Denkmal aktiv – Kulturerbe macht Schule“: Das Schulprogramm der Deutschen Stiftung Denkmalschutz. In: *Praxis Geschichte* 6 (2015) 53.

⁵⁷ Thomas *Hellmuth*, Subjektorientierung und Diskursanalyse, 30.

⁵⁸ Holger *Thünemann*, Denkmäler als Orte historischen Lernens im Geschichtsunterricht – Herausforderungen und Chancen. In: Saskia *Handro*, Bernd *Schönemann* (Hrsg.), *Orte Historischen Lernens* (Berlin, Münster 2008) 204.

⁵⁹ *Baumgärtner*, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 230.

Erinnerungsfunktion eines Denkmals von außerordentlicher Komplexität und erfordert eine gründliche Vorbereitung sowie Nachbereitung im Unterricht.⁶⁰

Auf der Schallenburg wird der Denkmalpflege beispielsweise ein hoher Stellenwert eingeräumt, da es sich um ein kulturell wertvolles Juwel handelt. Die Erhaltung und Sanierung dieser historischen Stätte ist eine anspruchsvolle Aufgabe. Denkmäler fungieren folglich auch durch ihren Öffentlichkeitscharakter als Indikatoren für den Umgang der Gesellschaft mit ihrer Vergangenheit.⁶¹ Die denkmalgerechte Erhaltung der Schallenburg bedeutet, dass bei Sanierungsarbeiten die Entstehungszeit der Burg berücksichtigt wird. Ziel ist eine nachhaltige Sanierung, die die historische Bausubstanz und Architektur respektiert. Dabei kommen traditionelle Handwerkstechniken und bewährte Materialien wie Kalk und Ölfarbe zum Einsatz.⁶²

2.2.2 Museen

Das Museum wird gemäß der Definition des Internationalen Museumsrats als gemeinnützige Institution definiert, die der Öffentlichkeit dient und sich für die Entwicklung der Gesellschaft engagiert. Das Ziel des Museums ist die Sammlung, Bewahrung, Erforschung, Präsentation und Zugänglichmachung materieller Zeugnisse von Menschen und ihrer Umwelt für Bildungs- sowie Unterhaltungszwecke.⁶³

Die Potenziale von Museen als außerschulische Lernorte sind heute vielfältiger denn je und werden durch Forschungsergebnisse aus verschiedenen Disziplinen wie der Museologie und der Museumspädagogik zunehmend differenzierter betrachtet. Diese Erkenntnisse helfen zu verstehen, unter welchen Bedingungen und warum Museumsbesuche im schulischen Kontext sinnvoll und empfehlenswert sein können.⁶⁴

Museen und Ausstellungen bieten exzellente Möglichkeiten für ein kompetenzorientiertes historisches Lernen, insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung der Fähigkeiten zur

⁶⁰ Gerhard Schneider, Kriegerdenkmäler als Geschichtsquellen – Didaktisch-methodische Bemerkungen zum Unterricht im 9. bis 13. Schuljahr. In: Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (= Forum Historisches Lernen). 3. Auflage. (Schwalbach/Ts. 2005) 542f.

⁶¹ Riesenfellner und Uhl, Todeszeichen: Zeitgeschichtliche Denkmalkultur in Graz und in der Steiermark vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart, 6.

⁶² Schallburg, Wissen zum Renaissanceschloss, Die Geschichte der Schallburg, <<https://www.schallburg.at/de/schallburg>>, (08.05.2024)

⁶³ Gerhard Fritz (Hrsg.), Geschichte und Fachdidaktik: Ein Studienbuch für Studierende Grund-, Haupt und Realschule, (Stuttgart 2012) 151.

⁶⁴ Carola Rupprecht, Schule und Museum. In: Beatrix Commandeur, Hannelore Kunz-Ott, Karin Schad (Hrsg.), Handbuch Museumspädagogik: Kulturelle Bildung in Museen (München 2016) 268.

Erschließung und Nutzung dieser Form der Geschichtskultur.⁶⁵ Historisches Lernen konstituiert einen fortlaufenden Prozess, der bereits außerhalb des schulischen Kontexts seinen Anfang nimmt – nämlich dann, wenn Schüler*innen in ihrem Alltag in vielfältiger Weise mit Geschichte in Berührung kommen. Das daraus entstehende individuelle Geschichtsbewusstsein wird maßgeblich von persönlichen Erfahrungen und lebensweltlichen Vorstellungen beeinflusst. Aus diesem Grunde besteht ein zentrales Ziel historischen Lernens darin, dass Lernende ein reflektiertes und differenziertes Geschichtsbewusstsein entwickeln.⁶⁶ So bietet das Museum durch die Präsentation von arrangierten Objekten neue und ungewohnte Möglichkeiten des historischen Lernens.⁶⁷ Es sei darauf verwiesen, dass im Rahmen des historischen Lernens zunächst die historische Bedeutung der Exponate eruiert werden muss. Zudem ist zu berücksichtigen, dass die Präsentation in der Regel nicht auf die spezifischen Anforderungen des schulischen Kontextes ausgerichtet ist.⁶⁸ Dies stellt gleichzeitig auch eine Herausforderung dar, für die geeignete methodische Ansätze gefunden werden müssen.⁶⁹ Die Organisation von Lernaktivitäten innerhalb bestehender Ausstellungen und Museen sowie die Planung von Ausstellungen zu didaktischen Zwecken sind wiederholt Gegenstand geschichtsdidaktischer Überlegungen.⁷⁰ Der Museumsbesuch ist immerhin eine der häufigsten Exkursionsformen im Geschichtsunterricht.⁷¹

Lehrkräfte begründen den Besuch eines Geschichtsmuseums oder einer historischen Ausstellung oft mit dem Ziel, den Schüler*innen einen anschaulichen Eindruck vom Alltagsleben vergangener Epochen sowie von den politischen, wirtschaftlichen und sozialen Strukturen zu vermitteln, die im Geschichtsunterricht behandelt werden.⁷² Im Gegensatz zum alltäglichen Unterricht, der sich in der Regel auf Texte, Bilder und Filme aus vergangenen Lebenswelten konzentriert, ermöglicht das Museum einen anderen Zugang zur Begegnung mit der Vergangenheit.⁷³ Während im Unterricht oft komplexe Fragen nach Ursachen, Folgen und abstrakten historischen Zusammenhängen behandelt werden, bietet der Museumsbesuch durch

⁶⁵ Susanne Popp, Bernd Schönemann (Hrsg.), *Historische Kompetenz und Museen*, 1. Aufl. (Idstein 2009) 79.

⁶⁶ Peter Adamski, *Binnendifferenzierung im Geschichtsunterricht: Aufgaben, Materialien, Lernwege*, (Hannover 2017) 29.

⁶⁷ Fritz, *Geschichte und Fachdidaktik*, 152.

⁶⁸ Baumgärtner, *Wegweiser Geschichtsdidaktik*, 48.

⁶⁹ Fritz, *Geschichte und Fachdidaktik*, 152.

⁷⁰ Ebd. 62.

⁷¹ Sebastian Haude, Bedeutung und didaktisches Potenzial von Exkursionen im Geschichteunterricht. In: Christian Stolz, Benjamin Feiler (Hrsg.), *Exkursionsdidaktik. Ein fächerübergreifender Praxisratgeber für Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung* (Stuttgart 2018) 136.

⁷² Fritz, *Geschichte und Fachdidaktik*, 151.

⁷³ Haude, Bedeutung und didaktisches Potenzial von Exkursionen im Geschichteunterricht, 137.

die Ausstellung historischer Objekte zusätzlich ein nachvollziehbares und anschauliches Erleben der Geschichte, wobei ebenfalls Fragen nach Zusammenhängen betrachtet werden.⁷⁴ Museen bieten Schüler*innen die Gelegenheit, "authentische Objekte" zu erleben und dabei wertvolle Erkenntnisse zu gewinnen.⁷⁵ Die Veranschaulichung im Museum hat eine eigene Qualität, die einen Zugang zur Vergangenheit ermöglicht, der sich vom Unterricht unterscheidet und ihn ergänzt. Mit "Anschaulichkeit" im Museum ist hier das Erleben der Vergangenheit auf materieller Ebene gemeint. Bei der Heranführung von Kindern und Jugendlichen an Museen sollte man sich bewusst sein, dass es nicht einfach ist, von einem einzelnen Objekt oder einer Inszenierung von Objekten auf einen gedanklichen Zusammenhang zu schließen.⁷⁶ Umso wichtiger ist es daher zu betonen, dass die Zusammenarbeit zwischen Museen und Schulen eine zentrale Rolle im Bereich der museumspädagogischen Aktivitäten spielt.⁷⁷ Die Wahrscheinlichkeit, dass Lehrkräfte mit einer Schulklassie das Museum besuchen, steigt, wenn sie selbst ein starkes persönliches Interesse am Museum zeigen, das Potenzial des Museums als Lern- und Bildungsort gut kennen und über eine „Museumskompetenz“ verfügen.⁷⁸ Ein weiterer Grund, warum Lehrkräfte Museen mit Schüler*innen besuchen, liegt darin, dass die Organisation und Präsentation der Exponate in Museen oft bereits didaktisch aufbereitet sind.⁷⁹

Der Museumsbesuch kann in den Unterricht auf verschiedene Weise integriert werden. Er kann entweder den Beginn eines neuen Unterrichtsthemas markieren und in diesem Zusammenhang zu Fragen anregen oder bereits behandelte Aspekte eines Themas vertiefen bzw. eine neue Perspektive auf ein bekanntes Thema eröffnen.⁸⁰ Museen bieten Schüler*innen die Möglichkeit, außerhalb des schulischen Kontextes Erfahrungen, Erlebnisse und Erkenntnisse zu sammeln, die im Unterricht nicht möglich sind. Die dort stattfindenden Lernformen umfassen unter anderem spielerisches, sinnliches, experimentelles und praktisches Lernen. Diese Vielfalt an Lernformen kann die Motivation der Schüler*innen steigern.⁸¹

⁷⁴ *Fritz*, Geschichte und Fachdidaktik, 151.

⁷⁵ *Rupprecht*, Schule und Museum, 268.

⁷⁶ *Rupprecht*, Schule und Museum, 268.

⁷⁷ Hans-Georg Ehlers, Konzeption von Bildungsangeboten in Museen. In: Beatrix *Commandeur*, Hannelore *Kunz-Ott*, Karin *Schad* (Hrsg.), *Handbuch Museumspädagogik: Kulturelle Bildung in Museen* (München 2016) 148.

⁷⁸ *Rupprecht*, Schule und Museum, 271.

⁷⁹ *Haude*, Bedeutung und didaktisches Potenzial von Exkursionen im Geschichteunterricht, 137.

⁸⁰ *Fritz*, Geschichte und Fachdidaktik, 155.

⁸¹ Klaus *Weschenfelder* und Wolfgang *Zacharias*, *Handbuch Museumspädagogik. Orientierungen und Methoden für die Praxis*. 1. Auflage (Düsseldorf 1981) 130.

Ein Museumsbesuch mit der Klasse sollte von der Lehrperson immer sorgfältig geplant und vorbereitet werden.⁸² Es wäre von Vorteil, wenn die Vorbereitung und Nachbereitung eines Museumsbesuchs durch die Bereitstellung spezifischer Materialien von der Lehrperson unterstützt wird, um den Lernprozess für Schüler*innen zu optimieren.⁸³ Die didaktische Vorbereitung eines Besuches an einem außerschulischen Lernort, wie etwa einem Museum, ist von entscheidender Bedeutung für die erfolgreiche Durchführung einer Exkursion. Es ist von entscheidender Relevanz, die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen im Vorfeld klar zu kommunizieren.⁸⁴ Außerdem sollte im Rahmen der Vorbereitung, die individuellen Wünsche, Ideen, Erwartungen sowie das jeweilige Vorwissen der Schüler*innen berücksichtigt werden.⁸⁵ Eine klare Organisationsstruktur mit eindeutigen Angaben zu Terminen und Treffpunkten ist geeignet, Missverständnisse, Verspätungen und ortsbezogene Orientierungsschwierigkeiten zu vermeiden.⁸⁶ Eine Exkursion muss stets klar in den Fachunterricht Geschichte eingebettet sein und nicht als reiner Ausflug mit unbestimmtem Ziel wahrgenommen werden. Eine sinnvolle Lösung ist daher, den Inhalt der Exkursion im Vorfeld des Unterrichts zu bearbeiten. In diesem Kontext sind verschiedene Varianten denkbar. Ein möglicher Ansatz wäre, im Unterricht die Themen zu behandeln, mit denen sich das ausgewählte Museum befasst. Eine weitere Möglichkeit, die Schüler*innen stärker zu involvieren, besteht darin, sie im Vorfeld mit Arbeits- oder Beobachtungsaufträgen zu betrauen oder sogar Kurzreferate vorzubereiten.⁸⁷ In Anbetracht der aktuellen Forschungsergebnisse zu außerschulischen Lernorten wird empfohlen, den Schüler*innen neben gezielten didaktischen Arbeitsaufträgen – etwa in Form von Beobachtungsfragen oder Aufgaben zur Analyse einzelner Exponate – auch ausreichend Zeit für eigenständiges Entdecken und individuelles Erforschen der Ausstellung zu ermöglichen. Die Kombination beider Methoden ermöglicht den Schüler*innen tiefgreifendere Lernerfahrungen.⁸⁸ Auch Haude empfiehlt, dass Schüler*innen das Museum strukturiert erschließen und analysieren sollten, wobei sich dies möglicherweise durch die Verwendung von Beobachtungsaufträgen oder Arbeitsblättern unterstützen lässt.⁸⁹ In diesem Zusammenhang ist es von entscheidender Bedeutsamkeit, darauf hinzuweisen, dass auch eine

⁸² *Fritz*, Geschichte und Fachdidaktik, 155.

⁸³ *Rupprecht*, Schule und Museum, 270.

⁸⁴ *Hey*, Die historische Exkursion, 151.

⁸⁵ *Brade* und *Dühlmeier*, Lehren und Lernen an außerschulischen Lernorten, 439.

⁸⁶ *Hey*, Die historische Exkursion, 151.

⁸⁷ Sebastian *Haude*, Bedeutung und didaktisches Potenzial von Exkursionen im Geschichtsunterricht. In: Christian *Stolz*, Benjamin *Feiler* (Hrsg.), *Exkursionsdidaktik: Ein fächerübergreifender Praxisratgeber für Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung* (Stuttgart 2018) 135f.

⁸⁸ *Rupprecht*, Schule und Museum, 272.

⁸⁹ *Haude*, Bedeutung und didaktisches Potenzial von Exkursionen im Geschichtsunterricht, 138.

Nachbereitung der Exkursion im nachfolgenden Geschichtsunterricht unerlässlich ist, um den Besuch des außerschulischen Lernortes abzurunden. In diesem Kontext sei darauf hingewiesen, dass sich eine Vielzahl unterschiedlicher methodischer Ansätze eignet, die von einem einfachen Unterrichtsgespräch bis hin zur Auswertung der durchgeführten Arbeitsaufträge reichen. Die Wahl der jeweiligen Aufträge ist nicht zuletzt von der verfügbaren Unterrichtszeit abhängig.⁹⁰ Die derzeitige Ausstellung auf der Schallenburg, die sich mit der Renaissance beschäftigt, bietet eine Palette an Möglichkeiten für eine Vor- und Nachbereitung im Geschichtsunterricht. Das Team der Schallenburg stellt Lehrkräften eine Vielzahl nützlicher Arbeitsblätter zur Verfügung, die im Unterricht eingesetzt werden können. Die zur Ausstellung „Renaissance einst, jetzt & hier“ bereitgestellten Unterrichtsmaterialien umfassen eine Reihe von Arbeitsblättern, die Lehrkräften die Möglichkeit bieten, ihren Besuch auf der Schallenburg im Rahmen des Unterrichts vorzubereiten oder nachzubereiten.⁹¹ Die steigenden Ansprüche und Erwartungen der Museumsbesucher*innen erfordern kontinuierliche Innovationen und Weiterentwicklungen in Museen, einschließlich zusätzlicher Programme und Formate. Diesbezüglich sei auch auf das Team der Schallenburg verwiesen, welches sich verstärkt der Entwicklung neuer Ideen für schulische Angebote jenseits der traditionellen Ausstellungen widmet.⁹²

Obgleich nun die Vorteile eines Museumsbesuchs im Geschichtsunterricht deutlich erkennbar sind, beispielsweise an den Angeboten der Schallburg, sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass die dort präsentierten Exponate stets aus ihrem historischen Kontext herausgelöst sind. Im Museum begegnet man zwar Originalobjekten, jedoch werden sie aus der gegenwärtigen Perspektive retrospektiv aufbereitet und präsentiert.⁹³ Diese Tatsache ist für Schüler*innen zunächst nicht ersichtlich, bietet jedoch die Möglichkeit, den Museumsbesuch im Rahmen des Unterrichts zu reflektieren und die Art der Präsentation zu besprechen.⁹⁴

2.2.3 Historische Stätten

Denkmäler und Museen sind ebenfalls, wie bereits in den vorherigen Unterkapiteln dargelegt, aus bestimmten Perspektiven historische Orte. Für den Unterricht sind jedoch noch weitere

⁹⁰ Haude, Bedeutung und didaktisches Potenzial von Exkursionen im Geschichtsunterricht, 135f.

⁹¹ Schallburg, Schulangebot, Unterrichtsmaterial, <<https://www.schallburg.at/de/schulangebot/unterrichtsmaterial>>, (10.05.2024)

⁹² Hannelore Kunz-Ott, Das Bildungskonzept – ein Grundpfeiler musealer Arbeit. In: Beatrix Commandeur, Hannelore Kunz-Ott, Karin Schad (Hrsg.), Handbuch Museumspädagogik: Kulturelle Bildung in Museen (München 2016) 138.

⁹³ Haude, Bedeutung und didaktisches Potenzial von Exkursionen im Geschichtsunterricht, 137.

⁹⁴ Ebd. 137.

Stätten von Bedeutung, darunter die Schallburg als Bauwerk selbst sowie weitere Beispiele, die in diesem Unterkapitel kurz erörtert werden.

Die Schallburg präsentiert sich als eine Anlage, die aus einer Kombination von imposanten mittelalterlichen Ruinen und einem prächtigen Renaissanceschloss besteht.⁹⁵ Die imposante Außenanlage mit dem weitläufigen Turniergarten und dem geshmückten Arkadenhof ist als „Historische Stätte“ kategorisiert, da sie durch „geschichtliche Ereignisse, Prozesse oder Strukturen“ geprägt ist und daher eine Konstruktion von Vergangenheit vor Ort möglich ist.⁹⁶ In der schulischen Praxis werden in der Regel hauptsächlich historische Stätten oder Erinnerungsorte mit regionaler Bedeutung thematisiert. Selbstverständlich werden aber immer wieder auch Erinnerungsorte von nationaler Dimension berücksichtigt. Der Begriff des Erinnerungsorts bzw. der historischen Stätte kann darüber hinaus noch erweitert werden, sodass sich nicht nur räumliche Orte, sondern auch regelmäßig stattfindende Feste oder traditionelle Bräuche – im weiteren Sinne auch das Tragen von Trachten – als Erinnerungsorte verstehen lassen. Dies gilt selbst innerhalb einzelner Städte oder Dörfer.⁹⁷ Im Rahmen des Geschichtsunterrichts können verschiedene Objekte wie intakte mittelalterliche Stadtanlagen, Kirchenbaukonzepte der Reformation, Friedhöfe verschiedener Religionsgemeinschaften, Arbeitersiedlungen sowie Burganlagen aus verschiedenen Epochen behandelt werden. Diese repräsentieren nicht nur einzelne Ereignisse, die an einem bestimmten Tag stattfanden, sondern stehen vielmehr für langfristige Entwicklungen, die sich in der Bauweise von Gebäuden oder der Gestaltung von Landschaften widerspiegeln. Daher eignen sie sich in besonderem Maße für eine detaillierte historische Analyse.⁹⁸ Historische Stätten weisen in der Regel, so wie sie in ihrer heutigen Form zu finden sind, verschiedene Entwicklungsphasen auf und tragen oft die Spuren unterschiedlicher Epochen in ihrer gegenwärtigen Gestalt, wie es beispielsweise auch bei der Schallburg der Fall ist. Trotz dieser Vielschichtigkeit bieten sie im Kontext des Geschichtsunterrichts einzigartige Lernmöglichkeiten, die sich durch die Verbindung von Vergangenheit und Gegenwart ergeben.⁹⁹ Ein wesentlicher Vorteil besteht darin, dass die Überreste nicht isoliert betrachtet werden, wie es in Museen häufig der Fall ist, sondern dass

⁹⁵ Susanne *Kronbichler-Skacha*, „Schallburg, Schloss.“ Oxford Art Online, (Oxford University Press 2003), <https://doi.org/10.1093/gao/9781884446054.article.T076395> (10.05.2024)

⁹⁶ Robert *Baar* und Gudrun *Schönknecht*, Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen, (Basel 2018) 109.

⁹⁷ *Fritz*, Geschichte und Fachdidaktik, 166.

⁹⁸ *Kuchler*, Historische Orte im Geschichtsunterricht, 21.

⁹⁹ *Haude*, Bedeutung und didaktisches Potenzial von Exkursionen im Geschichtsunterricht, 140.

sie in einem größeren Zusammenhang präsentiert werden.¹⁰⁰ Historische Stätten bieten Schüler*innen die Möglichkeit, Geschichte in ihrer Vielschichtigkeit und Mehrdimensionalität zu erleben. Dabei können alle Sinne eingesetzt werden, was im gewöhnlichen Schulalltag nicht möglich ist. Die direkte Erfahrung fördert die Vorstellungskraft der Schüler*innen und ermöglicht ein umfassendes Lernen, da bestimmte historische Ereignisse an ihrem originalen Ort rekonstruiert und nachvollzogen werden können.¹⁰¹

Vor der Planung einer Exkursion zu einer historischen Stätte mit Schüler*innen ist es von essenzieller Bedeutung, sich der Tatsache bewusst zu sein, dass der Erhaltungszustand solcher Orte in der Regel sehr unterschiedlich ist. Im Verlauf ihrer Geschichte wurden die meisten historischen Stätten mehr oder weniger deutlich umgebaut. Einige wurden zerstört und wieder aufgebaut, während bei anderen möglicherweise Nachbildungen am originalen Standort errichtet wurden.¹⁰² Durch die Analyse von Plänen und Abbildungen können verschwundene Gebäude für Schüler*innen wieder sichtbar gemacht werden.¹⁰³ Während des Besuchs einer außerschulischen Einrichtung sollte die Lehrkraft als inhaltliche Ansprechperson präsent sein. Eine umfassende Vorbereitung der Lehrer*in ist hierfür unerlässlich, um die Rolle effektiv ausfüllen zu können.¹⁰⁴ Den Lehrkräften obliegt die Aufgabe, den Schüler*innen die Möglichkeit zu eröffnen, historische Stätten nicht nur zu besichtigen, sondern auch auf andere Weise zu erkunden. Dies kann durch konkrete Beobachtungsaufgaben, Skizzen, Fotografien oder Beschreibungen erfolgen.¹⁰⁵ Des Weiteren ist vorgesehen, dass sich im Verlauf des Besuches Fragestellungen seitens der Schüler*innen ergeben, die im anschließenden Unterrichtsverlauf gewinnbringend genutzt werden können.¹⁰⁶ Im Rahmen des Besuchs soll bei den Schüler*innen die Kompetenz im Umgang mit historischen Fragen entwickelt werden. Dies impliziert die Kompetenz, historische Fragen zu identifizieren und eigenständig zu formulieren.¹⁰⁷ Der Besuch historischer Stätten bietet den Lernenden außerdem einzigartige Lernmöglichkeiten, da er ihre Vorstellungskraft anregt und es ihnen ermöglicht, historische Ereignisse am Originalschauplatz nachzuvollziehen und zu konstruieren.¹⁰⁸ Es obliegt den

¹⁰⁰ Berit Pleitner, Außerschulische historische Lernorte. In: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hrsg.), Praxis des Geschichtsunterrichts, Band 2 (Schwalbach 2017) 300.

¹⁰¹ Haude, Bedeutung und didaktisches Potenzial von Exkursionen im Geschichtsunterricht, 140.

¹⁰² Ebd. 140.

¹⁰³ Peter Gautschi, Geschichte lernen. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche. 3. Auflage, (Bern 2005) 73.

¹⁰⁴ Kuchler, Historische Orte im Geschichtsunterricht, 64.

¹⁰⁵ Haude, Bedeutung und didaktisches Potenzial von Exkursionen im Geschichtsunterricht, 141.

¹⁰⁶ Ebd. 140.

¹⁰⁷ Berit Pleitner, Außerschulische historische Lernorte. In: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. 2 (Schwalbach 2012) 297.

¹⁰⁸ Haude, Bedeutung und didaktisches Potenzial von Exkursionen im Geschichtsunterricht, 140.

Lehrkräften, dafür Sorge zu tragen, dass Exkursionen zu historischen Stätten in nahtloser Weise in den Fachunterricht integriert werden.¹⁰⁹

In Tabelle 1 erfolgt eine erneute Gegenüberstellung der Vor- und Nachteile, sowie der Besonderheiten der verschiedenen erwähnten Exkursionsziele.

Zusammenfassung der einzelnen außerschulischen Lernorte			
	Vorzüge	Nachteile	Besonderheiten
Denkmäler	<ul style="list-style-type: none"> • stärkere emotionale Bindung • Entwicklung geschichts-methodischer Fertigkeiten • Erwerb von historischem Wissen • hohe Anschaulichkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • im Alltag oft übersehen • häufig nicht didaktisch oder methodisch aufbereitet • Denkmal von außerordentlicher Komplexität 	<ul style="list-style-type: none"> • Funktion zu mahnen, Geschichten zu erzählen und an vergangene Ereignisse zu erinnern
Museen	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetenzorientiertes historisches Lernen • Präsentation der Exponate oft schon in didaktischer Form • unmittelbare Begegnung mit der Vergangenheit • Vorteilhaft für eine Vielzahl von Lerntypen • Entwicklung geschichts-methodischer Fertigkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Vergangenheit wird rückblickend analysiert und präsentiert • Gefahr mangelnder Integration in den Unterrichtskontext • steigende Ansprüche und Erwartungen der Museumsbesucher*innen 	<ul style="list-style-type: none"> • didaktische Vorbereitung eines Museumsbesuches • kann nahtlos in sämtliche Abschnitte einer Unterrichtseinheit eingebunden werden
Historische Stätten	<ul style="list-style-type: none"> • häufig leicht zugänglich („lokale historische Gegebenheiten“) • Entwicklung geschichts-methodischer Fertigkeiten • Die Möglichkeit, Geschichte anschaulich zu erleben und zu verstehen. 	<ul style="list-style-type: none"> • viele Gedenkstätten lassen eine bestimmte Authentizität vermissen 	<ul style="list-style-type: none"> • Der Begriff „historische Stätte“ ist vielschichtig und lässt sich nicht eindeutig definieren oder eingrenzen.

Tabelle 1: Vergleich Denkmäler, Museen und Historische Stätten¹¹⁰

¹⁰⁹ Ebd. 141.

¹¹⁰ Haude, Bedeutung und didaktisches Potenzial von Exkursionen im Geschichtsunterricht, 141.

2.3 Bedeutung von außerschulischem Lernen im GSPB-Unterricht

Die Vielzahl historischer Orte veranschaulicht die Komplexität der materiellen Quellen, die sowohl räumlich als auch gegenständlich sind. In diesem Zusammenhang ist zu eruieren, welche spezifischen Möglichkeiten und Potenziale historische Orte für den Geschichtsunterricht bieten und wie sie effektiv für das Lernen genutzt werden können. Es stellt sich die Frage, aus welchem Grund Lehrkräfte die logistischen Herausforderungen auf sich nehmen und mit ihren Schüler*innen historische Orte besuchen sollten. Welche Lerninhalte können Schüler*innen an diesen Orten erwerben?¹¹¹

Die Einbeziehung außerschulischer Lernorte, wie bereits im vorherigen Kapitel dargelegt, stellt eine Bereicherung des Unterrichts dar, eröffnet zusätzliche Lerngelegenheiten und vertieft das Gelernte.¹¹² Im Rahmen des Geschichtsunterrichts besteht für Schüler*innen die Möglichkeit, sich über einen längeren Zeitraum hinweg an geschichtsträchtigen Orten mit historischen Zeugnissen zu beschäftigen. Die Lehrkraft fungiert in diesem Kontext als unterstützende Instanz.¹¹³ Das Lernen an Orten außerhalb des üblichen Schulalltags stellt für Schüler*innen eine attraktive Möglichkeit dar, sich nicht nur Wissen anzueignen, sondern auch historisch-politische Kompetenzen weiterzuentwickeln. Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten sind für die Bewältigung der eigenen Lebenswelt von zentraler Bedeutung. Dabei stehen didaktische Prinzipien wie Gegenwarts- und Zukunftsbezug, Lebenswelt- und Subjektorientierung, Problemorientierung sowie Multiperspektivität im Mittelpunkt. In Übereinstimmung mit dem FUER-Kompetenzmodell wird nicht nur die Aneignung von Wissen gefördert, sondern auch dessen Anwendung, um eine Orientierungskompetenz zu entwickeln und Geschichte als Mittel zur Reflexion der eigenen Lebensrealität zu nutzen.¹¹⁴ Das FUER-Modell gründet auf einer langjährigen, fachspezifischen Forschungsarbeit und orientiert sich am Konzept des "dynamischen Geschichtsbewusstseins". Es integriert zentrale Kompetenzen des historischen Lernens, darunter die von Jeismann und Rüsen geprägten Begriffe des "Re-Konstruierens" –

¹¹¹ *Kuchler*, Historische Orte im Geschichtsunterricht, 32.

¹¹² Dietrich *Karpa*, Kooperation will gelernt sein - Ein Interview mit Prof. Dr. Bernd Overwien zur Bedeutung außerschulischer Lernorte in Schule und Lehrerbildung. In: Dietrich *Karpa*, Bernd *Overwien*, Oliver *Plessow*, Außerschulische Lernorte in der Politischen und historischen Bildung (Immenhausen 2015) 10.

¹¹³ *Fritz*, Geschichte und Fachdidaktik, 170.

¹¹⁴ Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Lehrpläne der Mittelschulen (2024), Lehrplan „Geschichte und Politische Bildung“. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> (12.12.2024)

also das Erfassen und Erzählen vergangener Ereignisse – sowie des "De-Konstruierens", das die kritische Analyse und Hinterfragung historischer Darstellungen umfasst.¹¹⁵

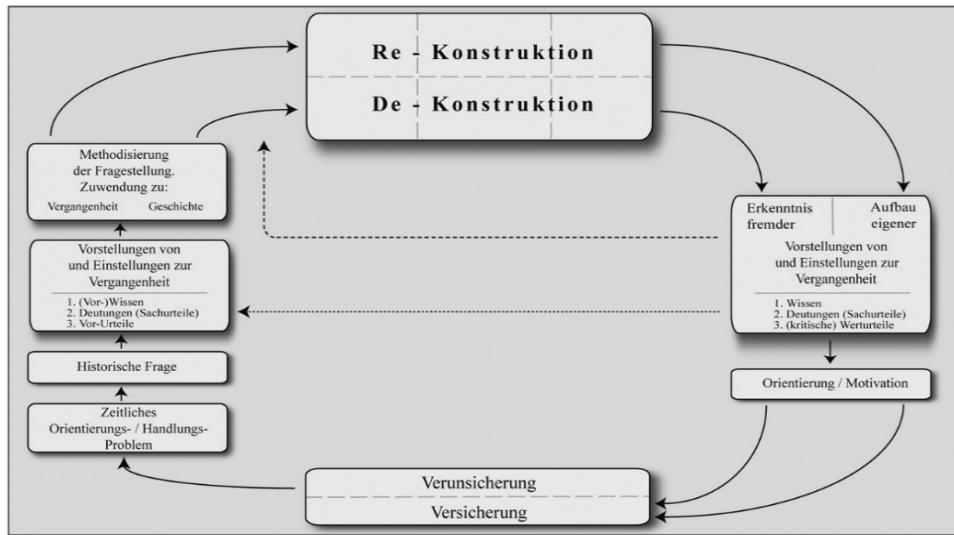


Abbildung 1: Geschichtsbewusstsein dynamisch. Das Prozessmodell historischen Denkens/historischer Orientierung; nach Hasberg/Körber, *Geschichtsbewusstsein dynamisch*, 2003, S. 187.

Historische Orte bieten Schüler*innen die Möglichkeit, vergangene Epochen auf anschauliche und eindrucksvolle Weise zu erleben und auf diese Weise Erkenntnisse aus der Geschichte zu gewinnen.¹¹⁶

Im Rahmen von Exkursionen in der lokalen Umgebung besteht für Schüler*innen die Chance, historische Orte in ihrer unmittelbaren Lebenswelt zu besuchen und Lernmöglichkeiten in der realen Umgebung zu nutzen.¹¹⁷ Die enge Verknüpfung von Schule und außerschulischen Lernorten ist von entscheidender Bedeutung, da sie das Lernen ergänzt und die von den Lernenden gewonnenen Erfahrungen sinnvoll in den Unterricht integriert.¹¹⁸ Darüber hinaus wird durch die Einbeziehung lokaler Institutionen wie Archive, Museen, Denkmäler und anderer historischer Stätten der Erwerb methodischer Kompetenzen durch forschend-entdeckendes und handlungsorientiertes Lernen gezielt gefördert.¹¹⁹ Allen untersuchten Orten ist gemein, dass Schülergruppen sie als Lernumgebungen mit vielfältigen Sinneseindrücken

¹¹⁵ Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo von Borries, Reinhard Krammer, Sybilla Leutner-Ramme, Sylvia Mebus, Alexander Schöner, Béatrice Ziegler, Historisches Denken. Ein Kompetenz Strukturmodell. In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hrsg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Neuried 2007) 7.

¹¹⁶ Kuchler, Historische Orte im Geschichtsunterricht, 32.

¹¹⁷ Ebd. 33.

¹¹⁸ Janine Brade und Bernd Dühlmeier, Lehren und Lernen an außerschulischen Lernorten. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, u. a. (Hrsg.), Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, 3. Aufl. (Bad Heilbrunn 2022) 455.

¹¹⁹ Heike Wolter, Forschend-Entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht (Frankfurt am Main 2018) 51.

erleben.¹²⁰ Die sinnliche Wahrnehmung historischer Orte ist dementsprechend eng mit ihrer besonderen Atmosphäre verbunden. Dabei geht es um die Erfahrung des Ortes durch Raum, Dimensionen, Gerüche, Lichtverhältnisse, Temperatur und Witterungsbedingungen. Diese Erfahrungen stärken die Fähigkeit zur Vorstellungskraft und Fantasie der Schüler*innen.¹²¹ Die Fähigkeit zur historischen Vorstellungskraft ist sowohl eine Voraussetzung für Schüler*innen als auch ein Ergebnis der Beschäftigung mit historischen Orten. Erst durch das Vorhandensein von Vorwissen erlangt der Ort eine sinnliche Bedeutung. Sinnliches Erleben wiederum trägt zu einer plausibleren Vorstellung vergangener Lebenswelten bei.¹²² Die Aufgabe von Lehrpersonen ist es daher, auch im Geschichtsunterricht die historische Vorstellungskraft anzuregen und zu fördern. Dabei sollen so viele Sinne wie möglich auf Seiten der Schüler*innen angesprochen werden. Besonders eindrücklich wird dies an historischen Orten, die durch ihre sichtbaren Spuren und ihre spezifische Atmosphäre die Möglichkeit bieten, historische Veränderungen und Prozesse direkt nachzuvollziehen.¹²³

Solche Orte können eine Herausforderung darstellen, da sie eine tiefgehende Auseinandersetzung mit unterschiedlichen historischen Kontexten erfordern. Gleichzeitig sind sie aber eine wertvolle Bereicherung für den Unterricht, da sie den Schüler*innen erlauben, Geschichte nicht nur zu lernen, sondern auch zu erleben. Dabei steht nicht der gegenwärtige Zustand des Ortes im Vordergrund, sondern der historische Prozess, der zur Entstehung der aktuellen Situation geführt hat.¹²⁴ Das Konzept des historischen Wandels, also auch das Prinzip der Historizität, kann den Schüler*innen besonders gut an einem konkreten Beispiel vermittelt werden. Wenn sich das Denkmal oder die historische Stätte noch an ihrem ursprünglichen Ort befindet, ist sie in der Regel nicht mehr in ihrer ursprünglichen Funktion und Gestalt vorhanden. Häufig wurden die Standorte durch Umbauten, Umnutzungen und teilweise Abrisse verändert. Einige wurden restauriert, um ein bestimmtes historisches Bild zu vermitteln.¹²⁵ Die Vermittlung von Historizität zielt darauf ab, Schüler*innen im Unterricht die Erkenntnis zu vermitteln, dass gesellschaftliche und räumliche Situationen einem kontinuierlichen Wandel unterliegen und Verhältnisse niemals konstant bleiben.¹²⁶ Die Erkenntnis der Historizität stellt also einen der fundamentalen Aspekte des Geschichtsverständnisses dar. Die Förderung eines

¹²⁰ *Kuchler*, Historische Orte im Geschichtsunterricht, 34.

¹²¹ Julia Reuschenbach, Exkursionen in der Hochschullehre im Fach Geschichte (Frankfurt am Main 2023) 23.

¹²² Pleitner, Außerschulische historische Lernorte (2012), 295.

¹²³ Ebd. 295.

¹²⁴ *Kuchler*, Historische Orte im Geschichtsunterricht, 21.

¹²⁵ Ulrich Mayer, Historische Orte als Lernorte. In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts. 2011) 365.

¹²⁶ *Kuchler*, Historische Orte im Geschichtsunterricht, 39.

Verständnisses für Historizität im Unterricht sollte daher als eine zentrale Zielsetzung im Geschichtsunterricht definiert werden.¹²⁷ Schüler*innen lokalisieren den historischen Ort zwar an der Stelle, an der er einst im ursprünglichen Kontext lag, jedoch ist die Umgebung heute nicht mehr dieselbe wie damals.

Der Bezug zur Gegenwart wird für die Lernenden durch den Rückbezug auf die Vergangenheit evident. Der Besuch historischer Orte ermöglicht es Schüler*innen, sich der Lebenswelt und die Denkweisen der Menschen vergangener Epochen anzunähern.¹²⁸ Damit werden sie sich über das Verhältnis von Wandel und Kontinuität bewusst.¹²⁹

Ebenso ist es für alle Lernenden von erheblicher Relevanz, historische Orte im Rahmen des Unterrichts zu besuchen und die dort vorhandenen Quellen selbst zu erforschen und zu berühren. Durch die Auseinandersetzung mit dem besuchten Ort sollen die Schüler*innen ein Bewusstsein für dessen historische und kulturelle Bedeutung entwickeln. Idealerweise erkennen sie dabei, dass der Ort nicht nur einzigartig ist, sondern auch eine Verpflichtung zur Erhaltung für zukünftige Generationen besteht – eine Verantwortung, die von einer historisch bewussten Gesellschaft getragen werden muss.¹³⁰ Die Möglichkeit, Gegenstände und Quellen anzufassen und deren Materialität haptisch zu erfahren, fördert bei Schüler*innen das Verständnis für den jeweiligen Gegenstand und dessen Einordnung in einen Kontext. Durch das Betasten und die daraus resultierende Auseinandersetzung mit dem Gegenstand wird die Einbildungskraft der Lernenden angeregt und auch ein gewisses Maß an selbstständigem Lernen initiiert.¹³¹

2.4 Einordnung von außerschulischen Lernorten in didaktische Überlegungen

Das didaktische Versprechen des außerschulischen Lernortes besteht in der Unterbrechung der gewohnten Routine, wodurch den Schüler*innen neue Perspektiven eröffnet werden. Dies ermöglicht es ihnen, neue Erfahrungsräume zu entdecken oder bereits bekannte Erfahrungen auf neue Weise zu erleben.¹³²

¹²⁷ Ebd. 40.

¹²⁸ Reuschenbach, Exkursionen in der Hochschullehre im Fach Geschichte, 22.

¹²⁹ Pleitner, Außerschulische historische Lernorte (2012), 294.

¹³⁰ Kuchler, Historische Orte im Geschichtsunterricht, 36.

¹³¹ Fritz, Geschichte und Fachdidaktik, 104.

¹³² Budde und Hummrich, Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule, 37.

Im Rahmen des Unterrichts in Geschichte und Politische Bildung besteht die Möglichkeit, verschiedene außerschulische Lernorte zu besuchen. Die Aufbereitung der Inhalte kann auf vielfältige Weise erfolgen, weshalb es von entscheidender Bedeutung ist, sich bei der Planung, Durchführung und Nachbereitung von Besuchen an ein bestimmtes didaktisches Konzept zu halten. Vor Beginn der Planung ist zuerst einmal für Lehrkräfte eine gründliche Auseinandersetzung mit dem Lehrplan erforderlich.

Wie bei jeder geplanten Lehraktivität ist es von essenzieller Bedeutung, die curriculare Integration zu berücksichtigen. Dies gilt ebenfalls für die Auswahl außerschulischer Lernorte, um die Effektivität des Lernens zu optimieren.¹³³ Die derzeit gültigen österreichischen Lehrpläne für Geschichte und Politische Bildung der Sekundarstufe I und II, die vom Bildungsministerium erstellt werden, bilden die Grundlage für verschiedene Aspekte des schulischen Lebens. Sie konkretisieren den Bildungsauftrag der Schule, steuern und planen den Unterricht inhaltlich sowie methodisch, beeinflussen die Gestaltung schulischer Freiräume und die Bestimmungen der schulautonomen Lehrpläne, leiten die Planung von Aktivitäten der schulpartnerschaftlichen Gremien und beeinflussen das bildungsbezogene Angebot vor Ort.¹³⁴ Im Folgenden sollen die Möglichkeiten der Integration außerschulischer Lernorte in den Unterricht, gemäß Lehrplan, erläutert werden. Zudem wird eruiert, welchen Nutzen die Inhalte für die Lehrplanziele im Gegenstand Geschichte und Politische Bildung haben.

Der Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung thematisiert das Zusammenleben in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und legt dabei besonderen Wert auf die Berücksichtigung räumlicher und zeitlicher Aspekte. Dies unterstreicht die Relevanz von Besuchen außerschulischer Lernorte. Der Unterricht leistet einen wesentlichen Beitrag dazu, dass Schüler*innen sich in Zeit und Raum orientieren können, ihre Identität in einer vielfältigen Gesellschaft finden und selbstständiges historisches bzw. politisches Denken und Handeln entwickeln. Im Rahmen dessen werden Einsichten in die Geschichte und Politik auf verschiedenen räumlichen Ebenen (lokal, regional, national und global) sowie deren Verflechtungen vermittelt.¹³⁵

¹³³ Markus Wilhelm, Kurt Messmer, Armin Rempfler, Definition Außerschulischer Lernorte. In: Markus Wilhelm, Kurt Messmer, Armin Rempfler (Hrsg.), Außerschulische Lernorte – Positionen aus Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften (Zürich 2011) 17.

¹³⁴ Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Lehrpläne der Mittelschulen (2024), Lehrplan „Geschichte und Politische Bildung“. Online unter: <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850>>, (17.05.2024) 3.

¹³⁵ Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Lehrpläne der Mittelschulen (2024), Lehrplan „Geschichte und Politische Bildung“. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850>, (17.05.2024) 96.

Gemäß dem Lehrplan werden die fachspezifischen Kompetenzen des historischen und politischen Lernens als Zieldimensionen definiert. Die Kompetenzbereiche werden in einer kurzen Aufzählung definiert, um ihre Teilbereiche zu verdeutlichen.¹³⁶ Im Kompetenzbereich „Historische Methodenkompetenz“ obliegt es den Lehrkräften, die Schüler*innen dabei zu unterstützen, einen kritischen Umgang mit Quellen und Darstellungen zu entwickeln, um auf dieser Grundlage ihre eigenen Vorstellungen und Erzählungen über die Vergangenheit aufzubauen („Re-Konstruktion“).¹³⁷ Dabei sollen sie die Merkmale von Darstellungen und Quellen herausarbeiten, diese mit anderen Darstellungen bzw. Quellen vergleichen und sie hinsichtlich ihrer Charakteristika unterscheiden.¹³⁸ Die historische Methodenkompetenz bezeichnet die Fähigkeit, geeignete Medien und Quellen zu identifizieren und deren historischen Kontext zu erfassen.¹³⁹ Des Weiteren ist es von Bedeutung, dass die Schüler*innen dazu ermutigt werden, Darstellungen kritisch zu hinterfragen (De-Konstruktion).¹⁴⁰ Neben der historischen Methodenkompetenz existieren weitere Kompetenzen. Die historische Fragekompetenz bezeichnet die Fähigkeit, gezielt Fragen an die Vergangenheit, an historische Quellen und Darstellungen zu stellen, um Veränderungen und Kontinuitäten zu erkennen. Die historische Orientierungskompetenz bezeichnet die Fähigkeit, historische Erkenntnisse aus der Vergangenheit für die Deutung der Gegenwart und zukünftiger Herausforderungen zu nutzen.¹⁴¹ Darüber hinaus wird die Orientierungskompetenz in Re- und De-Konstruktionsprozessen erworben, wobei sich diese nicht nur auf die Vergangenheit, sondern auch auf die Gegenwart und Zukunft bezieht. Das angestrebte Ziel besteht in der Erlangung einer historischen Orientierung. Die Orientierungskompetenz befähigt dazu, gegenwärtige Handlungen sowie zukünftige Vorhaben bewusst zu reflektieren und sie im Kontext der eigenen Lebenswelt zu verorten.¹⁴² Die historische Sachkompetenz fokussiert sich auf das Verstehen,

¹³⁶ Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016), Bundesministerium für Bildung (Wien 2016) 8.

¹³⁷ Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Lehrpläne der Mittelschulen (2024), Lehrplan „Geschichte und Politische Bildung“. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850>, (17.05.2024) 97.

¹³⁸ Hellmuth und Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016) 8.

¹³⁹ Pleitner, Außerschulische historische Lernorte (2017), 300f.

¹⁴⁰ Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Lehrpläne der Mittelschulen (2024), Lehrplan „Geschichte und Politische Bildung“. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850>, (17.05.2024) 97.

¹⁴¹ Hellmuth und Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016) 8f.

¹⁴² Andreas Körber, Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, 236f.

Reflektieren und Weiterentwickeln von fachspezifischen Begriffen und Konzepten, welche als Grundlage zur Einordnung historischer Ereignisse dienen. Diese Kompetenzen ermöglichen Schüler*innen, historische Prozesse differenziert zu analysieren und ihre Bedeutung in verschiedenen Kontexten zu erkennen.¹⁴³ Die Sachkompetenz basiert auf der Anwendung von Begriffen, Prinzipien und Kategorien, die helfen, historische Zusammenhänge zu strukturieren. Im Vordergrund steht nicht das bloße Auswendiglernen von Fakten, sondern der Aufbau eines konzeptuellen und prozeduralen Wissens, das historische Inhalte sinnvoll ordnet, einordnet und systematisiert.¹⁴⁴

Neben den historischen Kompetenzen spielen auch politische Kompetenzen eine zentrale Rolle im Bildungsprozess und im Lehrplan. Die politische Urteilskompetenz zielt darauf ab, die Qualität, Relevanz und Begründung politischer Urteile zu bewerten, deren Interessensgebundenheit zu erkennen und eigene Urteile zu formulieren. Die Förderung der politischen Handlungskompetenz zielt auf die Fähigkeit ab, politische Interessen auszudrücken, reflektierte Entscheidungen zu treffen und politische Partizipation aktiv zu gestalten. Die Methodenkompetenz befähigt die Lernenden, politische Informationen und Medien kritisch zu analysieren und selbst politische Inhalte zu erstellen. Sachkompetenz zielt darauf ab, zentrale politische Begriffe wie "Macht" oder "Demokratie" anzuwenden, zu reflektieren und als Basis für die Analyse politischer Themen zu nutzen. In Kombination fördern diese Kompetenzen das politische Urteilsvermögen, die Handlungsfähigkeit und die kritische Auseinandersetzung mit politischen Prozessen.¹⁴⁵

Es sei darauf verwiesen, dass der Lehrplan keine spezifischen außerschulischen Lernorte benennt. Allerdings weisen sowohl die Lehrpläne der Sekundarstufe I (wie im vorangehenden Absatz dargelegt) als auch der Sekundarstufe II auf Themenbereiche hin, die eine Verbindung mit außerschulischen Lernorten nahelegen. Somit obliegt es der Lehrkraft, eigenständig und verantwortungsvoll bestimmte außerschulische Lernorte auszuwählen und didaktisch angemessen, das heißt nach modernen didaktischen Überlegungen aufzubereiten.

Wie sich zeigt, wird die Relevanz des Raumes nicht nur im Lehrplan als wesentlich erachtet, sondern auch in der gesamten Geschichtswissenschaft, insbesondere jedoch auch in der Geschichtsdidaktik und natürlich im Geschichtsunterricht. Im Rahmen einer modernen

¹⁴³ *Hellmuth und Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016) 8f.

¹⁴⁴ Alexander Schöner, Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen. In: Andreas Körber (Hrsg.), Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, 265.

¹⁴⁵ *Hellmuth und Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016) 8f.

Lernkultur sollte der Raum eine stärkere Berücksichtigung im Schulalltag erfahren, um die Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden besser berücksichtigen zu können. Dies ermöglicht den Lernenden, durch forschend-entdeckendes Lernen direkt vor Ort in historischen Räumen zu lernen.¹⁴⁶ Je stärker der Fokus auf entdeckendem oder forschendem Lernen liegt, desto mehr neue Fragen ergeben sich von Seiten der Schüler*innen.¹⁴⁷ Die Beschäftigung mit Museen, Denkmälern und historischen Stätten weckt das Interesse der Schüler*innen und regt sie dazu an, Fragen zu den außerschulischen Lernorten zu formulieren. Es ist jedoch von maßgeblicher Relevanz, dass diese spontane Fragestellung durch eine gründliche Vorbereitung und Nachbereitung ergänzt wird, um eine tiefergehende Auseinandersetzung mit den Inhalten zu ermöglichen. Die Motivation und Begeisterung der Schüler*innen stellt einen entscheidenden Faktor bei der Entwicklung von didaktischen Kompetenzen dar. Sie bildet die Grundlage für das historische Lernen und fördert das Ausprägen einzelner Kompetenzen.¹⁴⁸ Denn ein Interesse von Schüler*innen an Geschichte, das von Freude und Unterhaltung geprägt ist, kann letztlich dazu führen, dass sie die Welt besser verstehen und schließlich auch daran teilhaben, sie mitzustalten.¹⁴⁹

2.4.1 Lernziele einer Exkursion

Die Formulierung und Festlegung von Lernzielen stellt ein entscheidendes Element dar, um die Zweckdienlichkeit einer Exkursion zu gewährleisten.¹⁵⁰ Darüber hinaus lassen sich die Lernziele in geschichtswissenschaftliche und lebensweltorientierte Ziele unterteilen. Diese unterschiedlichen Schwerpunkte dienen der Förderung verschiedener Kompetenzbereiche. Ein zentrales Ziel des historischen Lernens an außerschulischen Lernorten besteht in der Förderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins. Dazu gehört insbesondere die Fähigkeit der Schüler*innen, zwischen historischen Quellen und Darstellungen zu unterscheiden sowie verschiedene Medientypen und deren spezifische Merkmale zu analysieren. Diese Kompetenz ist für das kritische Hinterfragen und die eigenständige Reflexion historischer Narrative unerlässlich.¹⁵¹ Die Ziele des historischen Lernens an außerschulischen Lernorten sind

¹⁴⁶ *Kuchler*, Historische Orte im Geschichtsunterricht, 11.

¹⁴⁷ *Pleitner*, Außerschulische historische Lernorte (2017), 293.

¹⁴⁸ *Haude*, Bedeutung und didaktisches Potenzial von Exkursionen im Geschichtsunterricht, 135.

¹⁴⁹ Thomas *Hellmuth*, Christoph *Kühberger*, Wege der Geschichtsdidaktik, Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften: 32, no. 2 (Wien 2021) 12.

¹⁵⁰ *Haude*, Bedeutung und didaktisches Potenzial von Exkursionen im Geschichtsunterricht, 136.

¹⁵¹ Christian *Winklhöfer*, Schülervorstellungen über historische Ausstellungen – Empirische Befunde und Forschungsperspektiven. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 16, Nr. 1, (Göttingen 2017) 186.

vielfältig und weisen unterschiedliche Reichweiten auf.¹⁵² Die Schaffung einer Grundlage für ein langfristiges Interesse an Geschichte, die Sensibilisierung für die bewusste Wahrnehmung historischer Überreste, die Vermittlung von Vorstellungen über historische Ereignisse und Zusammenhänge, die Einführung in elementare historische Denk- und Arbeitsweisen sowie das Verständnis für die Einzigartigkeit und Schutzwürdigkeit historischer Orte stellen wesentliche Ziele des historischen Lernens gegenüber außerschulischen Lernorten dar.¹⁵³

Ein weiteres Ziel besteht darin, dass die Schüler*innen durch die Betrachtung von Gegenständen eine neugierige Haltung entwickeln¹⁵⁴ und sich dabei auf historische Phänomene konzentrieren. Diesbezüglich ist es vonnöten, dass die Schüler*innen vorgegebenen Fragestellungen folgen und zusätzliche Aspekte erkunden, praktisch anwenden und Bezüge zu eigenen Erfahrungen herstellen. Des Weiteren ist es für Lehrkräfte wichtig, dass die Lernenden die Relevanz der Verknüpfung von Geschichte und einem bestimmten Ort erkennen.¹⁵⁵ Ein zusätzliches Lernziel besteht darin, den Besuch historischer Stätten didaktisch so zu gestalten, dass die Schüler*innen verschiedene historische Vorstellungen und Deutungen differenziert wahrnehmen, reflektieren und weiterentwickeln. Dabei wird auch der Einfluss historischer Stätten auf die Erinnerungskultur thematisiert, um ein tieferes Verständnis für deren Bedeutung und Rolle bei der Re-Konstruktion historischer Narrative zu fördern. Die Schüler*innen sollen die Fähigkeit entwickeln, Deutungen zu identifizieren, zu analysieren und mit der eignen Re-Konstruktion zu vergleichen. Darüber hinaus sollte die Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen fiktiven und realen Gegebenheiten von den Lehrkräften geschult werden.¹⁵⁶

Neben dem Erwerb von geschichtswissenschaftlichen Kompetenzen und dem Erreichen entsprechender Ziele sollen Exkursionen auch eine Verbindung zur Lebenswelt der Schüler*innen herstellen. Das Ziel besteht darin, den individuellen Zugang zur Geschichte zu fördern, indem Geschichte als Teil der eigenen Identität und Erfahrungswelt erfahrbar gemacht wird. Im Fokus steht dabei die Frage, inwiefern historische Entwicklungen das gegenwärtige gesellschaftliche Leben prägen und welche Bedeutung sie für die persönliche Orientierung besitzen. Der Geschichtsunterricht verfolgt nicht ausschließlich das Ziel, Wissen zu vermitteln, sondern fungiert auch als Instrument zur Förderung der Fähigkeit der Lernenden, ihre eigene Lebenswelt aktiv zu gestalten. Dies erfordert die Verknüpfung der Objektebene, die die historischen Fakten und Zusammenhänge umfasst, mit der Subjektebene, die die individuellen

¹⁵² Mayer, Historische Orte als Lernorte, 365.

¹⁵³ Ebd. 396

¹⁵⁴ Brade und Dühlmeier, Lehren und Lernen an außerschulischen Lernorten, 437.

¹⁵⁵ Mayer, Historische Orte als Lernorte, 399.

¹⁵⁶ Ebd. 401.

Erfahrungen, Bedürfnisse und Emotionen der Lernenden abbildet. Die Verbindung beider Ebenen ist essenziell, um ein tiefes Verständnis für außerschulische Lernorte zu fördern.¹⁵⁷ Im Rahmen einer Exkursion zur Schallaburg kann den Schüler*innen ein Zugang zur Geschichte auf regionaler und lokaler Ebene eröffnet werden, wodurch ihnen ein lebendiger Eindruck von den bedeutenden gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Strukturen und Herausforderungen vergangener Epochen vermittelt wird.¹⁵⁸ Die Auseinandersetzung mit lokaler und regionaler Geschichte zielt darauf ab, den Schüler*innen einen Einblick in wichtige politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Probleme und Strukturen zu vermitteln. Die regionale Perspektive erlaubt es den Schüler*innen, überregionale Bedeutungen adäquat zu interpretieren und zu reflektieren.¹⁵⁹

2.4.2 Die Planung, Umsetzung und Nachbereitung

Wenn Lernorte mit einer festen Struktur im Rahmen des schulischen Unterrichts besucht werden, obliegt es der Lehrkraft, diese Lernorte in einer Weise aufzubereiten, die es den Schüler*innen ermöglicht, die Inhalte aktiv zu erschließen und zu reflektieren. Dies verdeutlicht die zentrale Rolle der Lehrer*innen, die sich sowohl auf die bewusste pädagogisch-didaktische Gestaltung außerschulischer Lernorte und Lernsituationen als auch auf die allgemeine Gestaltung des primären Lernortes, nämlich der Schule und des Unterrichts, bezieht.¹⁶⁰ Der außerschulische Unterricht stellt daher Lehrkräfte vor neue Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt, um den Unterricht für die Schüler*innen erfolgreich und bereichernd zu gestalten.¹⁶¹ Die Intensität der Vorbereitung und Nachbereitung einer Exkursion ist abhängig von den jeweiligen Lernzielen. Diese können von strukturierten bis zu offenen Lehr- und Lernformen reichen. Die Integration der Arbeit an außerschulischen Lernorten in den Unterricht erfordert von Lehrkräften sowie dem Personal der besuchten Institutionen ein hohes Maß an didaktischer Kompetenz.¹⁶² Die Lehrkraft sollte den außerschulischen Lernort im Vorfeld erkunden und eine Entscheidung darüber treffen, ob die Exkursion fremd- oder selbstgeführt stattfindet und ob schon vorhandene didaktische Ressourcen genutzt oder eigene Materialien

¹⁵⁷ Thomas Hellmuth, Politische Bildung und/oder Demokratiebildung, In: *Forum Politische Bildung* (Hrsg.), Politisch gebildet - aber wie?: Theorien, Planungshilfen, Unterrichtsbeispiele. Bd. 50 (Wien 2022) 22.

¹⁵⁸ Baar und Schöcknecht, Außerschulische Lernorte, 109.

¹⁵⁹ Pleitner, Außerschulische historische Lernorte (2017), 295.

¹⁶⁰ Brade und Dühlmeier, Lehren und Lernen an außerschulischen Lernorten, 456.

¹⁶¹ Anna von Grafenstein, Die Bedeutung von außerschulischen Lernorten für die Pädagogik bei Lernschwierigkeiten mit besonderer Berücksichtigung des Biologieunterrichts (Hessen 2009) 44.

¹⁶² Horst Gies, Geschichtsunterricht: Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung (Köln-Weimar-Wien 2004) 196f.

erstellt werden sollen.¹⁶³ Es ist von erinenter Wichtigkeit, dass die Schüler*innen bereits im Vorfeld Informationen zur Geschichte des besuchten Ortes erhalten und sich ihrer methodischen Aufgaben bewusst sind. Historische Orte bedürfen einer didaktischen Einbettung und Erklärung, dies gilt auch für Plätze, die von einem Museum oder einer Gedenkstätte umgeben sind.¹⁶⁴

Es ist wesentlich, dass die Planung und Umsetzung des Unterrichts an einem außerschulischen Lernort mit derselben Sorgfalt erfolgt wie die Stundenplanung in der Klasse. Das bewährte Drei-Phasen-Modell, bestehend aus Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung, hat sich dabei als besonders effektiv erwiesen. Einerseits wird für Schüler*innen die Bedeutung des Unterhaltungsaspekts bei einem Besuch eines außerschulischen Lernortes betont, andererseits ist jedoch eine methodisch und inhaltlich durchdachte Integration des Besuchs in den Unterrichtsverlauf erforderlich.¹⁶⁵ Um zu gewährleisten, dass der außerschulische Lernort nicht lediglich als Unterhaltung der Schüler*innen verstanden wird, ist es von essenzieller Bedeutung, dass die Lehrkraft bestimmte Planungsschritte durchführt.

Die Vorbereitungsphase umfasst zunächst das Sammeln von Erwartungen, Ideen und Wünschen der Schüler*innen in Bezug auf den Lernort und das Thema des Unterrichtsvorhabens.¹⁶⁶ Des Weiteren erfolgt in der Vorbereitungsphase die Einführung in das Thema.¹⁶⁷ Der Einstieg in das Thema sollte dabei die Motivation der Schüler*innen fördern, um eine positive Grundeinstellung gegenüber dem Lernort zu schaffen.¹⁶⁸ Außerdem ist es empfehlenswert, im Rahmen der Vorbereitungen Inhalte zu behandeln, die sich mit dem historischen Lernort auseinandersetzen. Alternativ dazu kann die Einbeziehung der Schüler*innen in die Gestaltung der Exkursion durch die Zuteilung von Beobachtungsaufträgen und Kurzreferaten im Vorfeld erfolgen.¹⁶⁹

In der Umsetzungsphase erfolgt die Organisation des handlungsorientierten, entdeckenden und forschenden Lernens in kooperativer und weitgehend selbstständiger Form. Es wird empfohlen, dass vor Ort ein/e Expert*in Informationen bereitstellt, um das Verständnis der Schüler*innen zu unterstützen.¹⁷⁰ In dieser Phase verläuft die Arbeit der Schüler*innen weitgehend

¹⁶³ Berit Pleitner, Geschichte im Museum. In: Hilke Günther-Arndt, (Hrsg.), Geschichts-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II (Berlin 2007) 127.

¹⁶⁴ Kuchler, Historische Orte im Geschichtsunterricht, 42.

¹⁶⁵ Pleitner, Außerschulische historische Lernorte (2012), 293.

¹⁶⁶ Brade und Dühlmeier, Lehren und Lernen an außerschulischen Lernorten, 461.

¹⁶⁷ Pleitner, Außerschulische historische Lernorte (2017), 293.

¹⁶⁸ Hey, Die historische Exkursion, 97.

¹⁶⁹ Haude, Bedeutung und didaktisches Potenzial von Exkursionen im Geschichtsunterricht, 135f.

¹⁷⁰ Brade und Dühlmeier, Lehren und Lernen an außerschulischen Lernorten, 461.

eigenständig, während die Lehrkraft die Rolle des Orientierungs- und Teamleiters übernimmt.¹⁷¹

In der finalen Evaluierungsphase erfolgt eine Reflexion des Unterrichtsvorhabens, insbesondere des Lernens vor Ort. Für alle Schüler*innen sollte in dieser Phase ersichtlich sein, welche Bedeutung und welchen Nutzen der Besuch des außerschulischen Lernortes hatte.¹⁷² Im Rahmen dessen werden offene Fragen für die Weiterarbeit formuliert sowie die am Lernort gewonnenen Erkenntnisse dokumentiert und präsentiert. Die Beantwortung der Fragen, die sich aus den zuvor behandelten Inhalten ergebenden, sollte möglichst im Klassenverband erfolgen, um eine Diskussion und einen Austausch der Schüler*innen untereinander zu fördern. Dies begünstigt die Aneignung und Speicherung des Gelernten.¹⁷³ Auf diese Weise kann das Lernen außerhalb des Klassenzimmers als didaktisch fundiert bezeichnet werden.¹⁷⁴

Obwohl selbstverständlich die Schüler*innen im Mittelpunkt des Geschehens stehen, ist die Lehrkraft von entscheidender Bedeutung.¹⁷⁵ Man kann nämlich darauf verweisen, dass trotz einer sorgfältigen Planung die Flexibilität der Lehrkraft oft von entscheidender Wichtigkeit ist.¹⁷⁶ In Abhängigkeit von der Organisation des Unterrichts an einem außerschulischen Lernort kann sich die Rolle der Lehrkraft unterscheiden. Das Spektrum der Lehrtätigkeit erstreckt sich von der vollständigen Übernahme der Planung, Durchführung und Nachbereitung bis hin zur reinen Unterstützung und Ergebnissicherung. Des Weiteren ist die Motivation der Schüler*innen durch die Lehrer*innen selbst von hoher Relevanz. Diese kann nur dann gewährleistet werden, wenn die Lehrkraft selbst Begeisterung für ein Thema aufbringt.¹⁷⁷

¹⁷¹ Dieter Lenzen, Orientierung Erziehungswissenschaft: was sie kann, was sie will (Reinbek/Hamburg 1999) 184.

¹⁷² Sauerborn und Brühne, Didaktik des außerschulischen Lernens, 91.

¹⁷³ Ebd. 91.

¹⁷⁴ Brade und Dühlmeier, Lehren und Lernen an außerschulischen Lernorten, 461.

¹⁷⁵ Karpa, Lübbecke, Adam, Außerschulische Lernorte – Theoretische Grundlagen, 14.

¹⁷⁶ Haude, Bedeutung und didaktisches Potenzial von Exkursionen im Geschichtsunterricht, 137.

¹⁷⁷ Sauerborn und Brühne, Didaktik des außerschulischen Lernens, 16.

3 Das Renaissance-Schloss Schallaburg als außerschulischer Lernort



*Abbildung 2: Renaissance-Schloss Schallaburg
Quelle: Eigene Abbildung (aufgenommen am 31.07.2024)*

Das Renaissance-Schloss Schallaburg in Niederösterreich ist ein faszinierender außerschulischer Lernort von besonderem Wert für den Geschichtsunterricht. In diesem Kapitel geht es daher um die historische und didaktische Bedeutung der Schallaburg. Ursprünglich eine hochmittelalterliche Burg, hat sie sich zu einem modernen Ausstellungszentrum entwickelt. Für den GSPB-Unterricht bietet die Schallaburg wertvolle Ansätze zur Integration in den Geschichtsunterricht, um den Schüler*innen einen anschaulicheren Einblick in die Vergangenheit zu ermöglichen.

3.1 Historische Bedeutung der Schallaburg

Die Schallaburg liegt auf einer nach Norden hin ragenden, etwa 90 m hohen Geländekuppe über dem Talkessel zwischen Hiesberg und Dunkelsteinerwald im Bezirk Melk. Die gesamte Anlage wurde im Wesentlichen in zwei Bauphasen errichtet: Im Hochmittelalter entstand das "Feste Haus" im südlichen Teil der Burgenlage, im 16. Jahrhundert die Gebäude im nördlichen Teil, die sich um den großen Hof gruppieren. Zwischen 1968 und 1974 wurde das Bauwerk im

Rahmen eines umfangreichen Restaurierungsprojektes wieder instandgesetzt.¹⁷⁸ Rund 50 Jahre nach den umfassenden Erhaltungsmaßnahmen stehen nun zwei weitere große Sanierungsprojekte an. Die seit 2021 laufende Fassaden- und Mauersanierung wurde 2023 mit der Sanierung der Ost-West-Fassade zur Autobahn hin abgeschlossen. 2024 folgt ein weiteres Projekt, das sich auf die Sanierung der Hauptbauteile konzentriert: Dach, Elektrik, Fenster und weitere Elemente werden erneuert.¹⁷⁹ Die Schallenburg ist nach Abschluss der Sanierungsarbeiten ein kulturelles Zentrum des Landes Niederösterreich, ein lebendiges Bildungszentrum, das immer allen Menschen offensteht.¹⁸⁰

3.1.1 Entstehung der Schallenburg

Die Entstehung und frühe Besitzgeschichte der Schallburg ist eng mit dem einflussreichen Grafengeschlecht der Sieghardinger verbunden. Zum Schutz vor Feinden ließ Sieghard X. Graf von Schala eine Wohnburg mit einer imposanten Beringmauer errichten. Dieses wehrhafte Bauwerk überdauerte nahezu unverändert ein ganzes Jahrtausend und ist bis heute vor dem später erbauten Renaissanceschloss zu sehen.¹⁸¹ Das Herrschaftsgebiet des gesamten Adelsgeschlechts erstreckte sich von Hessen über Bayern, Altösterreich, die Steiermark und Kärnten bis nach Quilea.¹⁸² Die früheste urkundliche Erwähnung von „Schalla“ (damalige Bezeichnung der Schallenburg) stammt aus der Zeit vor 1121, während die Schallburg vermutlich erst etwas später, um 1122, in der Böhmischem Chronik schriftlich erwähnt wurde.¹⁸³

Im Spätmittelalter wechselten die Herrschaften in Niederösterreich aus verschiedenen Gründen häufiger den Besitzer als in den Jahrhunderten zuvor. Viele Burgen blieben nur wenige Jahrzehnte oder noch kürzer im Besitz einer Familie. Die Schallburg war vom Ende des 13. bis zur Mitte des 15. Jahrhunderts im Besitz der Herren von Zelking. 1431, nach 170-jähriger Herrschaft der Zelkinger, ging die Schallburg an das Adelsgeschlecht der Losensteiner über.¹⁸⁴

¹⁷⁸ Gerhard Floßmann (Hrsg.), Schallburg, 1. Aufl. (St. Pölten 1977) 2.

¹⁷⁹ Maren Waffenschmid, FIT FÜR DIE ZUKUNFT, abrufbar unter <<https://www.schallburg.at/de/magazine/fit-fur-die-zukunft/13>>, (zul. geöffnet 19.06.2024)

¹⁸⁰ Floßmann, Schallburg, 2.

¹⁸¹ Schallburg, Lebendiger Ort der Geschichte – Mittelalter die wehrhafte Burg, abrufbar unter <<https://www.schallburg.at/de/schallburg>>, (zul. geöffnet 20.06.2024)

¹⁸² Erwin Kupfer, Die Schallburg und ihre Gründerfamilie. In: Peter Aichinger-Rosenberger (Hrsg.), Schallburg Kulturbetriebsges.m.b.H. [Mitwirkende*r], Die Schallburg: Geschichte, Archäologie, Bauforschung, 1. Aufl. (Weitra 2011) 21.

¹⁸³ Kupfer, Die Schallburg und ihre Gründerfamilie, 25.

¹⁸⁴ Zehetmayer, Die Schallburg unter den Herren von Zelking, 44.

In Anlehnung an das italienische Vorbild ließ Hans Wilhelm von Losenstein die Schallaburg zum prächtigsten Renaissanceschloss nördlich der Alpen ausbauen. Bereits zu dieser Zeit war ein aufklärerischer Geist in ihren Mauern spürbar. Der Sitz der Losensteiner fungierte als ein Zentrum des neuen evangelischen Glaubens und beherbergte eine Schule, die ein gänzlich neues Bildungsverständnis förderte.¹⁸⁵ Der letzte Angehörige der Losensteiner, Georg Christoph von Losenstein, heiratete die Tochter von Georg von Stubenberg. So ging das Adelsgeschlecht der Losensteiner schließlich in die Familie Stubenberg über.¹⁸⁶ Georg von Stubenberg übernahm die Burg 1641 schuldenfrei und zeichnete sich durch den Neubau der Anlage als herausragender Schlossbesitzer aus.¹⁸⁷

Im 18. Jahrhundert unternahm die Adelsfamilie Tinti den Versuch, sich die Schallaburg anzueignen. Entgegen der in der genealogischen Literatur häufig vertretenen Auffassung war der aus der Familie Tinti stammende Bartholomäus II. jedoch noch nicht der Besitzer der Schallaburg. Laut einer Notiz aus den Familienpapieren von 1737 führte sein Sohn Bartholomäus III. Verhandlungen über den Kauf mit dem damaligen Eigentümer, Josef Albert Reichard Graf Kletzl von Altenach.¹⁸⁸ Erst Bartholomäus IV. konnte den Plan seines Vaters verwirklichen und die Herrschaft über die Schallaburg zusammen mit der zugehörigen Burg Sichtenberg erwerben. Über den Kauf selbst gibt es keine direkten Aufzeichnungen, jedoch geht aus seinem Trauschein hervor, dass er damals die Schallaburg noch 1761 in seinen Besitz bringen konnte.¹⁸⁹ Bartholomäus IV. hatte mit seinem neuen Erwerb offenbar wenig Glück. Er scheint ein ungeschickter Geschäftsmann und von schwachem Charakter gewesen zu sein, da er zweimal, 1765 und 1786, in Konkurs geriet.¹⁹⁰

Auch Johann Nepomuk I., dem Sohn Bartholomäus IV. gelang es nicht, die wirtschaftlichen Verhältnisse zu stabilisieren. Neben den Auswirkungen des Krieges - 1805 und 1809 wurde die Schallaburg von den Franzosen geplündert und eine Kriegssteuer in fünffacher Höhe erhoben - spielte auch wirtschaftliches Unvermögen eine Rolle. Johann Nepomuk verwendete Gelder aus

¹⁸⁵ *Schallaburg*, Lebendiger Ort der Geschichte – Renaissance ein prächtiges Schloss, abrufbar unter <<https://www.schallaburg.at/de/schallaburg>>, (zul. geöffnet 20.06.2024)

¹⁸⁶ Johannes *Kritzl*, Stubenberger und Kletzl. In: Peter *Aichinger-Rosenberger* (Hrsg.), Schallaburg Kulturbetriebsges.m.b.H. [Mitwirkende*], Die Schallaburg: Geschichte, Archäologie, Bauforschung, 1. Aufl. (Weitra 2011) 81.

¹⁸⁷ *Kritzl*, Stubenberger und Kletzl, 81f.

¹⁸⁸ Barbara *Eder*, Die Geschichte der Familie Tinti als Herren der Schallaburg von der Mitte des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts, (Universität Wien 2018) 17.

¹⁸⁹ *Eder*, Die Geschichte der Familie Tinti als Herren der Schallaburg von der Mitte des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts, 18.

¹⁹⁰ Gerhard *Floßmann*, Die Tinti auf der Schallaburg. In: Peter *Aichinger-Rosenberger* (Hrsg.), Schallaburg Kulturbetriebsges.m.b.H. [Mitwirkende*], Die Schallaburg: Geschichte, Archäologie, Bauforschung, 1. Aufl. (Weitra 2011) 91.

der Herrschaftskasse, darunter auch Depositen- und Waisengelder der Untertanen, zur Tilgung seiner persönlichen Schulden. Er nahm Kredite bei seinen Untertanen auf und verkaufte ihnen gegen die Bestimmungen des Fideikommisses Grund und Boden. Selbst die hohen Getreidepreise der Notjahre 1816 und 1817, in denen die Schallenburg reiche Ernten einfuhr, konnten die Schuldenlast kaum verringern.¹⁹¹

Der junge Nepomuk II. starb relativ früh, woraufhin sein Vater Karl Valentin von Tinti die Geschäfte auf der Schallenburg übernahm.¹⁹² Nach dessen Tod am 7. September 1852 ging das Fideikommiss auf seinen Sohn Karl Wilhelm über.¹⁹³ Karl Wilhelm von Tinti starb unerwartet am 22. August 1884 im Alter von 55 Jahren und sein Sohn Karl Gustav von Tinti wurde sein Nachfolger.¹⁹⁴ Die finanziellen Schwierigkeiten, in die Karl Gustav bei der Renovierung der Schallenburg geriet, waren Vorboten des wirtschaftlichen Niedergangs der Familie Tinti im neuen Jahrhundert, der schließlich zum Verkauf der Güter Schallenburg und Plankenstein führte.¹⁹⁵

Nach dem Zweiten Weltkrieg, in dem die Schallenburg einige Schäden erlitt, bemühte sich das Bundesdenkmalamt während der Besatzungszeit, die Schallenburg vor dem Verfall zu retten. Auch Adelma von Tinti, ein Mitglied der Familie Tinti, setzte sich für die Erhaltung der Schallenburg ein. 1955 wurde schließlich ein Resolutionsantrag eingebracht, der zur Übertragung der Schallenburg an das Land Niederösterreich führte.¹⁹⁶

3.1.2 Von der hochmittelalterlichen Burg zum modernen Ausstellungszentrum

Die Schallenburg, ein Profanbauwerk von herausragender Bedeutung in Ostösterreich, ist insbesondere für ihre Renaissanceausbauten und den imposanten Terrakottenhof, bekannt. Seit dem Aufkommen der wissenschaftlichen Landeskunde im frühen 19. Jahrhundert wird sie

¹⁹¹ *Eder*, Die Geschichte der Familie Tinti als Herren der Schallenburg von der Mitte des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts, 18.

¹⁹² *Floßmann*, Die Tinti auf der Schallenburg, 92f.

¹⁹³ *Eder*, Die Geschichte der Familie Tinti als Herren der Schallenburg von der Mitte des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts, 19.

¹⁹⁴ *Floßmann*, Die Tinti auf der Schallenburg, 94.

¹⁹⁵ *Eder*, Die Geschichte der Familie Tinti als Herren der Schallenburg von der Mitte des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts, 95.

¹⁹⁶ Johannes Kritzl, Neubeginn und Neubestimmung. In: Peter Aichinger-Rosenberger (Hrsg.), Schallenburg Kulturbetriebsges.m.b.H. [Mitwirkende*]r], Die Schallenburg: Geschichte, Archäologie, Bauforschung, 1. Aufl. (Weitra 2011) 105.

daher regelmäßig historisch und kunsthistorisch untersucht.¹⁹⁷ Das Renaissance-Schloss, deren Sanierung vor 50 Jahren abgeschlossen wurde, hat sich seither zu einem der größten und international anerkannten Ausstellungszentren Österreichs entwickelt. Aufgrund ihrer geographischen und kulturellen Lage im Herzen Europas präsentiert die Schallaburg ein innovatives Programm für die gesamte Familie und schafft Raum für Begegnungen und Dialog.¹⁹⁸ Das Schloss erlangte seine internationale Bekanntheit nicht nur durch die hochkarätigen Ausstellungen, sondern auch als ein Ort der Begegnung in Europa. Es fördert den interkulturellen Dialog und macht gemeinsame Werte sowie kulturelle Vielfalt erlebbar.¹⁹⁹ Die thematischen Schwerpunkte der verschiedenen Ausstellungen umfassten die 1970er-Jahre, Byzanz, die Donau sowie aktuell die Renaissance.²⁰⁰ Die positive Entwicklung der Schallaburg, die seit ihrer Konzeption als Ausstellungs- und Veranstaltungszentrum in den 1960er Jahren über 4,2 Millionen Besucher*innen verzeichnen konnte, belegt, dass die seinerzeit möglicherweise als gewagt eingestufte Idee eine Erfolgsgeschichte darstellt.²⁰¹



Abbildung 3: Terrakottenhof mit südlichem Flair
Quelle: Eigene Abbildung (aufgenommen am 31.07.2024)

¹⁹⁷ Oliver Fries, Robert Kuttig, Christiane Wolfgang, *Castrum Quod Dicitur Schala – Von der Hochmittelalterlichen Burg zum modernen Ausstellungszentrum*. In: Peter Aichinger-Rosenberger (Hrsg.), *Schallaburg Kulturbetriebsges.m.b.H. [Mitwirkende*r]*, Die Schallaburg: Geschichte, Archäologie, Bauforschung, 1. Aufl. (Weitra 2011) 177.

¹⁹⁸ Schallaburg, Lebendiger Ort der Geschichte – Seit 1974 internationales Ausstellungszentrum, abrufbar unter <<https://www.schallaburg.at/de/schallaburg>>, (zul. geöffnet 20.06.2024)

¹⁹⁹ Gottfried Stangler, *Festschrift 30 Jahre Schallaburg: internationales Ausstellungs- und Veranstaltungszentrum des Landes Niederösterreich*. 1. Aufl. (St. Pölten 2004) 9.

²⁰⁰ Schallaburg, Lebendiger Ort der Geschichte – Seit 1974 internationales Ausstellungszentrum, abrufbar unter <<https://www.schallaburg.at/de/schallaburg>>, (zul. geöffnet 20.06.2024)

²⁰¹ Kritzl, Neubeginn und Neubestimmung, 106.

3.2 Fachdidaktische Betrachtung für den GSPB-Unterricht

Die Einbindung der Schallaburg in den Geschichtsunterricht macht Geschichte anschaulich und greifbar. Schüler*innen haben die Möglichkeit, das Schloss als historischen Lernort zu nutzen, an dem sie historische Ereignisse und kulturelle Entwicklungen nachvollziehen und reflektieren können.

Im ersten Schritt soll eruiert werden, welche körperlichen Erfahrungen und Sinne die Schüler*innen mit dem Schloss verbinden können. Der Aufstieg zu einer Burg, das eingehende Erkunden einer ehemaligen städtischen Befestigungsanlage oder das ausgedehnte Durchschreiten barocker Schlossanlagen vermitteln räumliche Eindrücke, die individuelle Vorstellungen von Vergangenheit anregen. Die physische Anstrengung beim Erklimmen der Burg verdeutlicht das eigentliche Motiv für die Wahl des oft exponierten Standortes. Die Schüler*innen sollen erkennen, dass der Zugang zu dem abgelegenen Ort für Feinde nur unter erheblichem Aufwand möglich war.²⁰² Die Burg, die von Schüler*innen oft lediglich als romantische oder kitschige Kulisse wahrgenommen wird, erlangt durch das persönliche Erklimmen eine zentrale Bedeutung für das historische Lernen.

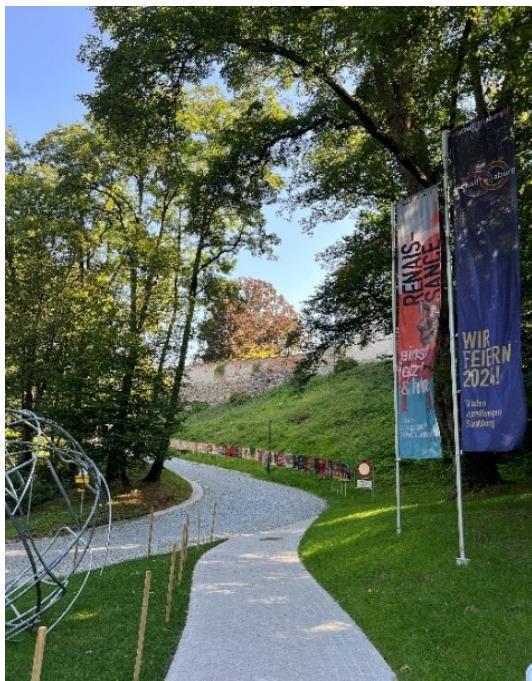


Abbildung 5: Aufstieg zur Schallaburg
Quelle: Eigene Abbildung (aufgenommen am 31.07.2024)



Abbildung 4: Aufstieg zur Schallaburg
Quelle: Eigene Abbildung (aufgenommen am 31.07.2024)

²⁰² Kuchler, Historische Orte im Geschichtsunterricht, 35.

Eine rein bildungsorientierte Auseinandersetzung mit dem Bauwerk, die lediglich auf visuellen Reizen basiert, kann dessen echte Wahrnehmung und damit einhergehend ein tieferes Verständnis nicht gewährleisten. Die Reproduktion und zweidimensionale Materialien können keinen direkten, sinnlichen Zugang zum historischen Ort bieten. Selbst moderne Internetanwendungen wie dreidimensionale Animationen oder Aufnahmen historischer Orte in „Google Earth“ oder „Street View“ vermögen dieses Urteil nicht zu widerlegen, da sie den persönlichen Kontakt nicht ersetzen können.²⁰³ Um das didaktische Potenzial außerschulischer Lernorte wie beispielsweise des Schlosses Schallaburg voll auszuschöpfen, ist es unerlässlich, diese intensiv zu erkunden. Solche Orte stellen einen komplexen Ausschnitt aus der historischen Lebenswirklichkeit dar. Es obliegt der Lehrkraft, dieses Potential zu erschließen, indem sie den Lernort vorab persönlich besucht und sich dabei sowohl auf fachliche als auch fachdidaktische Publikationen stützt.²⁰⁴ Das Lernangebot der Schallaburg zeichnet sich durch eine Vielfalt aus, die historische Bildung mit Naturerfahrungen sowie dialogisches Lernen verbindet. Die Programme, die von einem speziell geschulten Kulturvermittlungsteam begleitet werden, sind handlungsorientiert gestaltet und richten sich an Schulklassen der Sekundarstufe I und II. Das Spektrum der Maßnahmen erstreckt sich von Teambuilding-Tagen über klassische Burgerlebnisse bis hin zu vertiefenden Ausstellungsprogrammen. Der Fokus liegt auf der Förderung historischer Kompetenzen sowie sozialer Fähigkeiten.²⁰⁵

Ein weiterer Aspekt, der für einen Besuch der Schallaburg spricht, ist die Tatsache, dass die klimatischen Bedingungen eines historischen Ortes erst bei einem persönlichen Besuch unmittelbar erfahren werden können. Dabei ist nicht nur die Hitze mediterraner Regionen oder die Kälte vergangener Eiszeiten von Belang, sondern bereits das Erkunden einer mittelalterlichen Burg oder eines Klosters vor Ort verdeutlicht die Bedeutung des Klimas.²⁰⁶ Die Besichtigung und Untersuchung einer verfallenen Burgruine durch eine Lerngruppe im Heimatort stellt eine didaktisch wertvolle Maßnahme zur Förderung historischer Kompetenzen dar, da die Schüler*innen sich mit materiellen Spuren der Vergangenheit auseinandersetzen, Fragen nach deren Entstehung, Nutzung und Veränderung über die Zeit entwickeln und eigene historische Deutungen erarbeiten können. Die intensive inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Exkursionsziel schult die Wahrnehmungsgabe, sodass das Historische im gegenwärtig

²⁰³ Kuchler, Historische Orte im Geschichtsunterricht, 35.

²⁰⁴ Janine Brade und Bernd Dühlmeier, Lehren und Lernen an außerschulischen Lernorten. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, u. a. (Hrsg.), Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, 3. Aufl. (Bad Heilbrunn 2022) 461.

²⁰⁵ Schallaburg, Schulangebot, abrufbar unter < <https://www.schallaburg.at/de/schulangebot>>, (zul. geöffnet 26.04.2025)

²⁰⁶ Kuchler, Historische Orte im Geschichtsunterricht, 36.

Sichtbaren erkannt und verstanden werden kann. Dies geschieht durch die Vermessung oder die Verwendung von Fotografien oder Skizzen des historischen Ortes, wodurch die Lernenden nach Rüsen eine Erschließungskompetenz entwickeln.²⁰⁷



Abbildung 7: Wehranlage vor dem später errichteten Renaissanceschloss

Quelle: Eigene Abbildung (aufgenommen am 31.07.2024)



Abbildung 6: Palas (Zentrales Gebäude der hochmittelalterlichen Burganlage)

Quelle: Eigene Abbildung (aufgenommen am 31.07.2024)

Es stellt sich nun die Frage, welche Methoden historischen Lehrens und Lernens für Schüler*innen auf der Schallenburg zum Einsatz kommen können und ob diese vor Ort auch Verwendung finden. Im Rahmen eines Museumsbesuchs auf der Schallenburg besteht für Schüler*innen und Lehrer*innen die Option, den Audioguide als Vermittlungsmethode zu nutzen. Die Verwendung eines Audioguides erlaubt den Nutzer*innen, Informationen zu den Ausstellungsstücken in einer beliebigen Reihenfolge abzurufen. Die Inhalte werden durch gesprochene Texte und Musik untermalt. Im Rahmen eines Schulbesuchs im Museum bietet der Audioguide den Vorteil, die Aufmerksamkeit der Schüler*innen auf wesentliche Inhalte zu lenken und eine zusätzliche Wahrnehmungsebene anzusprechen. Des Weiteren erlaubt der Audioguide, wenn vorher von der Lehrkraft didaktische Materialien vorbereitet wurden, den Schüler*innen, eigenständig zu arbeiten und sich in Themen zu vertiefen, die ihr besonderes Interesse wecken.²⁰⁸

²⁰⁷ Kuchler, Historische Orte im Geschichtsunterricht, 49.

²⁰⁸ Andreas Urban, Geschichtsvermittlung im Museum. In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, 2. Auflage (Schwalbach/Ts. 2007) 374.

Die klassische Form der Vermittlung im Museum ist aber aktuell immer noch die Führung, welche durch eine*n Wissenschaftler*in oder Museumspädagogen*in durchgeführt wird. Im Rahmen dessen werden den Besucher*innen ausgewählte Exponate präsentiert und eine Geschichte zur Ausstellung dargelegt. Als Nachteil dieser monologischen Methode kann angesehen werden, dass sie wenig Raum für Assoziationen und Fragen der Besucher*innen lässt. Um die Schüler*innen besser in den Vermittlungsprozess einzubeziehen, kann ein dialogisches Museumsgespräch geführt werden. Im Rahmen dessen werden die Assoziationen der Schüler*innen durch den Führenden stimuliert, welcher diese für Erklärungen und gemeinsame Reflexionen nutzt. Diese Methode erfordert die aktive Mitwirkung der Schüler*innen und ist in ihrer Effektivität von deren historischem Interesse abhängig.²⁰⁹ Im Rahmen einer weiteren Methode, welche von den sogenannten „Schüler*innenexperten“ selbst durchgeführt wird, gestalten die Schüler*innen aktiv Teile der Ausstellungsführung. Vorab werden mehrere Kleingruppen mit Puzzleteilen ausgestattet, welche zusammengesetzt das Foto eines Exponats ergeben. Im Anschluss suchen die Gruppen ihr Exponat in der Ausstellung und informieren sich anhand der Ausstellungstexte darüber. In der darauffolgenden Museumsführung präsentieren die Kleingruppen ihr Exponat.²¹⁰ Das Prinzip des Selbstlernens erfährt eine zunehmende Relevanz bei der Entwicklung von Kompetenzen für schulische und außerschulische Situationen. Schüler*innen sollen die Fähigkeit erlangen, sich Inhalte und Kompetenzen selbstständig anzueignen. Die Beherrschung und das sichere Anwenden von Arbeitstechniken und Methoden sind von entscheidender Bedeutung, um gemeinsam Wissen und Kompetenzen zu erwerben und zu präsentieren.²¹¹ Eine weitere Vermittlungsmethode, die sich zunehmender Beliebtheit erfreut, ist das „Lernen mit allen Sinnen“ im Museum. Dazu zählen etwa das Experimentieren mit steinzeitlichen Werkzeugen oder das Anlegen römischer Kleidung. Die praktischen Tätigkeiten fördern die Selbsttätigkeit der Lernenden und bereiten ihnen Freude, während sie frühere Arbeitsweisen und Techniken anschaulich vermitteln. Originalmaterialien verstärken diesen Effekt, auch wenn sie aus Kostengründen nicht immer verfügbar sind. Eine inhaltliche Verknüpfung mit der Ausstellung ist von wesentlicher Bedeutung, um neue Erkenntnisse sinnvoll einordnen zu können.²¹² Die Motivation von Schüler*innen kann insbesondere durch die Möglichkeit gesteigert werden, historische Fragestellungen im Rahmen einer forschenden Auseinandersetzung im Museum zu ergründen.

²⁰⁹ Fritz, Geschichte und Fachdidaktik, 155f.

²¹⁰ Ebd. 156.

²¹¹ Olaf Hartung (Hrsg.), Museen und Geschichtsunterricht, 1. Aufl. (Stuttgart 2020) 83f.

²¹² Fritz, Geschichte und Fachdidaktik, 156f.

Allerdings erfordert echte Forschung im Museum einmalige, realitätsnahe Projekte sowie eine langfristige Zusammenarbeit zwischen Schule und Museum.²¹³

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Lernen im Museum – wie es auf der Schallaburg praktiziert werden kann – erfolgreich bewährte didaktische Prinzipien der Reformpädagogik integriert, zu denen Handlungsorientierung, Ganzheitlichkeit, angemessene Vermittlung sowie Gegenwartsbezug zählen. Zentrale geschichtsdidaktische Prinzipien, wie etwa der Lebenswelt- und Gegenwartsbezug oder die Problemorientierung, berücksichtigen die spezifische Struktur historischen Wissens. Ihr Fokus liegt auf der Betonung der inhaltlichen Relevanz für die Orientierung der Lernenden, mit dem Ziel, deren kognitive Aktivierung zu fördern. Diese wird insbesondere dann gesteigert, wenn Lernprozesse von echten Irritationen oder Fragen ausgehen, die ein historisch begründetes Bedürfnis nach Orientierung auslösen.²¹⁴ Der Besuch des Museums vermittelt den Lernenden nicht nur Wissen, sondern fördert auch die Entwicklung von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Verständnis, Werten, Ideen und Gefühlen.²¹⁵ Es sei auch noch angemerkt, dass das Lernen im Museum kein Selbstzweck ist. Die Kooperation von Schulen und Museen zielt darauf ab, die individuelle Entwicklung und den Bildungsprozess der Schüler*innen zu fördern sowie positive gesellschaftliche Auswirkungen zu erzielen.²¹⁶



Abbildung 8: Ausschnitt aus dem Museum
Quelle: Eigene Abbildung (aufgenommen am 31.07.2024)

²¹³ Ebd. 159.

²¹⁴ Benjamin Bräuer, Reflektiertes und orientierungswirksames historisches Denken als geschichtsdidaktisches Ziel. In: Georg Weißeno, Béatrice Ziegler (eds), Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik. (Wiesbaden 2022) 103.

²¹⁵ Hartung, Museen und Geschichtsunterricht, 85.

²¹⁶ Ebd. 83.

4 Empirische Untersuchung

Nach der vorangegangenen theoretischen Auseinandersetzung mit außerschulischen Lernorten und dem Ausstellungskonzept des Renaissanceschlosses Schallaburg wurde deutlich, dass im folgenden empirischen Teil eine Erläuterung mit Praxisbezug unabdingbar ist. Aus diesem Grund wurde ein Fragebogen entwickelt, um eine Erhebung unter Lehrkräften durchzuführen. Die Beantwortung der Fragen sollte Aufschluss darüber geben, welche außerschulischen Lernorte den Lehrer*innen bekannt sind und auf welche Weise sie mit diesen in Berührung gekommen sind. Darüber hinaus wollte ich Erkenntnisse darüber gewinnen, welche Erfahrungen Lehrkräfte mit der Integration außerschulischer Lernorte in ihren Geschichtsunterricht gemacht haben. Eine zentrale Frage war dabei, in welchem Umfang außerschulische Lernorte in der Unterrichtspraxis zum Einsatz kommen und welchen Mehrwert sie für den Unterricht bieten. Außerdem sollte herausgefunden werden, welche Motive Lehrer*innen dazu bewegen, außerschulische Lernorte in ihren Unterricht zu integrieren.

4.1 Forschungsdesign und Methodik

Die Erstellung des Fragebogens erfolgte unter Zuhilfenahme des Umfrageprogramms Microsoft Forms. In der empirischen Forschung stellt der Fragebogen eine bedeutsame Methode der quantitativen Forschung dar. Es kann angenommen werden, dass der Fragebogen die am häufigsten verwendete Methode ist, um Informationen zu sammeln.²¹⁷ Ein wesentlicher Vorteil dieses Erhebungsinstruments besteht in seiner vielseitigen und kosteneffizienten Einsetzbarkeit. Die Befragung mittels Fragebogen ermöglicht die Erfassung einer Vielzahl von Sachverhalten in relativ kurzer Zeit. Dabei können eine große Anzahl von Personen befragt werden. Der Fragebogen kann sowohl in Papierform als auch in Online- oder Computer-Versionen eingesetzt werden, wobei im letzteren Fall ein schneller Vergleich von Angaben verschiedener Personen möglich ist.²¹⁸ Des Weiteren ermöglichen quantitative Methoden repräsentative Aussagen sowie Verallgemeinerungen. Zu den Gütekriterien zählen dabei die Kriterien der Validität, Verlässlichkeit, Reliabilität und Wiederholbarkeit.²¹⁹ Die Beantwortung

²¹⁷ Heinz Reinders, Fragebogen. In: Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel, Burkhard Gniewosz (Hrsg.), Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden, 2. Aufl. (Wiesbaden 2015) 57.

²¹⁸ Reinders, Fragebogen, 57.

²¹⁹ Vanessa Schröder, Geschichte Ausstellen - Geschichte Verstehen: Wie Besucher im Museum Geschichte und historische Zeit deuten (Bielefeld 2014) 305.

von Fragebögen erfolgt anonym und diskret, wodurch auch sensible Themen adäquat erfasst werden können. Im Vergleich zu persönlichen Befragungen bietet diese Vorgehensweise den Vorteil, dass die Befragten sich offener äußern können, ohne dass die Anonymität und Diskretion beeinträchtigt werden.²²⁰ Quantitative Forschungsansätze sind in der Regel darauf ausgerichtet, Erklärungen abzuleiten, Beschreibungen zu erstellen und deduktive Schlüsse zu ziehen. Zu den weiteren Stärken der quantitativen Forschung zählen die Nachvollziehbarkeit, Vergleichbarkeit und Glaubwürdigkeit von Studien sowie die Möglichkeit, Ergebnisse zu generalisieren und Prognosen zu erstellen.²²¹ Es sei auch darauf verwiesen, dass bei der Erstellung von Fragebögen eine verständliche Formulierung der Fragen sowie die Vermeidung von Fremdwörtern, langen Fragesätzen und unpassenden Antwortmöglichkeiten von essenzieller Bedeutung sind.²²²

Die Struktur von Fragebögen folgt in der Regel einem bestimmten Schema, das aus einer Einleitung, einem Aufwärmbereich, einem oder mehreren thematischen Hauptteilen sowie einem Abschluss besteht. Diese Gliederung ist jedoch nicht obligatorisch, insbesondere bei kurzen Fragebögen von einer Seite oder bei mündlicher Instruktion.²²³ Fragebögen finden in zahlreichen Forschungsbereichen Anwendung, darunter in der Einstellungs- und Meinungsforschung, der Persönlichkeitspsychologie sowie in der empirischen Bildungsforschung. Die Untersuchung typischer Themenbereiche wie des Selbstkonzepts von Schüler*innen, ihrer Lernmotivation und ihres Lernverhaltens, der Einstellungen von Lehrkräften sowie der Erfassung von Schulkultur und Schulprofilen stellt ein wesentliches Anwendungsgebiet der Fragebogenmethode dar.²²⁴

Natürlich sind mit der quantitativen Forschungsmethode und dem Einsatz eines Fragebogens auch Nachteile verbunden. So ist es beispielsweise nicht möglich, Rückfragen zu stellen oder individuell auf die Teilnehmenden einzugehen.²²⁵ Als weitere Schwächen sind insbesondere der Confirmation Bias, eine Verzerrung, die sich daraus ergibt, dass man dazu neigt, Informationen und Beweise zu suchen, die die eigenen Erwartungen bestätigen, sowie ein potenziell hoher Abstraktionsgrad der Ergebnisse zu nennen.²²⁶

²²⁰ Nicola Döring und Jürgen Bortz, *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. Auflage. (Berlin-Heidelberg 2016) 398.

²²¹ Silvia Boßow-Thies und Oliver Gansser, *Grundlagen empirischer Forschung in quantitativen Masterarbeiten*. In: Silvia Boßow-Thies, Bianca Krol (Hrsg.), *Quantitative Forschung in Masterarbeiten: Best-Practice-Beispiele Wirtschaftswissenschaftlicher Studienrichtungen*, 1. Aufl. (Wiesbaden 2022) 13.

²²² Reinders, *Fragebogen*, 58f.

²²³ Ebd. 59.

²²⁴ Ebd. 59.

²²⁵ Döring und Bortz, *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*, 399.

²²⁶ Boßow-Thies und Gansser, *Grundlagen empirischer Forschung in quantitativen Masterarbeiten*, 13.

Der in dieser Arbeit erstellte Fragebogen verwendet geschlossene Fragen. Die Items werden mit entsprechenden Antwortmöglichkeiten versehen, aus denen die Befragten auswählen können.²²⁷ Der Vorteil geschlossener Fragen besteht in der leichten Vergleichbarkeit der Antworten aller Befragten. Des Weiteren ermöglichen sie eine zeitökonomische Beantwortung, da die Ausdrucksfähigkeit sowie die Menge der Antwort keine Rolle spielen. Ein potenzieller Nachteil geschlossener Fragen kann darin bestehen, dass einzelne Personen keine der vorgegebenen Antworten als zutreffend empfinden. Sofern keine der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten als zutreffend erachtet wird, bleibt diese Information in der Regel unberücksichtigt. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, dass Befragte aus einem Gefühl heraus eine Antwort auswählen, da sie der Meinung sind, dass immer eine Antwort angekreuzt werden muss.²²⁸ Sofern die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten nicht hinreichend sind und zusätzlich eine Kategorie wie „Sonstige“ oder Ähnliches zur Auswahl steht, wird der Frage ein halboffenes Format zugewiesen. Im Gegensatz dazu existieren bei offenen Fragen keinerlei Vorgaben, sodass die Befragten ihre Antworten frei formulieren können.²²⁹ Die Fragen des Fragebogens wurden in acht Abschnitte unterteilt, um eine übersichtliche Darstellung zu gewährleisten. Die Unterteilung erlaubt eine übersichtliche Zuordnung der Fragen zu spezifischen Themenbereichen, wodurch eine erleichterte Auswertung und Analyse ermöglicht wird.

Die Auswertung erfolgte unter Zuhilfenahme eines Tabellenkalkulationsprogramms, welches die Erstellung adäquater Grafiken zu den einzelnen Fragen ermöglichte. Um Problemen bei der Datenerhebung vorzubeugen, wird eine sorgfältige Planung sowie die Durchführung von Pre-Tests dringend empfohlen. Dadurch können Fragen, die nicht verständlich sind, sowie Operationalisierungen, die unzureichend sind, oder unvollständig ausgefüllte Fragebögen, die auf eine mangelnde Motivation zurückzuführen sind, vermieden werden. Auch ungeeignete Bedingungen beim Ausfüllen können auf diese Weise verhindert werden.²³⁰

²²⁷ Reinders, Fragebogen, 64.

²²⁸ Ebd. 64.

²²⁹ Horst O. Mayer, Interview und schriftliche Befragung: Entwicklung, Durchführung und Auswertung, 5. Aufl. (München/Wien 2009) 90-93.

²³⁰ Döring und Bortz, Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, 585.

4.2 Auswahl der Teilnehmer*innen und Schulen

Die Teilnahme der Lehrkräfte erfolgte mittels digitaler Geräte wie Laptop, Tablet oder Smartphone. Der im Anhang befindliche Fragebogen wurde an mehrere Schulen in der Umgebung von Melk sowie an eine Gruppe von Geschichtslehrer*innen außerhalb des Bezirks Melk versendet. Die Datenerhebung erfolgte im Zeitraum vom 22. Juni 2024 bis zum 11. August 2024. Um eine möglichst große Anzahl an Lehrpersonen zu erreichen, wurden die einzelnen Schulen per E-Mail oder telefonisch kontaktiert und um Unterstützung bei der Verbreitung des Online-Links zur Umfrage gebeten. Die Umfrage erfolgte vollständig anonym, da lediglich einige allgemeine Informationen wie Geschlecht oder Schulstufe erfragt wurden, jedoch keine Namen oder persönlichen Daten. Für die Auswertung werden alle eingegangenen Antworten der Teilnehmer*innen berücksichtigt.

Die digitale Herangehensweise ermöglichte eine effiziente Datenerhebung und maximierte die Reichweite der Umfrage. Die Anonymität der Umfrage förderte ehrliche und unvoreingenommene Antworten der Teilnehmer*innen. Zusätzlich wurden die Ergebnisse sorgfältig geprüft, um eine möglichst repräsentative Analyse der Nutzung und Wahrnehmung von außerschulischen Lernorten im Geschichtsunterricht zu gewährleisten.

4.3 Auswertung und Analyse der Daten

Der Fragebogen wurde von 34 Personen vollständig ausgefüllt und zurückgesendet. Von den befragten Lehrkräften, die den Fragebogen beantworteten, identifizierten sich 15 als männlich und 19 als weiblich. Der höhere Anteil weiblicher Befragter lässt sich dadurch erklären, dass in Österreich etwa drei Viertel der Lehrkräfte weiblich und nur ein Viertel männlich sind.²³¹ Die Geschlechtskategorie „divers“ war ebenfalls eine Option im Fragebogen, wurde aber von keiner befragten Person ausgewählt. Im Rahmen der Befragung wurden die teilnehmenden Lehrer*innen unter anderem auch nach ihrem Alter sowie der von ihnen unterrichteten Schulstufe befragt. Die Auswertung der Daten ergab, dass 12 Teilnehmer*innen unter 30 Jahre alt sind, 16 Lehrkräfte im Alter von 31 bis 50 Jahren und 6 Lehrer*innen über 50 Jahre alt sind.

²³¹ Bundeskanzleramt, Frauen und Männer in Österreich. Zahlen, Daten, Fakten 2021, (Wien 2022), abrufbar unter <<https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/frauen-und-gleichstellung/gender-mainstreaming-und-budgeting/gender-daten-index.html>> (zul. geöffnet 11.08.2024), 20.

Abschließend ist noch zu bemerken, dass die präsentierten Ergebnisse aufgrund der geringen Teilnehmerzahl lediglich als vermutete Tendenzen zu interpretieren sind, welche keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben. Obschon eine flächendeckende Aussendung erfolgte, war die Rücklaufquote gering, sodass die Untersuchung lediglich explorativen Charakter aufweist. Dennoch kann man annehmen, dass sich aus den vorliegenden Daten allgemeine Trends ableiten lassen. Die gewonnenen Erkenntnisse bieten wertvolle Einblicke in die Nutzung und Integration außerschulischer Lernorte.

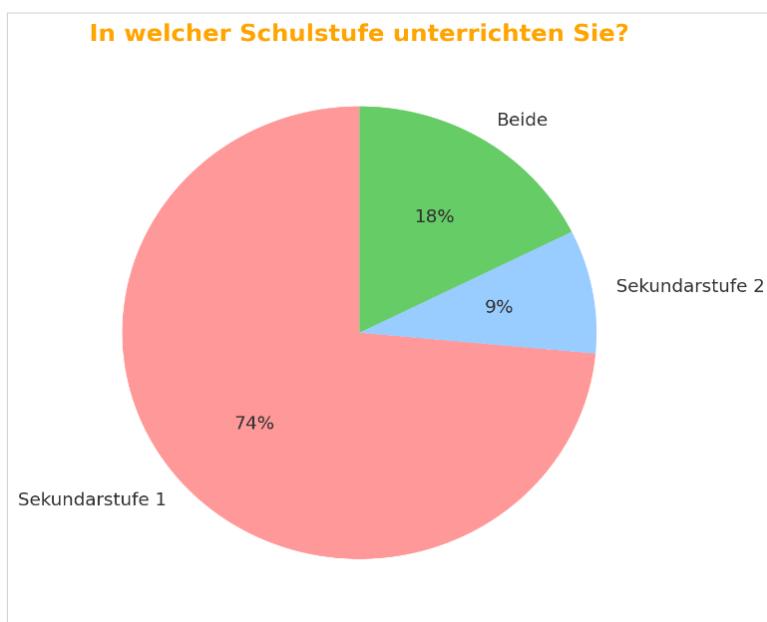


Abbildung 9: In welcher Schulstufe unterrichten Sie? (eigene Darstellung)

Die befragten Lehrer*innen wurden auch gefragt, in welcher Schulstufe sie unterrichten. Von den befragten Lehrkräften gaben 25 an, in der Sekundarstufe I zu unterrichten, drei Lehrkräfte unterrichten in der Sekundarstufe II und sechs Lehrkräfte sind in beiden Schulstufen tätig. Das Kreisdiagramm zeigt, dass die Mehrheit der befragten Lehrer*innen in der Sekundarstufe I unterrichtet, was 74% der Gesamtstimmen entspricht. Nur 9% der Teilnehmer*innen unterrichten in der Sekundarstufe II, während 18% in beiden Schulstufen tätig sind. Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte der Sekundarstufe I stärker vertreten sind als Lehrkräfte der Sekundarstufe II, weshalb die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf die Sekundarstufe II nur bedingt möglich ist.

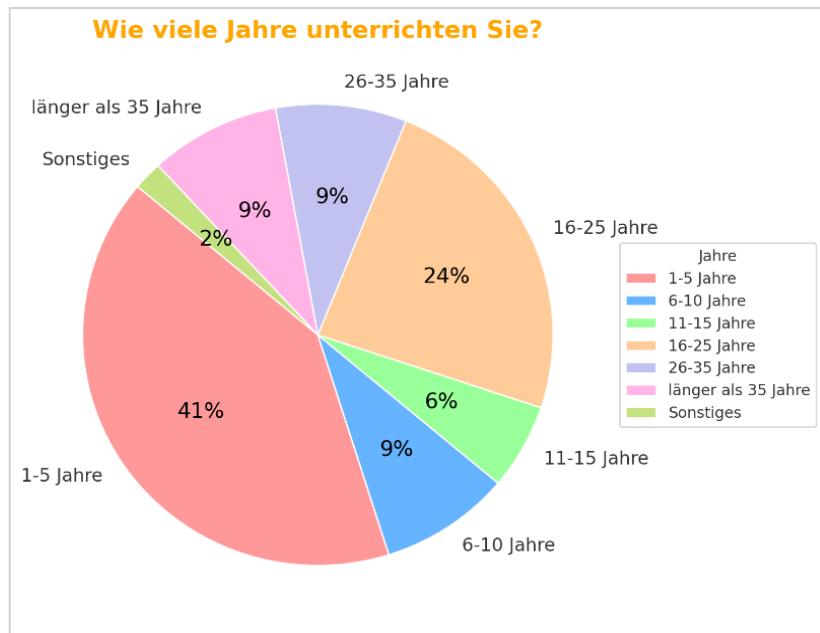


Abbildung 10: Wie viele Jahre unterrichten Sie? (eigene Darstellung)

Das Kreisdiagramm zeigt, dass 41% der Lehrkräfte seit 1-5 Jahren unterrichten, was auf einen hohen Anteil an Berufsanfängern hindeutet. 24% sind seit 16-25 Jahren im Beruf und jeweils 9% unterrichten seit 6-10, 26-35 oder mehr als 35 Jahren, was auf eine gleichmäßige Verteilung über diese Zeiträume hinweist. Lehrkräfte mit 11-15 Jahren Berufserfahrung machen 6% aus. Insgesamt dominieren Teilnehmer*innen mit weniger als 5 Jahren Berufserfahrung, aber es gibt auch eine beträchtliche Anzahl von Lehrkräften mit längerer Berufserfahrung.

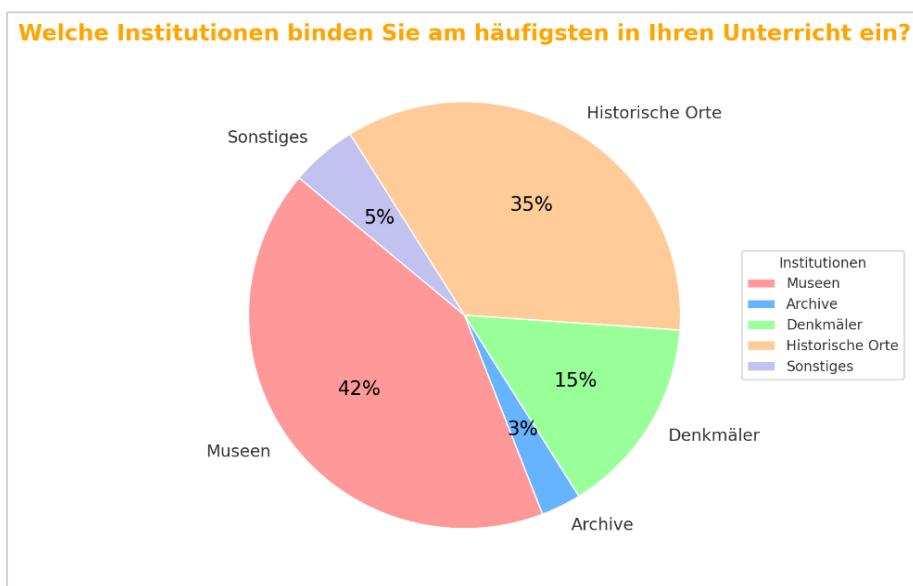


Abbildung 11: Welche Institutionen binden Sie am häufigsten in Ihren Unterricht ein? (eigene Darstellung)

Im Rahmen der Untersuchung zur Einbeziehung außerschulischer Lernorte in den Unterricht wurde ermittelt, dass Museen mit 42% die am häufigsten genutzten Einrichtungen sind. Historische Stätten folgen mit 35%, während Denkmäler 15% ausmachen. Archive werden nur zu 3% in den Unterricht integriert. Die Kategorie "Sonstiges" umfasst 5% und beinhaltet spezifische Antworten wie "Kaum (im Schulalltag sehr schwierig umzusetzen)", "Wald", "Experten am Arbeitsplatz" und "Zeitzeuge". Diese Antworten verdeutlichen, dass es trotz der Wertschätzung außerschulischer Lernorte praktische Hürden für die Lehrkräfte gibt.

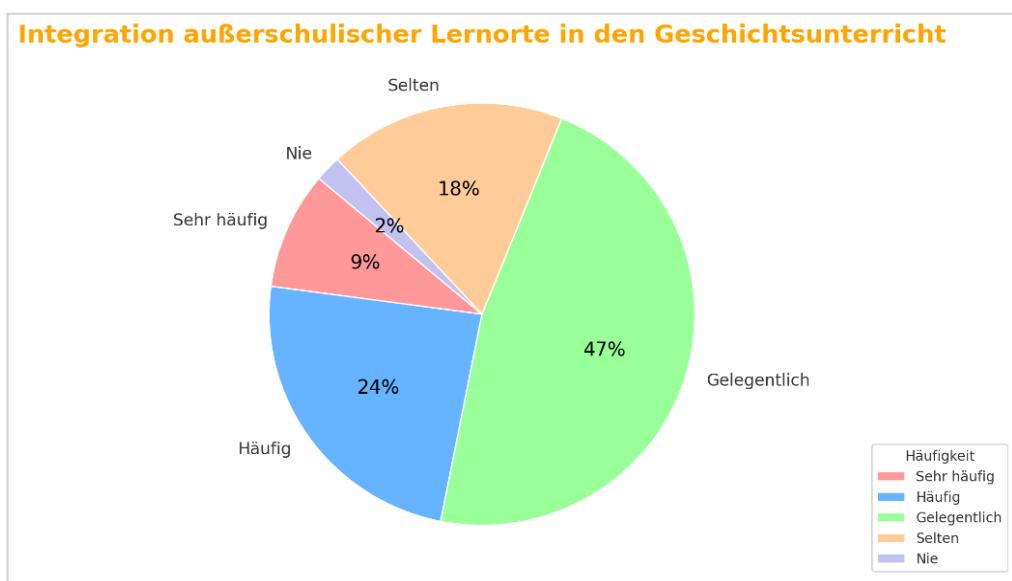


Abbildung 12: Wie oft haben Sie bereits außerschulische Lernorte in Ihren Geschichtsunterricht integriert? (eigene Darstellung)

Das Kreisdiagramm zeigt die Häufigkeit, mit der die Lehrer*innen außerschulische Lernorte in ihren Geschichtsunterricht einbeziehen. Die größte Gruppe der Befragten gibt mit 47% an, außerschulische Lernorte gelegentlich zu nutzen. 24% der Lehrkräfte nutzen außerschulische Lernorte häufig, während 18% dies selten tun. Nur 9% der Lehrer*innen beziehen diese Lernorte sehr häufig in ihren Unterricht ein. Ein geringer Anteil von 2% gibt an, außerschulische Lernorte nie zu nutzen. Die Mehrheit der Lehrer*innen bezieht also zumindest gelegentlich außerschulische Lernorte in ihren Unterricht mit ein, während die Minderheit entweder sehr häufig oder gar nicht außerschulische Lernorte mit Schüler*innen besucht. Die Daten zeigen, dass es eine Varianz in der Nutzungshäufigkeit gibt, wobei die gelegentliche Nutzung am häufigsten ist.

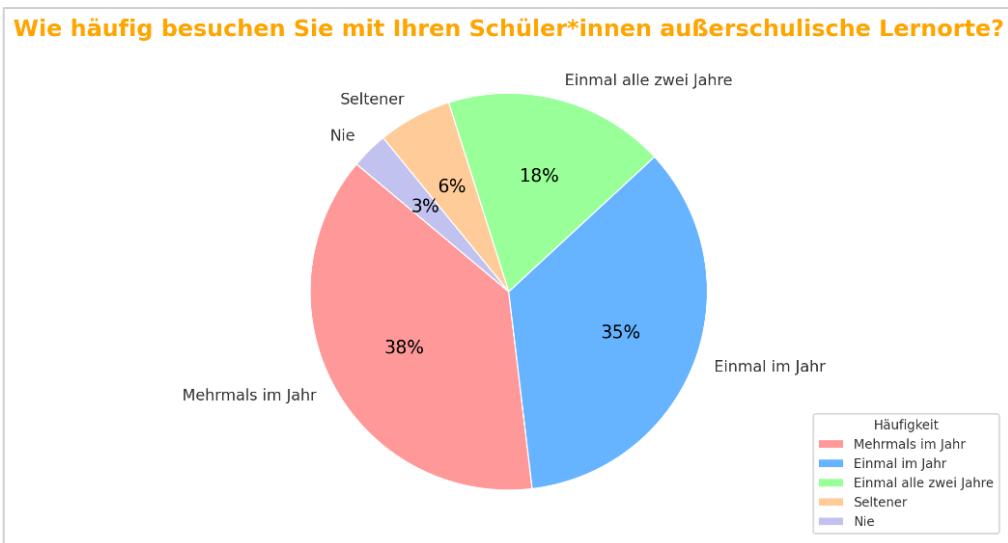


Abbildung 13: Wie häufig besuchen Sie mit Ihren Schüler*innen außerschulische Lernorte?

Eine Übersicht der Befragungsergebnisse zeigt, wie häufig Lehrer*innen mit ihren Schüler*innen außerschulische Lernorte aufsuchen. Die größte Gruppe, bestehend aus 38% der Befragten, besucht mehrmals im Jahr solche Lernorte. Ein weiteres bedeutendes Segment, 35% der Lehrer*innen, macht dies einmal im Jahr. 18% geben an, alle zwei Jahre außerschulische Lernorte zu besuchen, während 6% dies seltener und 3% niemals tun. Diese Verteilung verdeutlicht, dass die Mehrheit der Lehrkräfte mindestens einmal im Jahr außerschulische Lernorte aufsucht, wohingegen ein kleinerer Teil dies seltener oder gar nicht praktiziert.

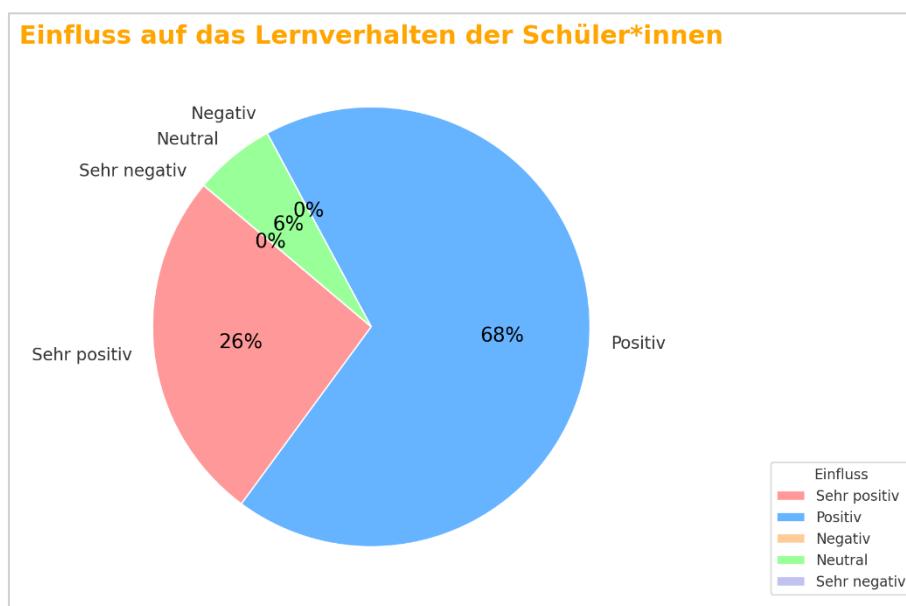


Abbildung 14: Welchen Einfluss hat Ihrer Meinung nach der Besuch von außerschulischen Lernorten auf das Lernverhalten der Schüler*innen? (eigene Darstellung)

Auf dem Kreisdiagramm kann man die Einschätzung der Lehrkräfte zum Einfluss des Besuchs außerschulischer Lernorte auf das Lernverhalten der Schüler*innen erkennen. Die Mehrheit der Lehrer*innen bewertet den Einfluss als positiv (68%) und sehr positiv (26%). Diese Entwicklung kann als positiv bewertet werden, da sie darauf hinweist, dass die Lehrkräfte davon überzeugt sind, dass die von ihnen praktizierten Unterrichtsmethoden und -inhalte, welche auf den Besuch von außerschulischen Lernorten abzielen, das Lernverhalten der Schüler*innen verbessern. Eine kleine Gruppe schätzt den Einfluss als neutral ein (6%). Es gibt keine Antworten, die den Einfluss als negativ oder sehr negativ bewerten (0%). Diese Verteilung zeigt, dass die meisten Lehrkräfte den Besuch außerschulischer Lernorte als vorteilhaft für das Lernverhalten der Schüler*innen ansehen.

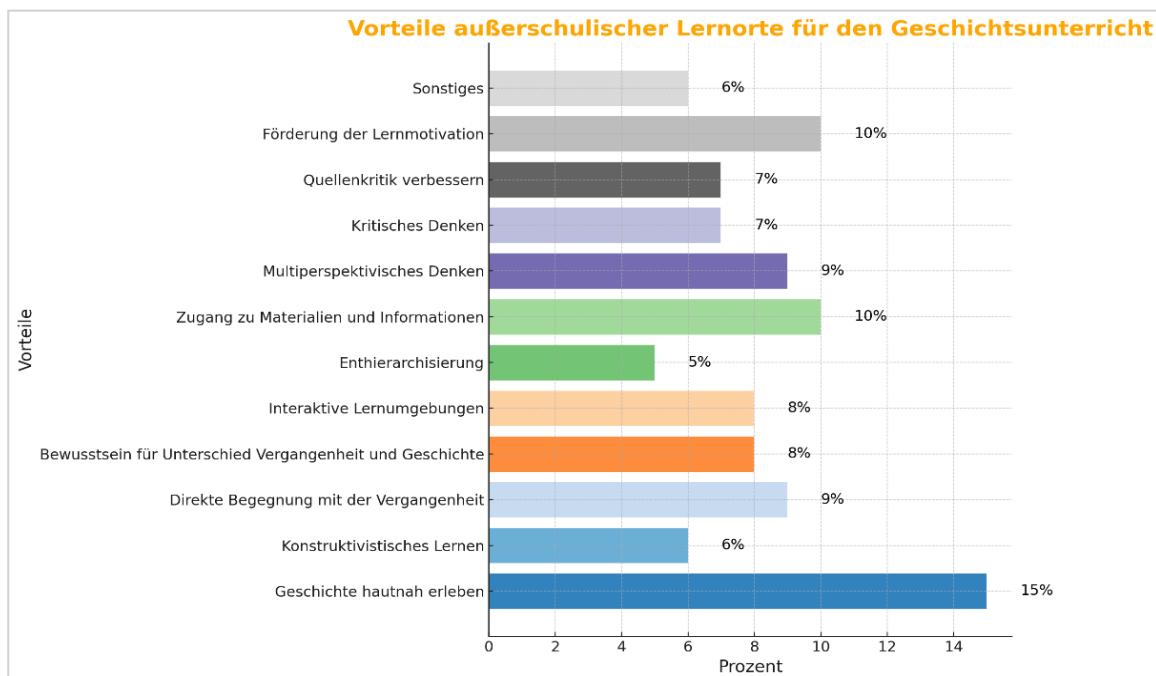


Abbildung 15: Welche Vorteile sehen Sie durch die Einbindung von außerschulischen Lernorten in den Geschichtsunterricht? (eigene Darstellung)

Das Balkendiagramm zeigt die verschiedenen Vorteile, die die Lehrer*innen in der Einbeziehung außerschulischer Lernorte in den Geschichtsunterricht sehen. Der am häufigsten genannte Vorteil ist das „hautnahe“ (anschauliche) Erleben von Geschichte, das von 15% der Befragten genannt wird. Wie im theoretischen Kapitel „Museen“ dargestellt, zeigt sich am Beispiel der Schallaburg eine methodische Umsetzung, bei der Lehrkräfte den Besuch eines Geschichtsmuseums oder einer historischen Ausstellung häufig damit begründen, den Schüler*innen einen anschaulichen Einblick in das Alltagsleben vergangener Epochen sowie in politische, wirtschaftliche und soziale Strukturen zu ermöglichen, wie sie auch im

Geschichtsunterricht thematisiert werden. 10% sehen den Zugang zu Materialien und Informationen vor Ort, die im Klassenzimmer nicht verfügbar sind, sowie die Förderung der Lernmotivation als wichtige Vorteile. Nur 9% der Befragten nennen multiperspektivisches Denken als Vorteil, was auf eine weiterhin starke Orientierung an traditionellen, monoperspektivischen Museumskonzepten hindeuten könnte. Weitere 9 % schätzen die „direkte“ Begegnung mit der Vergangenheit durch Besuche historischer Stätten oder Museen. Lediglich 8 % der Befragten nannten die Sensibilisierung für den Unterschied zwischen Vergangenheit und Geschichte sowie die Gestaltung abwechslungsreicher Lernumgebungen als Vorteile. Dies könnte darauf hindeuten, dass Lehrkräfte primär den Wert des unmittelbaren Erlebens betonen und weniger die reflexive Auseinandersetzung mit Geschichte. Kritisches Denken und die Verbesserung der Quellenkritik werden von jeweils 7% der Befragten als Vorteile genannt. 6% der Befragten betonen die Bedeutung des konstruktivistischen Lernens durch anschauliche Erfahrungen und Reflexionen an historischen Lernorten. In diesem Zusammenhang ist die Methode des forschend-entdeckenden Lernens weniger relevant, da sie, wie im Theorieteil dargelegt, die Lernenden dazu motivieren soll, Wissen selbstständig und kritisch zu konstruieren, in neuen Kontexten anzuwenden und zu reflektieren. Forschend-entdeckendes Lernen ist ein zentrales Element des konstruktivistischen Geschichtsunterrichts, scheint aber in den geschichtsdidaktischen Überlegungen vieler Lehrkräfte nur begrenzt verankert zu sein.

Der Abbau von Hierarchien zwischen Lehrkräften und Schüler*innen durch workshopartige Veranstaltungen oder Führungen wird von 5% der Befragten genannt. Schließlich geben 3% der Befragten "Sonstiges" an, wobei ein spezifisches Beispiel das „Kennenlernen der Region“ ist. Diese Verteilung zeigt ein breites Spektrum an Vorteilen, die Lehrkräfte in der Einbeziehung außerschulischer Lernorte in den Geschichtsunterricht sehen, wobei der direkte Kontakt mit historischen Orten und Materialien besonders geschätzt wird.

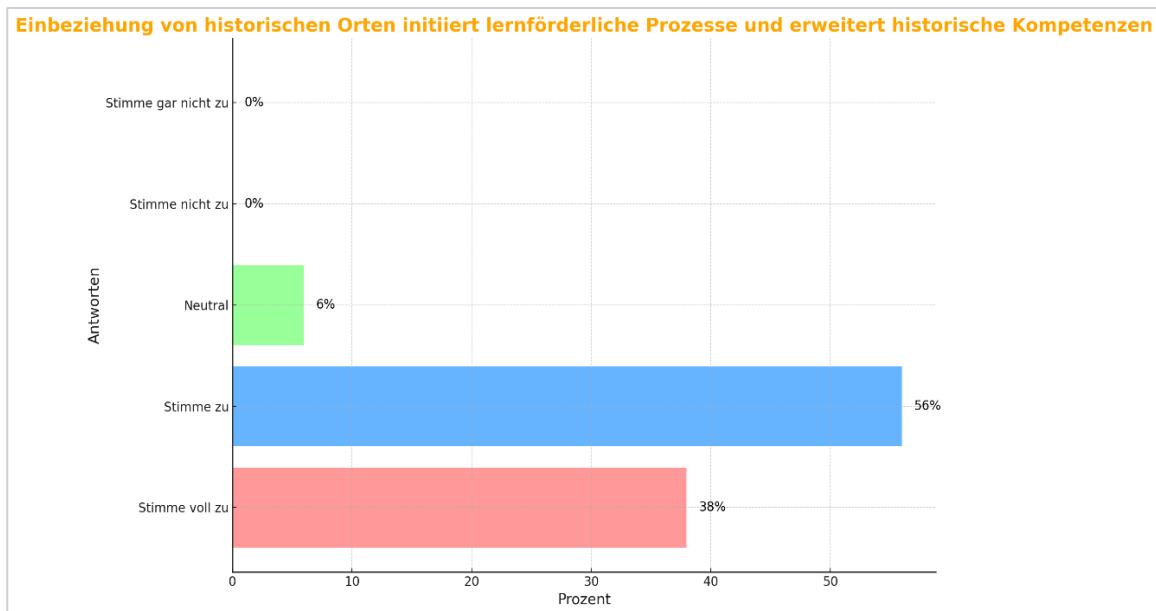


Abbildung 16: Die Einbeziehung von historischen Orten in den Unterricht initiiert lernförderliche Prozesse und erweitert historische Kompetenzen der Schüler*innen gemäß fachdidaktischen Prinzipien (eigene Darstellung)

Die grafische Darstellung in Form eines Balkendiagramms verdeutlicht die Verteilung der Antworten auf die Aussage bezüglich der Einbeziehung historischer Orte in den Unterricht sowie deren Einfluss auf lernförderliche Prozesse und die Erweiterung der historischen Kompetenzen der Schüler*innen. Der Begriff "lernförderliche Prozesse" bezeichnet alle jene Prozesse, die dazu geeignet sind, die Auseinandersetzung mit den lebensweltlichen Anforderungen, denen Schüler*innen im Alltag begegnen, zu fördern. Dies wiederum kann Impulse für die Entwicklung von Lerninhalten geben. Diese Lerninhalte bilden die Grundlage für lernförderliche Konzepte in unterschiedlichen Jahrgangsstufen, die auf realen Situationen basieren, das Interesse der Schüler*innen wecken und nachhaltig in das schulische Curriculum integriert werden können. Unter optimalen Bedingungen entfalten die Lernprozesse eine Rückwirkung auf die Gesellschaft.²³²

- 38% der Befragten stimmen der Aussage voll und ganz zu.
- 56% stimmen der Aussage zu.
- 6% stehen der Aussage neutral gegenüber.
- Keiner der Befragten stimmt der Aussage nicht oder überhaupt nicht zu.

Diese Verteilung demonstriert, dass die Mehrheit der Befragten (94%) der Einbeziehung historischer Stätten in den Unterricht positiv gegenübersteht. Ein kleiner Anteil (6%) ist neutral und es gibt keine negativen Antworten. Wie bereits im Theorieteil dargelegt, wird die

²³² Nina Jude, „Lernförderliche Schulentwicklung“.*Pädagogik*, Nr. 6 (2022): 6–9. <https://doi.org/10.3262/PAED220606>, 8.

Einbeziehung historischer Stätten überwiegend als förderlich für den Kompetenzerwerb im Fach Geschichte und Politische Bildung bewertet. Diese Hypothese konnte durch die folgende Fragestellung bestätigt werden.

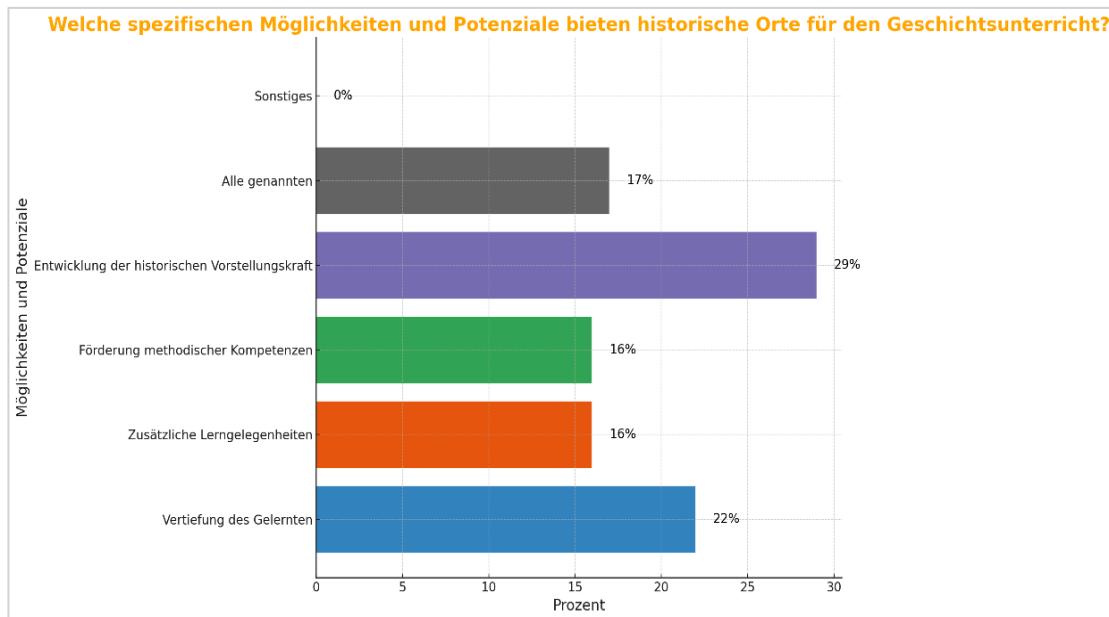


Abbildung 17: Welche spezifischen Möglichkeiten und Potenziale bieten historische Orte für den Geschichtsunterricht? (eigene Darstellung)

Das Balkendiagramm gibt Aufschluss über die Verteilung der Antworten auf die Frage nach den spezifischen Möglichkeiten und Potenzialen historischer Stätten für den Geschichtsunterricht. Gemäß den Ergebnissen der durchgeführten Untersuchung sieht die Mehrheit der Befragten (29 %) in der "Entwicklung der historischen Vorstellungskraft" den größten Vorteil. Wie bereits im theoretischen Teil erläutert, beinhaltet diese Fähigkeit die imaginative und kritische Nachvollziehung vergangener Lebenswelten und historischer Kontexte. Die "Vertiefung des Gelernten" folgt mit 22%, was zeigt, dass viele Lehrer*innen historische Stätten nutzen, um bereits vermittelte Inhalte zu festigen. Sowohl "zusätzliche Lerngelegenheiten" als auch "Förderung der Methodenkompetenz" werden von 16% der Befragten als wichtige Potenziale genannt. Für 17% der Befragten treffen alle genannten Vorteile gleichermaßen zu. Auf die Kategorie "Sonstiges" entfielen keine Stimmen. Diese Verteilung repräsentiert, dass historische Stätten vielfältige und wertvolle Möglichkeiten für den Geschichtsunterricht bieten, wobei die Förderung der Vorstellungskraft und die Vertiefung des Wissens besonders hervorgehoben werden.

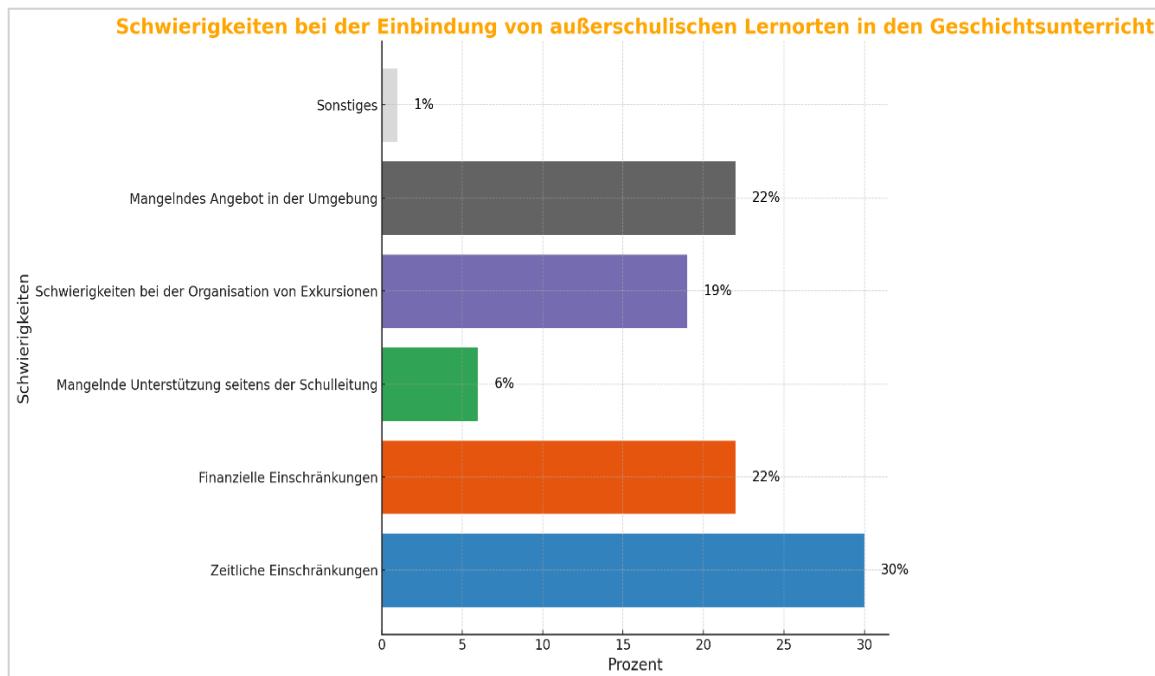


Abbildung 18: Welche Schwierigkeiten sehen Sie bei der Einbindung von außerschulischen Lernorten in den Geschichtsunterricht? (eigene Darstellung)

Das Diagramm veranschaulicht die diversen Herausforderungen, mit denen Lehrkräfte bei der Integration außerschulischer Lernorte in den Geschichtsunterricht konfrontiert sind. Der größte Anteil entfällt auf den Faktor "zeitliche Einschränkungen" mit 30 Prozent, was darauf hinweist, dass Zeitmangel die mit Abstand häufigste Hürde darstellt. Auch die Faktoren "Finanzielle Einschränkungen" und "Mangelndes Angebot in der Umgebung" sind mit jeweils 22 % signifikant. Dies weist auf finanzielle und geografische Barrieren hin. Die Organisation von Exkursionen stellt für 19 % der Befragten eine Herausforderung dar, was auf logistische Schwierigkeiten hindeutet. Die Kategorie "Mangelnde Unterstützung seitens der Schulleitung" wird von sechs Prozent der Lehrkräfte genannt. Dies lässt auf eine vergleichsweise geringe, jedoch dennoch relevante administrative Hürde schließen. Der Anteil der Lehrkräfte, die "Sonstiges" als Schwierigkeit angegeben haben, liegt bei einem Prozent und umfasst „Mehraufwand für Lehrpersonen mit der gesamten Organisation“.

Das Diagramm verdeutlicht, dass eine Vielzahl von Faktoren die Integration außerschulischer Lernorte erschwert.

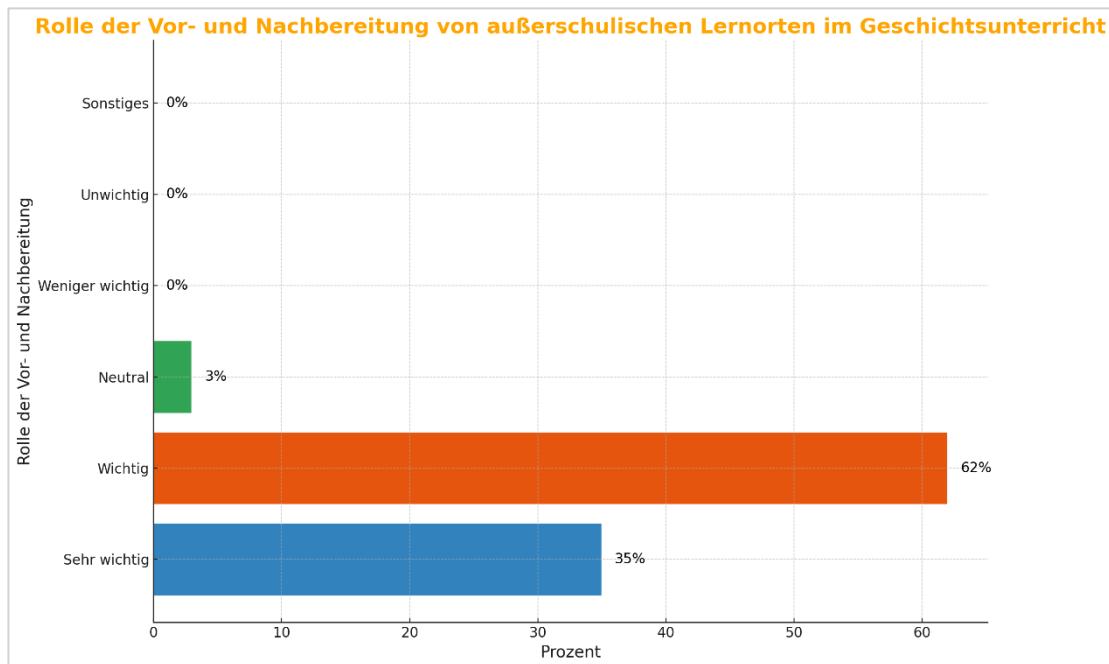


Abbildung 19: Welche Rolle spielt Ihrer Meinung nach die Vor- und Nachbereitung von außerschulischen Lernorten für einen erfolgreichen Geschichtsunterricht? (eigene Darstellung)

Die Bedeutung der Vor- und Nachbereitung von außerschulischen Lernorten im Geschichtsunterricht wird durch das Diagramm sehr deutlich. Eine überwältigende Mehrheit der Befragten hält diese Vor- und Nachbereitung für essenziell, wobei 35% der Meinung sind, dass sie "sehr wichtig" ist, und 62% sie als "wichtig" einstufen. Nur 3% der Befragten betrachten sie als "neutral", während niemand sie als "weniger wichtig" oder "unwichtig" einstuft. Diese Verteilung unterstreicht die allgemeine Übereinstimmung über die Wichtigkeit der strukturierten Einbettung solcher Lernorte in den Unterricht. Die Kategorie "Sonstiges" wurde nicht gewählt, was zeigt, dass die Befragten keine weiteren spezifischen Antworten hatten. Insgesamt verdeutlicht das Diagramm die stark positive Haltung der Befragten gegenüber der sorgfältigen Vorbereitung und Nachbereitung von Besuchen an außerschulischen Lernorten im Geschichtsunterricht.

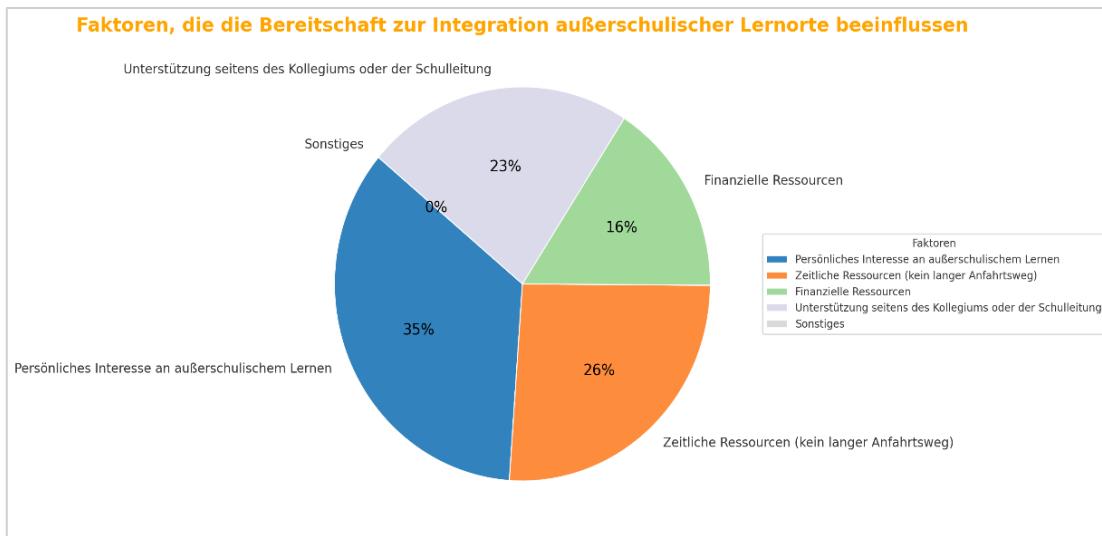


Abbildung 21: Welche Faktoren beeinflussen Ihrer Meinung nach die Bereitschaft von Lehrpersonen, außerschulische Lernorte in ihren Unterricht zu integrieren? (eigene Darstellung)

Die dargestellten Faktoren, welche die Bereitschaft zur Integration außerschulischer Lernorte beeinflussen, reflektieren eine Vielzahl von Überlegungen. Das persönliche Interesse an außerschulischem Lernen stellt den wichtigsten Faktor dar, der 35 % der Antworten umfasst. Des Weiteren sind zeitliche Ressourcen, wie ein kurzer Anfahrtsweg, von Relevanz und machen einen Anteil von 26 % aus. Außerdem üben finanzielle Ressourcen einen signifikanten Einfluss auf die Entscheidung aus und machen einen Anteil von 16 % aus. Die Unterstützung durch das Kollegium bzw. die Schulleitung wird von 23 % der Befragten als ein wesentlicher Faktor erachtet. Die Kategorie "Sonstiges" spielt keine Rolle, da sie mit 0 % ausgewiesen ist. Das vorliegende Diagramm veranschaulicht die diversen gewichtigen Aspekte, welche Lehrkräfte bei der Integration außerschulischer Lernorte in ihren Unterricht berücksichtigen.

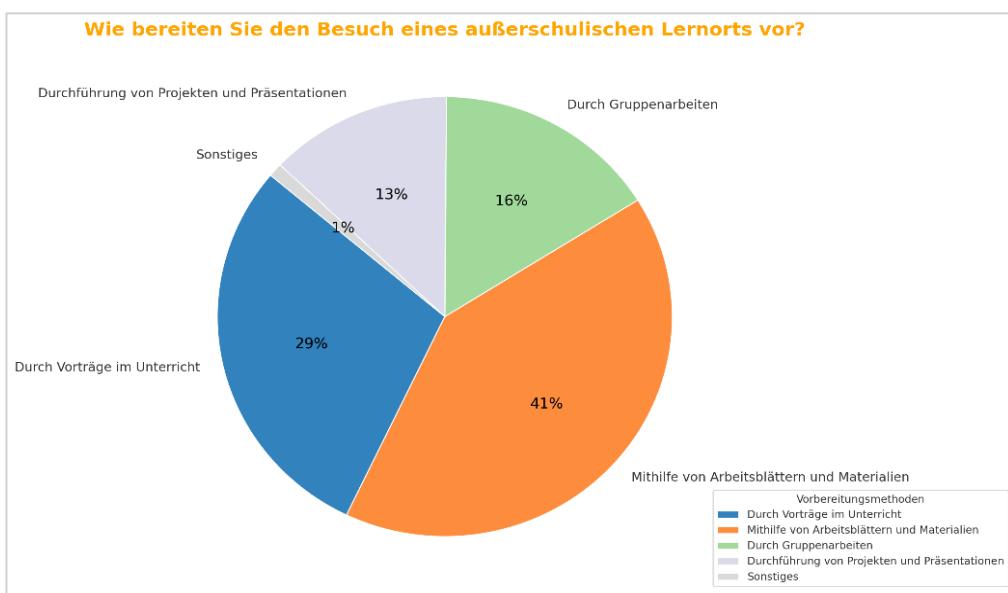


Abbildung 20: Wie bereiten Sie den Besuch eines außerschulischen Lernorts vor? (eigene Darstellung)

Die grafische Darstellung zeigt die unterschiedlichen Vorgehensweisen, die Lehrkräfte zur Vorbereitung auf den Besuch außerschulischer Lernorte anwenden. Der am häufigsten genannte Ansatz ist die Verwendung von Arbeitsblättern und Materialien, was einem Anteil von 41 % der Antworten entspricht. Des Weiteren werden Vorträge im Unterricht von 29 % der Lehrkräfte als bevorzugte Methode angegeben. Gruppenarbeiten werden von 16 % der Befragten als Methode der Vorbereitung eingesetzt, während 13 % auf die Durchführung von Projekten und Präsentationen setzen. Die Kategorie "Sonstiges", die einen Anteil von einem Prozent an den Antworten aufweist, umfasst Methoden wie die „Internetrecherche“. Die dargestellte Verteilung verdeutlicht, dass eine Vielzahl von Methoden zum Einsatz kommt, wobei strukturierte und materialgestützte Ansätze überwiegen.

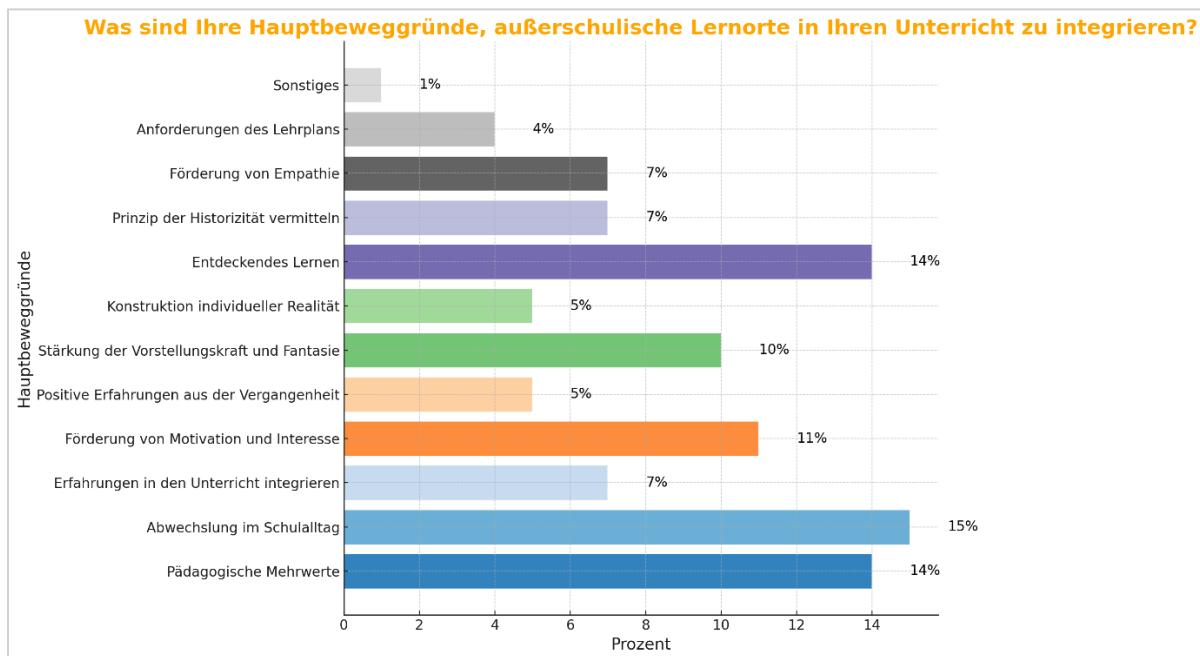


Abbildung 22: Was sind Ihre Hauptbeweggründe, außerschulische Lernorte in Ihren Unterricht zu integrieren? (eigene Darstellung)

Das Diagramm präsentiert eine Übersicht über die wesentlichen Motive von Lehrkräften, außerschulische Lernorte in ihre Unterrichtsgestaltung zu integrieren. Die Möglichkeit, den Schulalltag durch außerunterrichtliche Lernorte abwechslungsreicher zu gestalten, stellt für 15 % der Lehrkräfte einen wesentlichen Beweggrund dar. Dies verweist darauf, dass die Integration außerschulischer Lernorte als willkommene Abwechslung zur regulären Unterrichtsroutine betrachtet wird. Der Aspekt des entdeckenden Lernens, der einen Anteil von 14 % aufweist, veranschaulicht die Relevanz, die Lehrer*innen der eigenständigen Wissenskonstruktion durch die Schüler*innen beimessen. Für 14 % der Befragten stellen pädagogische Mehrwerte einen wichtigen Grund dar, was die Bildungsqualität und den

pädagogischen Nutzen solcher Exkursionen unterstreicht. Die Förderung von Motivation und Interesse am Gegenstand Geschichte und Politische Bildung stellt einen weiteren wesentlichen Beweggrund dar und erreicht einen Wert von 11 %. Die Förderung der Vorstellungskraft und Fantasie der Schüler*innen wird von 10 % der Lehrkräfte als Grund für die Integration außerschulischer Lernorte in den Unterricht genannt. Für jeweils 7 % der Befragten stellen die Integration von Erfahrungen in den Unterricht sowie die Förderung von Empathie bedeutsame Aspekte dar. Das Prinzip der Historizität zu vermitteln (7 %) sowie die Konstruktion individueller Realität (5 %) stellen ebenfalls relevante Beweggründe dar. Des Weiteren wurden von je 5 % bzw. 4 % der Lehrkräfte positive Erfahrungen aus der Vergangenheit sowie Anforderungen des Lehrplans als Beweggründe genannt.

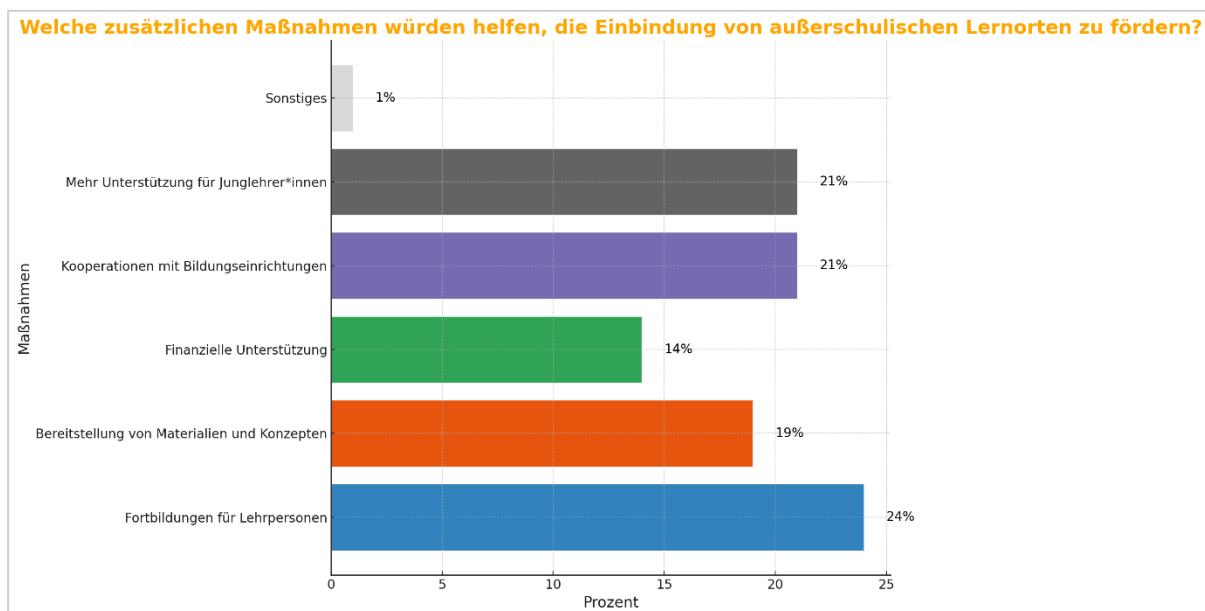


Abbildung 23: Welche zusätzlichen Maßnahmen würden Ihrer Meinung nach helfen, die Einbindung von außerschulischen Lernorten in den Geschichtsunterricht zu fördern? (eigene Darstellung)

Das Balkendiagramm verdeutlicht die verschiedenen Maßnahmen, die Lehrkräfte als hilfreich erachten, um die Einbindung außerschulischer Lernorte im Geschichtsunterricht zu fördern. An erster Stelle stehen Fortbildungen für Lehrpersonen, die 24 % der Befragten als wesentlich betrachten. Kooperationen mit Bildungseinrichtungen sind mit 21 % ebenfalls stark gewichtet, was die Bedeutung von Partnerschaften unterstreicht. Mehr Unterstützung für Junglehrer*innen wird von 21 % der Lehrkräfte gewünscht, was auf den Bedarf nach zusätzlicher Hilfe für weniger erfahrene Pädagog*innen hinweist. Die Bereitstellung von Materialien und Unterrichtskonzepten macht 19 % der Antworten aus, was auf die Notwendigkeit strukturierter Ressourcen hinweist. Finanzielle Unterstützung für Exkursionen wird von 14 % der Befragten

als wichtig angesehen. Die Kategorie "Sonstiges" hat einen Anteil von 1 %. Insgesamt spiegelt das Diagramm eine breite Palette von unterstützenden Maßnahmen wider, die von Lehrkräften als förderlich angesehen werden.

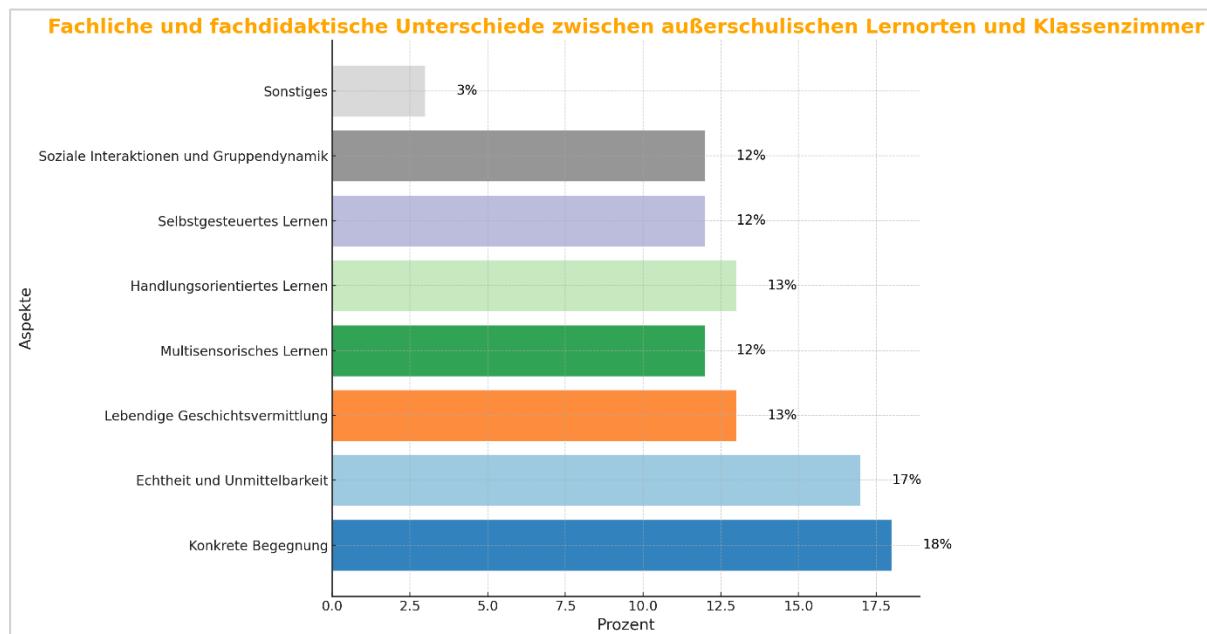


Abbildung 24: In welchen fachlichen und fachdidaktischen Aspekten unterscheidet sich Ihrer Meinung nach das Lernen an außerschulischen Lernorten vom klassischen Unterricht im Klassenzimmer? (eigene Darstellung)

Das Diagramm demonstriert die signifikanten Unterschiede in Bezug auf fachliche und fachdidaktische Aspekte, die zwischen dem Lernen an außerschulischen Lernorten und dem klassischen Unterricht im Klassenzimmer bestehen. Die konkrete Begegnung mit historischen Objekten und Stätten wird von 18 % der Befragten als vorteilhaft erachtet und steht damit an erster Stelle. Echtheit und Unmittelbarkeit werden von 17 % der Befragten als erfolgreich erachtet und unterstreichen damit die Bedeutung realitätsnahen Lernens. Wie bereits im theoretischen Teil erwähnt, muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass sowohl der Begriff der Echtheit als auch das Erleben von Unmittelbarkeit historischer Orte stets Konstruktionen unterliegen und nicht als objektiv gegeben angesehen werden können. Mit einem Anteil von 13 % teilen sich lebendige Geschichtsvermittlung und handlungsorientiertes Lernen den dritten Platz und verdeutlichen damit die Relevanz emotionaler und interaktiver Bildungsansätze. Des Weiteren wurden multisensorisches Lernen, selbstgesteuertes Lernen sowie soziale Interaktionen als relevante Aspekte identifiziert, die jeweils einen Anteil von 12 % der Antworten ausmachen.

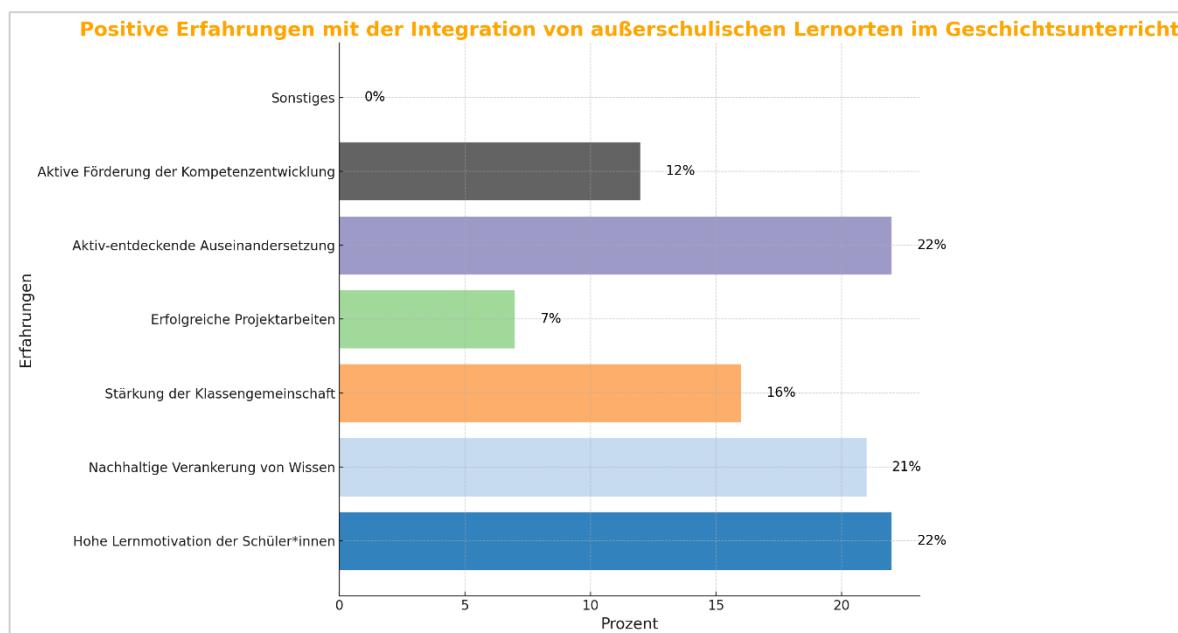


Abbildung 25: Welche positiven Erfahrungen haben Sie mit der Integration von außerschulischen Lernorten in Ihren Geschichtsunterricht gemacht? (eigene Darstellung)

Die grafische Darstellung präsentiert die durchweg positiven Erfahrungen, welche Lehrkräfte im Kontext der Integration außerschulischer Lernorte in den Geschichtsunterricht gemacht haben. Die aktiv-entdeckende Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, welche 22 % der Antworten umfasst, wird als der häufigste positive Aspekt erachtet. Die hohe Lernmotivation der Schüler*innen ist mit 22 % der Antworten unmittelbar gleich auf und unterstreicht die Bedeutung von Motivation durch praktische Erfahrungen. Die nachhaltige Verankerung von Wissen wurde von 21 % der Befragten als wichtiger Vorteil genannt. Des Weiteren wurde von 16 % der Befragten die Stärkung der Klassengemeinschaft als bedeutender Aspekt hervorgehoben. Außerdem wurden aktive Förderung der Kompetenzentwicklung sowie erfolgreiche Projektarbeiten von 12 % bzw. 7 % der Lehrkräfte positiv bewertet. Sonstige Erfahrungen spielten keine Rolle, was darauf hinweist, dass die genannten Hauptaspekte als besonders relevant erachtet werden.

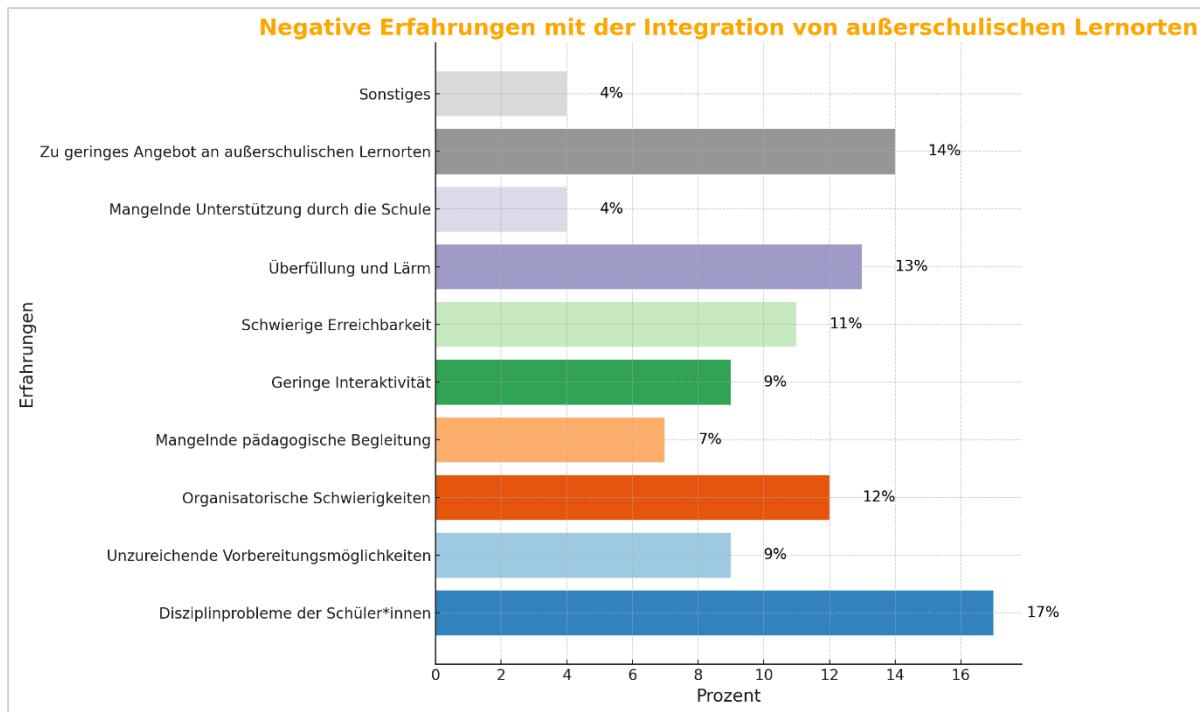


Abbildung 26: Welche negativen Erfahrungen haben Sie mit der Integration von außerschulischen Lernorten in Ihren Geschichtsunterricht gemacht? (eigene Darstellung)

Die Auswertung der mittels Fragebogen gewonnenen Daten zur Integration außerschulischer Lernorte verdeutlicht eine Vielzahl von Herausforderungen. Disziplinprobleme der Schüler*innen stellen mit einem Anteil von 17 % die größte Herausforderung dar. Dies verweist auf die Schwierigkeiten, das Verhalten der Schüler*innen außerhalb des Klassenzimmers zu kontrollieren. Des Weiteren werden Überfüllung und Lärm von 13 % der Befragten als bedeutende Probleme genannt. Ein Mangel an außerschulischen Lernorten wird von 14 % der Befragten als hinderlich empfunden, was auf infrastrukturelle Defizite hinweist. Außerdem werden organisatorische Schwierigkeiten, insbesondere im Hinblick auf die Planung und Durchführung von Exkursionen, von 12% der Befragten als hinderlich empfunden. 9 % der Befragten finden eine geringe Interaktivität als negativ und von 11 % der Befragten wurde schwierige Erreichbarkeit als bedeutende Hindernisse genannt. Außerdem wurden von 9 % der Lehrkräfte unzureichende Vorbereitungsmöglichkeiten und von 7 % mangelnde pädagogische Begleitung als Probleme angeführt. Des Weiteren wurde von 4 % der Befragten ein Mangel an Unterstützung seitens der Schule konstatiert, was auf institutionelle Barrieren hindeutet. In Bezug auf sonstige Probleme, die einen Anteil von 4 % an den Antworten ausmachen, sind insbesondere „Genehmigungen“, „Zeitplanung“ sowie „Schulklassen mit einer zu großen Anzahl an Schüler*innen“ zu nennen.

4.3.1 Detaillierte Analyse: Die Nutzung des Renaissance-Schlosses Schallaburg im Geschichtsunterricht

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zur Einbindung außerschulischer Lernorte in den Geschichtsunterricht erfolgt nun eine spezifische Fokussierung auf das Renaissance-Schloss Schallaburg. Die Resultate der Umfrage legen nahe, dass dieser historische Ort bei den befragten Lehrkräften ein hohes Maß an Bekanntheit genießt. Unter den insgesamt 34 befragten Lehrkräften behaupteten 27 Personen bereits vertraut mit dem Schloss Schallaburg zu sein. Eine Person gab an, das Schloss nicht zu kennen. Weitere vier Teilnehmer*innen gaben an, bereits von der Schallaburg gehört zu haben, jedoch bisher keine Gelegenheit zum persönlichen Besuch gehabt zu haben.

Die präsentierten Daten gestatten eine Analyse der spezifischen Herausforderungen und Möglichkeiten, die sich aus der Nutzung des Renaissance-Schlosses Schallaburg als außerschulischen Lernort ergeben.

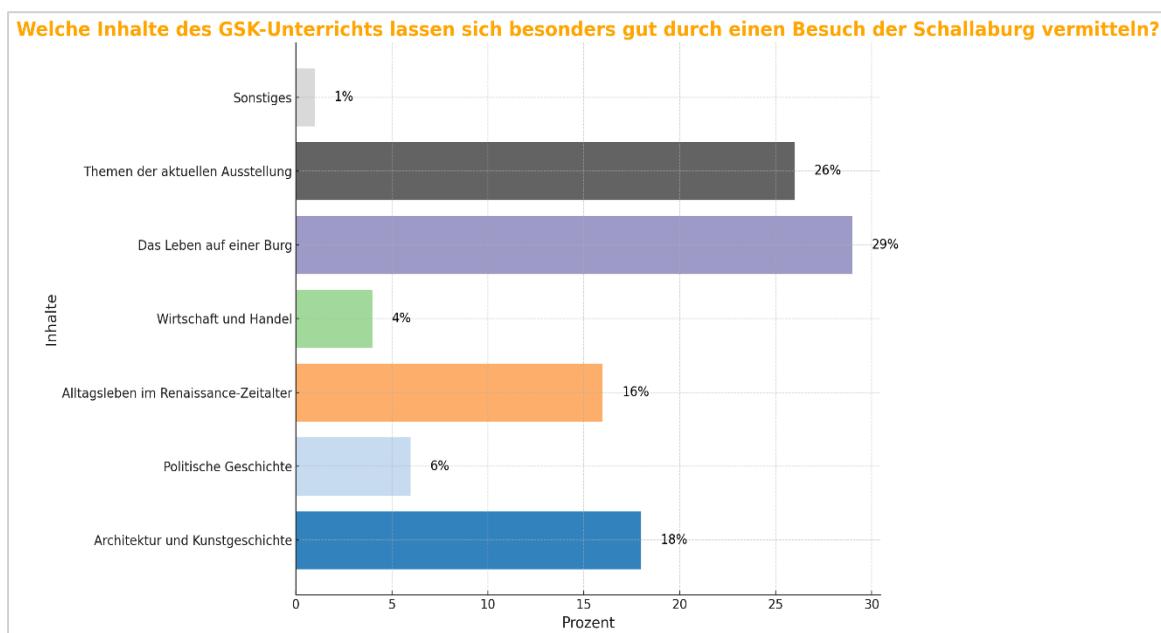


Abbildung 27: Welche Inhalte des GSPB-Unterrichts lassen sich Ihrer Meinung nach besonders gut durch einen Besuch der Schallaburg vermitteln? (eigene Darstellung)

Das Diagramm veranschaulicht die Inhalte des GSPB-Unterrichts, deren Vermittlung durch einen Besuch der Schallaburg als besonders geeignet erachtet wird. Das Thema "Das Leben auf einer Burg" nimmt mit einem Anteil von 29 % die Spitzenposition ein. Dies lässt auf eine besonders anschauliche Darstellung des Burglebens schließen. Themen der aktuellen Ausstellung folgen mit einem Anteil von 26 Prozent und demonstrieren damit die

Wertschätzung aktueller Ausstellungen als wertvolle Lernressource. Die Kategorien "Architektur und Kunstgeschichte" sowie "Alltagsleben im Renaissance-Zeitalter" sind mit jeweils 18 % und 16 % vertreten, was die Relevanz historischer und künstlerischer Bildung unterstreicht. Des Weiteren ist die Kategorie "Soziale Interaktionen und Gruppendynamik" mit einem Anteil von 20 % als bedeutend zu erachten. Die Kategorien "Politische Geschichte" und "Wirtschaft und Handel" sind mit einem Anteil von jeweils 6 % bzw. 4 % an den Antworten weniger prominent vertreten. Die Kategorie "Sonstiges" spielt mit einem Anteil von 1 % eine untergeordnete Rolle. Sie umfasst lediglich eine spezifische Antwort einer befragten Person zum Thema „Reformation und Gegenreformation“.

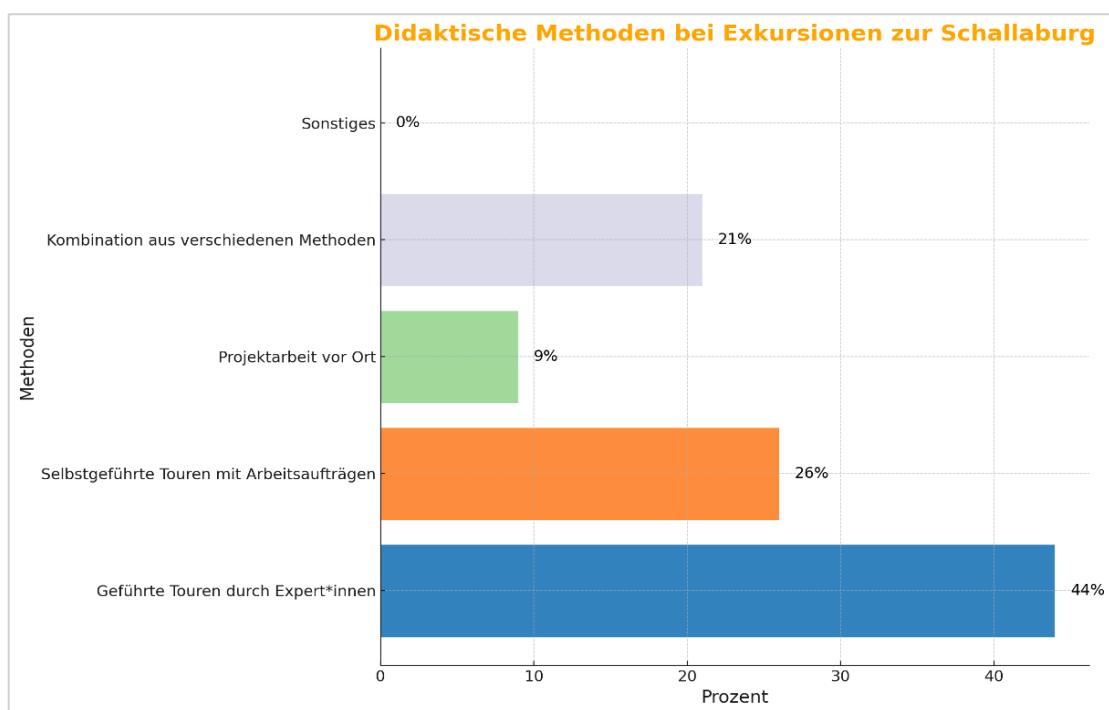


Abbildung 28: Welche didaktischen Methoden nutzen Sie am häufigsten bei Exkursionen zur Schallenburg? (eigene Darstellung)

Eine detaillierte Analyse der bevorzugten didaktischen Methoden bei Exkursionen zur Schallenburg zeigt eine klare Hierarchie. Die Auswertung der Daten ergibt, dass geführte Touren durch Expert*innen mit einem Anteil von 44 % am häufigsten genutzt werden und somit an erster Stelle stehen. Dies lässt auf eine hohe Wertschätzung für eine fachkundige Begleitung schließen. An zweiter Stelle stehen selbstgeführte Touren mit Arbeitsaufträgen, welche von 26 Prozent der Lehrkräfte genutzt werden. Die Verwendung von Kombinationen verschiedener Methoden durch 21 % der Lehrkräfte verdeutlicht die Flexibilität in der didaktischen Herangehensweise. Die Methode der Projektarbeit vor Ort wird mit einem Anteil von neun Prozent am seltensten genutzt, was darauf hinweist, dass dieser Ansatz in der Praxis eine untergeordnete Rolle spielt. Die Kategorie "Sonstiges" spielt keine Rolle und bleibt bei null

Prozent. Die dargestellte Verteilung lässt den Schluss zu, dass geführte Touren und selbstgeführtes Lehren die bevorzugten Methoden bei Exkursionen zur Schallenburg sind.

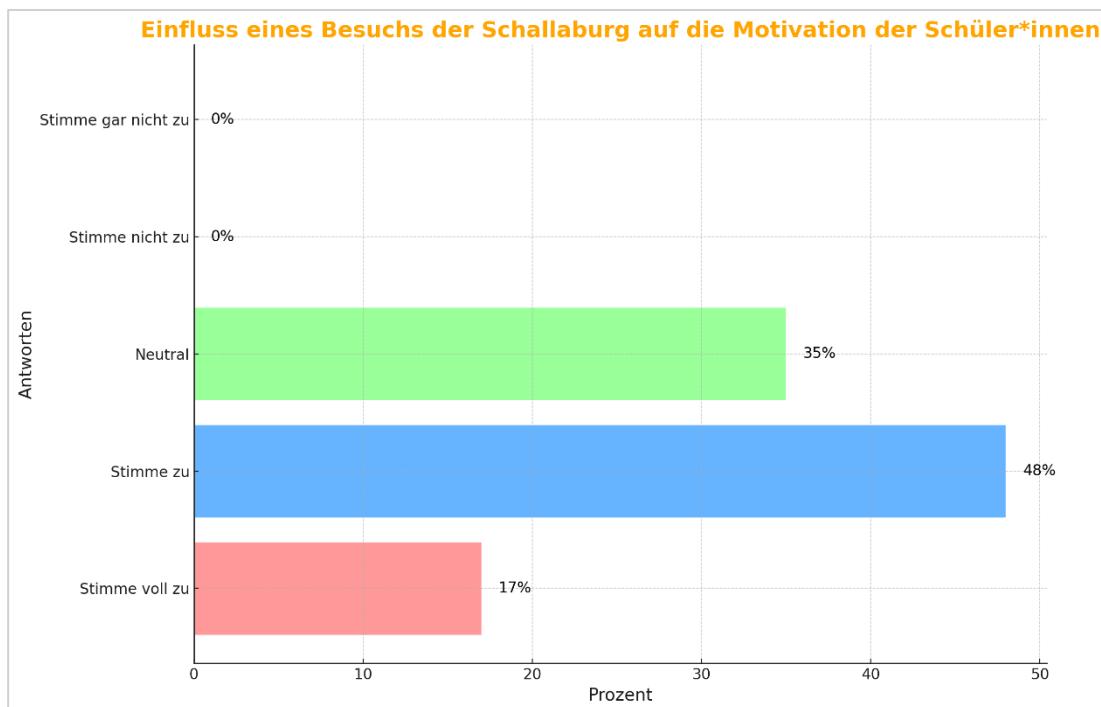


Abbildung 29: Wie stark stimmen Sie der Aussage zu: "Ein Besuch der Schallenburg hat einen positiven Einfluss auf die Motivation der Schüler*innen im Geschichtsunterricht"? (eigene Darstellung)

Die Evaluation des Besuchs der Schallenburg durch Lehrkräfte ergibt ein überwiegend positives Bild hinsichtlich der motivierenden Wirkung auf die Schüler*innen im Geschichtsunterricht. Hinsichtlich der Aussage, dass ein solcher Besuch die Motivation der Schüler*innen erhöht, zeigt sich eine Mehrheit von 48 % der Befragten zustimmend. Eine weitere Zustimmung in Höhe von 17 % unterstreicht die bereits oben dargestellte hohe Zustimmung. Ein Drittel der Befragten (35 %) zeigt sich unentschlossen und sieht weder einen besonderen Vorteil noch einen Nachteil. Die Zustimmung zu dieser Aussage ist unter den befragten Lehrer*innen durchgehend positiv. Es gibt keine Lehrkräfte, die der Aussage nicht zustimmen oder gar nicht zustimmen. Dies verdeutlicht die generelle positive Haltung gegenüber Exkursionen zur Schallenburg.

5 Fazit

Die Analyse der Diagramme ermöglichte eine detaillierte Einsicht in die verschiedenen Aspekte der Integration außerschulischer Lernorte im Geschichtsunterricht. Sie veranschaulicht sowohl die positiven Auswirkungen und die motivierenden Faktoren als auch die Herausforderungen, denen Lehrkräfte gegenüberstehen. Auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse kann im Folgenden eine abschließende Diskussion erfolgen, in deren Rahmen die Ergebnisse zusammengefasst, die Forschungsfragen beantwortet und ein Ausblick auf die zukünftige Integration außerschulischer Lernorte in den Geschichtsunterricht gegeben werden.

5.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Untersuchung "Die Rolle von außerschulischen Lernorten im Geschichtsunterricht" liefern wertvolle Erkenntnisse hinsichtlich der Rolle und Wirkung von außerschulischen Lernorten im Unterricht.

Man kann anhand der Umfrage erkennen, dass ein signifikanter Anteil der Junglehrer*innen den Fragebogen ausgefüllt hat. Der Fokus der Befragung lag auf der Sekundarstufe I, in der 74 % der Lehrkräfte unterrichten. In der Sekundarstufe II war die Beteiligung mit lediglich 9 % der Befragten deutlich geringer. Dies bedeutet jedoch nicht automatisch, dass außerschulische Lernorte in der Sekundarstufe I tatsächlich häufiger genutzt werden. Vielmehr spiegelt sich in diesem Ergebnis wider, dass der Fragebogen von einem höheren Anteil an Lehrkräften der Sekundarstufe I ausgefüllt wurde - eine naheliegende Schlussfolgerung, die jedoch bei der Interpretation der Daten berücksichtigt werden muss. Aus der Umfrage geht hervor, dass sowohl die jungen als auch die erfahrenen Lehrkräfte ein Interesse daran haben, außerschulische Lernorte in den Unterricht zu integrieren.

Die Ergebnisse der Umfrage legen dar, dass Museen die am häufigsten genutzten außerschulischen Lernorte im Geschichtsunterricht darstellen, gefolgt von historischen Stätten und Denkmälern. Diese Entwicklung ist nicht überraschend, da zahlreiche Museen gegenwärtig ein vielfältiges und abwechslungsreiches museumspädagogisches Programm anbieten, das sich in hervorragender Weise mit den Inhalten der Lehrpläne und des Unterrichts verknüpfen lässt. Der Anteil der Schulklassen unter den Museumsbesuchern ist mittlerweile beachtlich, was darauf hinweist, dass Museumsbesuche in allen Bundesländern und Klassenstufen einen

integralen Bestandteil der Lehrpläne darstellen. Dies führt zu einer Aufwertung des Museums als bedeutsamen Lernort.²³³ Es verdeutlicht nochmals die hohe Bedeutung, die Lehrkräfte diesen Einrichtungen beimessen, um ihren Schüler*innen praxisnahe und anschauliche Lernumgebungen zu bieten. Demgegenüber ist eine deutlich geringere Nutzung von Archiven zu verzeichnen, was möglicherweise auf die schwierige Zugänglichkeit oder die spezifischen Anforderungen bei der Nutzung solcher Quellen zurückzuführen ist. Die Bereitstellung pädagogischer Angebote durch Archive ist jedoch nur von Nutzen, wenn diese Archive in ihrem Einzugsgebiet bekannt sind und potenzielle Nutzergruppen, wie Lehrkräfte und Schüler*innen, den Weg ins Archiv finden. Daher sind Archive gefordert, Strategien zu entwickeln, um sich im schulischen Umfeld besser zu positionieren. Im Gegensatz zu anderen außerschulischen Lernorten wie Museen und Bibliotheken sind die speziellen Angebote und Lernmöglichkeiten in Archiven jedoch oft nicht auf den ersten Blick erkennbar, was ihre Nutzung im schulischen Kontext zusätzlich erschwert.²³⁴ Die Kategorie "Sonstiges" umfasst Nennungen wie "Wald" und "Experten am Arbeitsplatz". Die Nennung dieser Orte in der Befragung zeigt, dass die Lehrkräfte auch alternative Lernorte in Betracht ziehen, die nicht unmittelbar als historisch charakterisiert werden. Dennoch kann zum Beispiel ein Wald durchaus historische Relevanz haben, zum Beispiel in Form der Entdeckung alter Wege, der Thematisierung historischer Ortsnamen oder der Veranschaulichung der besonderen Nutzungen in der Vergangenheit. Solche Nennungen verdeutlichen die Vielfalt der Perspektiven, mit denen Lehrkräfte potenzielle Lernorte betrachten.

In Bezug auf die Frequenz der Nutzung außerschulischer Lernorte demonstriert die Umfrage, dass die Mehrheit der Lehrkräfte diese Lernorte zumindest gelegentlich in ihren Unterricht integriert. Ein signifikanter Anteil der Lehrkräfte nutzt diese Orte häufig, während andere sie seltener oder sehr häufig in ihren Unterricht integrieren. Es lässt sich feststellen, dass lediglich eine geringe Anzahl von Lehrkräften vollständig auf den Einsatz außerschulischer Lernorte verzichtet. Die Varianz in der Nutzung lässt den Schluss zu, dass die Relevanz solcher Lernorte zwar grundsätzlich anerkannt wird, praktische Herausforderungen und organisatorische Hürden jedoch die regelmäßige Nutzung beeinflussen könnten.

²³³ Joanna Siemer, Außerschulische Unterrichtsformen. Museumsbesuche. In: Julia Drumm, Roland Frölich (Hrsg.), Innovative Methoden für den Lateinunterricht (Göttingen 2008) 240f.

²³⁴ Roswitha Link, Lernort Archiv – Kompetenzorientierung und Historische Bildung im Archiv, (2012), S. 5, abrufbar unter: <https://www.lwl.org/waa-download/archivpflege/heft76/02-08_link.pdf>, (zul. geöffnet am 13.08.2024)

Die Ergebnisse der Umfrage legen eine deutliche Wertschätzung der Lehrkräfte für die Einbindung außerschulischer Lernorte in den Geschichtsunterricht dar. Dies gilt sowohl hinsichtlich des Lernverhaltens der Schüler*innen als auch bezüglich der konkreten Vorteile, die diese Lernorte bieten. Die beiden Diagramme, die auf den Einfluss des Besuchs von außerschulischen Lernorten auf das Lernverhalten und auf den Geschichtsunterricht (Abb. 13, S. 50 & 14, S. 51) verweisen zeigen, dass Lehrkräfte den positiven Einfluss solcher Exkursionen auf das Lernen ihrer Schüler*innen wahrnehmen und eine Vielzahl von Vorteilen erkennen. Die Annahme, dass der Besuch außerschulischer Lernorte das Lernverhalten der Schüler*innen positiv beeinflusst, findet in der Literatur breite Akzeptanz und wird durch weitere Forschungsergebnisse bestätigt, welche den positiven Effekt ebenfalls belegen.²³⁵ Beide Resultate bekräftigen die Annahme der Lehrkräfte, dass derartige Exkursionen den Geschichtsunterricht bereichern und das Lernen in einer Weise vertiefen, die in einem Klassenzimmer nur schwer zu erreichen ist. Die Vielfalt der genannten Vorteile, wie die Förderung multiperspektivischen Denkens, des kritischen Denkens sowie die Sensibilisierung für historische Kontexte, deutet darauf hin, dass außerschulische Lernorte gemäß den befragten Lehrkräften das Engagement der Schüler*innen steigern und potenziell zur Förderung ihrer historischen Kompetenz beitragen können. Es sei jedoch angemerkt, dass es sich hierbei um die Einschätzungen der Lehrkräfte handelt, ohne dass die tatsächliche Entwicklung dieser Kompetenzen bei den Schüler*innen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung überprüft wurde.

Die Ergebnisse lassen sich darauf zurückführen, dass die Lehrkräfte die Einbindung außerschulischer Lernorte als eine Möglichkeit erachten, den Unterricht praxisnah und interaktiv zu gestalten, was insbesondere in einem Unterrichtsgegenstand wie Geschichte von großer Bedeutung ist. Die positive Einschätzung könnte darauf hindeuten, dass die bisherigen Ergebnisse solcher Exkursionen von den Lehrkräften als zufriedenstellend bewertet werden und die in ihnen gesehenen Vorteile sich in der Praxis bestätigen.

Der Besuch außerschulischer Lernorte fordert eine Vielzahl von Lernprozessen und Kompetenzen, wie man anhand der (Abbildung 16: Die Einbeziehung von historischen Orten in den Unterricht initiiert lernförderliche Prozesse und erweitert historische Kompetenzen der Schüler*innen gemäß fachdidaktischen Prinzipien (eigene Darstellung), S. 54) erkennen kann, darunter die historische Orientierungs-, Methoden- und Fragekompetenz. Die historische

²³⁵ Brade und Dühlmeier, Lehren und Lernen an außerschulischen Lernorten, 264.

Orientierungskompetenz bezeichnet die Fähigkeit, Zusammenhänge zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu erkennen und zu verstehen, einschließlich der potenziellen Konsequenzen des eigenen Handelns in der Gegenwart. Außerschulische Lernorte leisten somit einen wesentlichen Beitrag zur Vertiefung des Lernprozesses.²³⁶ Die Resultate legen somit nahe, dass diese Lernorte als integraler Bestandteil des Geschichtsunterrichts betrachtet werden sollten, um das Lernen abwechslungsreicher und effektiver zu gestalten.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt der Untersuchung betrifft die Thematik der Vor- und Nachbereitung. Die Resultate der Umfrage zeigen, dass die Vor- und Nachbereitung von außerschulischen Lernorten im Geschichtsunterricht eine zentrale Rolle einnimmt. Die nahezu einstimmige Zustimmung der Lehrkräfte zur Wichtigkeit der Vor- und Nachbereitung belegt, dass sie als integraler Bestandteil eines effektiven Lernprozesses betrachtet werden. Wie auch Dietrich Karpa betont, können außerschulische Lernorte einzigartige Erfahrungen bieten, die im schulischen Kontext nicht ohne weiteres verfügbar sind. Diese Erfahrungen sind jedoch insbesondere dann zielführend und wirkungsvoll, wenn sie durch eine intensive Vor- und Nachbereitung begleitet werden, welche die im Lernort gemachten Erkundungen und Entdeckungen in den größeren Unterrichtszusammenhang einbettet.²³⁷

Die Übereinstimmung von (Abbildung 19 und Abbildung 20, S. 57, 58) zeigt die Präferenz der Lehrkräfte für strukturierte, materialgestützte Methoden zur optimalen Vorbereitung der Schüler*innen auf den Besuch sowie zur Vertiefung des Gelernten im Anschluss. Die bevorzugten Ansätze umfassen Arbeitsblätter, Vorträge und Gruppenarbeiten, was darauf hindeutet, dass Lehrkräfte den Wert von methodisch gut durchdachten und interaktiven Unterrichtseinheiten erkennen.

Die Ergebnisse legen insgesamt die Schlussfolgerung nahe, dass eine gründliche Vorbereitung und Nachbereitung für die Integration außerschulischer Lernorte in den Geschichtsunterricht von entscheidender Bedeutung ist. Sie verdeutlichen, dass eine durchdachte und vielfältige Herangehensweise an die Planung und Reflexion solcher Exkursionen eine wesentliche Voraussetzung für einen effektiven Lernerfolg der Schüler*innen darstellt.

Eine erneute Betrachtung der Umfrageergebnisse offenbart, dass Lehrkräfte eine Vielzahl an überzeugenden Gründen anführen, außerschulische Lernorte in ihren Geschichtsunterricht zu

²³⁶ Pleitner. Außerschulische historische Lernorte. S. 303.

²³⁷ Dietrich Karpa, Bernd Overwien, Oliver Plessow, Zur Einführung, In: Dietrich Karpa, Bernd Overwien, Oliver Plessow (Hrsg.), Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung (Immenhausen 2015) 7.

integrieren. Ein wesentlicher Aspekt, der sich durch alle Ergebnisse hindurchzieht, ist die Relevanz des entdeckenden und praxisorientierten Lernens. Sowohl das Diagramm zu den Beweggründen auf Seite 59 als auch das Diagramm zu den positiven Erfahrungen auf Seite 62 verdeutlichen die Relevanz dieser Methoden (Abbildung 22 und Abbildung 25). Dies lässt den Schluss zu, dass Lehrkräfte den Mehrwert von außerschulischen Lernorten insbesondere in der Möglichkeit sehen, Schüler*innen durch aktive Auseinandersetzung und bestimmte Erlebnisse zu motivieren und zu fördern.

Es lässt sich feststellen, dass die Betonung der Lernmotivation, der nachhaltigen Wissensverankerung, der Reflexion historischer Zusammenhänge, des kritischen Geschichtsbewusstseins und der multiperspektivischen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit einen gemeinsamen Nenner zwischen den Beweggründen zur Einbindung außerschulischer Lernorte und den positiven Erfahrungen darstellt. Exkursionen werden von Lehrkräften als praxisnahe Bereicherung des Unterrichts geschätzt. Gemäß den Rückmeldungen fördern sie nicht nur die Motivation der Schüler*innen, sondern auch nachhaltiges Lernen. Empathie und Vorstellungskraft werden durch außerschulische Lernorte gefördert. Dies ist einer der Beweggründe, die Lehrer*innen angeben, warum sie diese besuchen. Die positiven Erfahrungen, die im Rahmen der Studie gemacht wurden, weisen darauf hin, dass diese Ziele in der Praxis erfolgreich erreicht werden.

Die sinnliche Erfahrung historischer Orte fördert die Imaginationskompetenz der Schüler*innen, indem sie den Ort durch seine räumlichen und atmosphärischen Eigenschaften erleben. Der direkte Zugang begünstigt die Entwicklung der Vorstellungskraft und unterstützt die Ausbildung narrativer Fähigkeiten sowie die Einordnung der historischen Ereignisse in den Kontext der Gegenwart und Lebenswelt.²³⁸

Die Gegenüberstellung der Diagramme verdeutlicht, dass die als förderlich erachteten spezifischen Maßnahmen seitens der Lehrkräfte divergieren. Obgleich die Beweggründe primär auf die intrinsischen pädagogischen Vorteile abzielen, offenbart das Diagramm zu den unterstützenden Maßnahmen einen evidenten Bedarf an struktureller Förderung, beispielsweise in Form von Weiterbildungen und Kooperationen mit Bildungsinstitutionen. Die dargestellte Diskrepanz verdeutlicht, dass Lehrkräfte die pädagogischen Vorteile solcher Exkursionen zwar erkennen, jedoch auch die Notwendigkeit sehen, durch institutionelle Unterstützung und zusätzliche Ressourcen die effektive Integration solcher Lernorte zu erleichtern.

²³⁸ Reuschenbach, Exkursionen in der Hochschullehre im Fach Geschichte, 23.

Ein weiterer Fokus der Umfrage lag auf der Erfassung von Unterschieden in den Lernparadigmen, wobei insbesondere die Abgrenzung zwischen innerschulischem und außerschulischem Lernen von Interesse war. Die Resultate (Abbildung 24, S. 61) legen nahe, dass außerschulische Lernorte im Vergleich zum klassischen Unterricht eine Vielzahl von Vorzügen aufweisen. Die unmittelbare Begegnung mit historischen Objekten sowie die Authentizität der Erfahrung werden als besonders vorteilhaft erachtet, da sie ein anschauliches (Lebenswelt orientiertes) und emotionales Lernen ermöglichen, das im Klassenzimmer nur schwer zu erreichen ist. Wie auch in der Literatur beschrieben, vermitteln Historische Orte - wie etwa Museen - aufgrund ihrer Anschaulichkeit und Originalität eine Form gelebter Authentizität, die über die Rezeption gedruckter Quellen hinausreicht.²³⁹ Die vorliegende Analyse und Aussage lässt sich auch auf die Ausstellungen der Schallenburg übertragen. So lässt sich ableiten, dass außerschulische Lernorte für Schüler*innen erhebliche Vorteile bieten. Des Weiteren wird die Relevanz von multisensorischem und selbstgesteuertem Lernen sowie sozialen Interaktionen betont, was darauf hinweist, dass derartige Exkursionen nicht nur auf kognitiver, sondern auch auf emotionaler und sozialer Ebene bereichernd sind. Die Resultate der Umfrage zeigen, dass außerschulische Lernorte das Verständnis für Geschichte vertiefen und eine stärkere Verbindung zur Geschichte fördern.

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass Lehrkräfte bei der Einbindung außerschulischer Lernorte in den Geschichtsunterricht vor zahlreichen Herausforderungen stehen. Als zentrale Hindernisse werden zeitliche, finanzielle und räumliche Restriktionen genannt, wodurch die Planung und Durchführung von Exkursionen stark von strukturellen Rahmenbedingungen bestimmt wird. Auch organisatorische Schwierigkeiten, die von 19% bzw. 12% der Befragten genannt werden, verdeutlichen die Komplexität logistischer Prozesse.

Abbildung 26 zeigt zudem pädagogische Herausforderungen wie Disziplinprobleme der Schüler*innen sowie Überfüllung und Lärm an den Lernorten. Eine intensivere Vorbereitung sowie eine gezielte Betreuung vor Ort könnten helfen, diese Schwierigkeiten zu reduzieren.

Es lässt sich jedoch eine erkennbare Gemeinsamkeit feststellen. Sowohl strukturelle als auch institutionelle Barrieren erschweren die Integration außerschulischer Lernorte erheblich. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Lehrkräfte häufig nicht über die erforderlichen Ressourcen verfügen, um Exkursionen effektiv zu planen und durchzuführen. Dies ist insbesondere auf Zeitmangel und finanzielle Einschränkungen zurückzuführen. Die dargestellten

²³⁹ Mayer, Historische Orte als Lernorte, 394.

Schwierigkeiten verdeutlichen die Notwendigkeit, bessere Unterstützung und klarere Strukturen zu schaffen, um die Nutzung außerschulischer Lernorte im Geschichtsunterricht zu erleichtern. Als mögliche Lösungsstrategien können die Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen sowie eine verstärkte institutionelle Unterstützung identifiziert werden, um die positiven Effekte außerschulischer Lernorte voll ausschöpfen zu können.

Im Rahmen der Diskussion werden nun zum Schluss die Ergebnisse der Umfrage zur Nutzung des Renaissance-Schlosses Schallenburg im Geschichtsunterricht präsentiert. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass das Schloss als außerschulischer Lernort im Geschichtsunterricht aus verschiedenen Gründen geschätzt wird. Die Gründe dazu werden aus den Abbildungen Abbildung 27, Abbildung 28 und Abbildung 29 ersichtlich. Eine wesentliche Gemeinsamkeit besteht in der Betonung der Anschaulichkeit sowie der fachlichen Tiefe, die durch den Besuch der Schallenburg vermittelt werden können. Dies manifestiert sich insbesondere in der Präferenz für geführte Touren durch Expert*innen. Externe Akteur*innen können laut Diehl Kinder und Jugendliche besonders gut erreichen, da sie oftmals über einen Vertrauensvorsprung verfügen. Es wird daher empfohlen, die Vermittlung spezifischer Inhalte nach Möglichkeit an externe Fachleute zu vergeben. Einerseits kann von Lehrkräften nicht immer erwartet werden, in allen Bereichen über eine tiefgehende Expertise zu verfügen, andererseits stellt die Perspektive einer externen Person für Schüler*innen eine willkommene Abwechslung dar und kann das Interesse an historischen Themen zusätzlich fördern.²⁴⁰ Die Lehrkräfte betrachten diese als wertvolle Bereicherung, die den Schüler*innen hilft, historische Themen mit ihrer eigenen Realität zu verknüpfen. Die genannten geführten Touren bieten den Schüler*innen die Möglichkeit, sich unter fachkundiger Begleitung mit komplexen Themen wie dem Leben auf einer Burg, Architektur und Kunstgeschichte sowie dem Alltagsleben im Renaissance-Zeitalter auseinanderzusetzen.

Die positive Einstellung der Lehrkräfte gegenüber der motivierenden Wirkung solcher Exkursionen lässt den Schluss zu, dass die Schallenburg nicht nur als Quelle für spezifisches historisches Wissen betrachtet wird, sondern auch als Ort, der das Interesse und die Neugier der Schüler*innen weckt und damit den Lernprozess unterstützt. Eng verbunden mit der Motivationsförderung ist die interaktive Gestaltung der Lernorte, die durch eigenständiges Erkunden, praktisches Ausprobieren und direkte Beteiligung der Schüler*innen geprägt ist.

²⁴⁰ Thomas Diehl, Vom Nutzen und Nachteil außerschulischen Lernens für das Leben. In: Dietrich Karpa, Gwendolin Lübbecke und Bastian Adam (Hrsg.), *Außerschulische Lernorte. Theorie, Praxis und Erforschung außerschulischer Lerngelegenheiten* (Immenhausen bei Kassel 2015) 129f.

Dadurch wird es den Schüler*innen ermöglicht, einen gewissen Charakter der Geschichte zu erfassen.

Die geringere Gewichtung von Themen wie politische Geschichte sowie Wirtschaft lässt vermuten, dass diese Themenbereiche im Kontext der Schallenburg weniger anschaulich sind.

Die Kombination aus anschaulichem Lernen, fachkundiger Begleitung und der Möglichkeit zur aktiven Auseinandersetzung mit historischen Themen macht die Schallenburg zu einem wertvollen pädagogischen Instrument im Geschichtsunterricht.

5.2 Beantwortung der Forschungsfragen und Ausblick

Die vorliegende Masterarbeit befasste sich mit der Untersuchung der Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext des Geschichtsunterrichts. Dabei konzentrierte sich die empirische Untersuchung auf mehrere zentrale Forschungsfragen, die nun auf Basis der erhobenen Daten beantwortet werden. Im Schlusskapitel werden die Ergebnisse anhand der Forschungsfragen noch einmal kurz zusammengefasst und ein Ausblick auf das Thema gegeben.

- Welchen Mehrwert bieten außerschulische Lernorte für den Unterricht, und welche Beweggründe führen dazu, dass Lehrpersonen sich für die Integration solcher Lernorte entscheiden?

Die Ergebnisse der Umfrage zeigen deutlich, dass außerschulische Lernorte, wie etwa das Renaissance-Schloss Schallenburg, als wertvolle Ergänzung zum traditionellen Unterricht betrachtet werden. Die befragten Lehrkräfte gaben an, dass sie insbesondere die Möglichkeit schätzen, den Schulalltag durch praktische und anschauliche Erfahrungen zu bereichern. Die wesentlichen Motive für die Einbindung außerschulischer Lernorte ergeben sich aus der Absicht, die Motivation und das Interesse der Lernenden am Fach Geschichte und Politische Bildung zu fördern und durch die unmittelbare Begegnung mit historischen Objekten eine vertiefte Wissensvermittlung und einen Lebensweltbezug zu erreichen. Diese Faktoren tragen dazu bei, dass die Schüler*innen nicht nur auf kognitiver, sondern auch auf emotionaler und sozialer Ebene angesprochen werden.

- Welcher Unterschied existiert zwischen innerschulischem und außerschulischem Lernen?

Die vorliegende Untersuchung kommt zu dem Schluss, dass sich die Lernformen in der Schule und außerhalb der Schule insbesondere durch die Anschaulichkeit und das hautnahe Erleben unterscheiden. Im Gegensatz zum klassischen Unterricht im Klassenzimmer, der vorrangig auf theoretische Wissensvermittlung abzielt, ermöglicht die Auseinandersetzung mit den Lerninhalten an außerschulischen Lernorten eine multisensorische und handlungsorientierte Aneignung von Wissen. Diese Ansätze fördern nicht nur das Verständnis historischer Zusammenhänge, sondern auch die Entwicklung sozialer Kompetenzen sowie die Stärkung der Vorstellungskraft der Schüler*innen. Ein weiterer Unterschied zwischen dem Lernen in der Schule und außerhalb der Schule, wie er bereits im Theorienteil diskutiert wurde, zeigt sich in der Auseinandersetzung mit einem zentralen Aspekt historischen Lernens im Sinne Rüsens. Dabei handelt es sich um die Imagination (Vorstellungskraft) als Bestandteil der narrativen Sinnbildung. Außerschulische Lernorte fördern nicht nur die bereits vorhandene Vorstellungskraft der Schüler*innen, sondern ermöglichen durch ihre Anschaulichkeit einen reflektierten Denkprozess. Auf dieser Grundlage können sich Lernende realitätsnahe Vorstellungen vom Handeln historischer Akteur*innen sowie von vergangenen Lebenswelten entwickeln, was einen wesentlichen Beitrag zur historischen Orientierung leistet.²⁴¹

- Welche Erfahrungen haben Lehrer*innen mit der Integration von außerschulischen Lernorten in ihren Geschichtsunterricht gemacht?

Die Befragung der Lehrkräfte hat ergeben, dass die Integration außerschulischer Lernorte überwiegend positive Erfahrungen mit sich bringt. Die Lehrkräfte gaben an, dass die Schüler*innen durch Exkursionen eine gesteigerte Motivation und ein verstärktes Engagement im Geschichtsunterricht aufweisen. Die nachhaltige Verankerung des Wissens, die Entwicklung historischer Kompetenzen und die Stärkung der Klassengemeinschaft werden als besonders positiv hervorgehoben. Allerdings wurden auch Herausforderungen thematisiert, insbesondere organisatorische und logistische Probleme. Obgleich die genannten Herausforderungen zu bewältigen sind, überwiegen die positiven Rückmeldungen, was darauf

²⁴¹ Mayer, Historische Orte als Lernorte, 394.

hindeutet, dass Lehrkräfte bereit sind, die zusätzlichen Anstrengungen in Kauf zu nehmen, um den Mehrwert dieser Lernorte zu nutzen.

- Inwiefern lassen sich außerschulische Lernorte am Beispiel des Renaissance-Schlosses Schallaburg in den GSPB-Unterricht einbinden?

Das Renaissance-Schloss Schallaburg bietet ein breites Spektrum an Möglichkeiten zur Einbindung in den GSPB-Unterricht. Die Resultate der Umfrage stützen die zuvor getätigten Annahmen. Ein Besuch der Schallaburg kann sich als besonders effektiv erweisen, wenn es darum geht, die Themen "Das Leben auf einer Burg", "Architektur und Kunstgeschichte" sowie "Soziale Interaktionen und Gruppendynamik" zu vermitteln. Die befragten Lehrkräfte bekundeten erneut ihre Präferenz für die Nutzung von geführten Touren durch Expert*innen, um den Schüler*innen eine vertiefte und fachkundige Auseinandersetzung mit den Inhalten zu ermöglichen. Auch die thematischen Ausstellungen der Schallaburg werden als wertvolle Lernressource betrachtet, da sie aktuelle historische Themen auf anschauliche und verständliche Weise vermitteln. Die Ergebnisse der Umfrage legen nahe, dass die Schallaburg als außerschulischer Lernort in optimaler Weise in den Geschichtsunterricht integriert werden kann, um den Schüler*innen eine lebendige und tiefgehende Lernerfahrung zu bieten.

Bei Betrachtung der Antworten der Lehrkräfte lässt sich eine deutliche Übereinstimmung mit den in der Literatur erwähnten Potenzialen außerschulischer Lernorte feststellen. Die in der Forschungsliteratur aufgeführten Vorteile wurden von den Lehrkräften in gleicher Weise bestätigt. Des Weiteren lassen sich die in der Literatur beschriebenen Herausforderungen mit den Aussagen der Lehrkräfte in Verbindung bringen. In der Literatur findet der Aspekt der Disziplin der Schüler*innen während solcher Exkursionen jedoch weniger Beachtung, obschon mehrere Lehrpersonen dies als bedeutende Herausforderung erwähnten.

Obgleich die Lehrer*innen die bestehenden Herausforderungen, wie beispielsweise Disziplinprobleme und organisatorische Hürden, durchaus wahrnehmen, überwiegt dennoch eine positive Einstellung gegenüber außerschulischen Lernorten. Dies unterstreicht die Relevanz und den pädagogischen Wert solcher Lernorte im schulischen Kontext.

Aus den gewonnenen Erkenntnissen lassen sich mehrere Ansatzpunkte für zukünftige Forschungsarbeiten ableiten. Es wäre zudem von Interesse, die organisatorischen und logistischen Herausforderungen, die bei der Nutzung außerschulischer Lernorte auftreten, in

einer tiefergehenden Untersuchung zu beleuchten und mögliche Lösungsstrategien zu entwickeln. Eine intensivere Kooperation zwischen Schulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen könnte ebenfalls Gegenstand zukünftiger Forschung sein, um die Nutzung dieser Lernorte zu optimieren und nachhaltiger zu gestalten.

Ein weiterer vielversprechender Forschungsbereich möge sich auf die Integration außerschulischer Lernorte in verschiedene Schulstufen und Fächer konzentrieren. In diesem Kontext wäre es von Interesse, die Nutzung außerschulischer Lernorte in anderen Disziplinen als dem Geschichtsunterricht zu untersuchen, um das Lernen interdisziplinär und ganzheitlich zu fördern. Die Integration in den Geschichtsunterricht kann zudem verbessert werden, wenn zukünftige Lehrkräfte verstärkt Schüler*innen bei der Gestaltung des Lernprozesses einbeziehen. Ein Lernsetting, das auf handlungsorientiertes, erfahrungsorientiertes und forschendes Lernen ausgerichtet ist, könnte den Bildungsprozess weiter vertiefen. Im Rahmen der Befragung der Lehrkräfte wurde seitens einer Gruppe von Lehrkräften festgestellt, dass die Schüler*innen "viel selbst entdecken konnten". Diese Evidenz legt nahe, dass die Implementierung forschend-entdeckenden Lernens grundsätzlich möglich ist, jedoch noch stärker gefördert werden sollte.

Zudem sollte eine problemorientierte Fragestellung im Mittelpunkt stehen, die es den Schüler*innen ermöglicht, die Situation vor Ort aktiv in die eigene Lebenswelt und in den Lernprozess einzubinden. Fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen sowie die Einbettung der außerschulischen Lernphase in vorbereitende und nachbereitende Phasen in der Schule kann das Lernen nachhaltig unterstützen.²⁴² Eine weitere, vielversprechende Forschungsrichtung wäre die Untersuchung des langfristigen Einflusses solcher Lernorte auf die Lernmotivation und die Entwicklung historischer Kompetenzen bei Schüler*innen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass diese Arbeit einen wesentlichen Beitrag zur besseren Verständigung der Vorteile und Herausforderungen außerschulischer Lernorte geleistet hat. Sie legt damit den Grundstein für weitere, vertiefende Forschungsarbeiten, die darauf abzielen, das Potenzial dieser Lernorte in der Bildungslandschaft voll auszuschöpfen und ihre Rolle im modernen Unterricht weiter zu stärken.

²⁴² Gabriele Diersen & Lara Paschold, Außerschulisches Lernen – ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion, Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 43. Jahrgang 2020, Heft 1, S. 11–19, 11.

6 Literaturverzeichnis

Peter Adamski, Binnendifferenzierung im Geschichtsunterricht: Aufgaben, Materialien, Lernwege (Hannover Seelze: Klett | Kallmeyer 2017)

Heinrich Ammerer, Thomas Hellmuth, Christoph Kühberger, Subjektorientierte Geschichtsdidaktik (Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2015)

Robert Baar, Gudrun Schönknecht, Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen (Basel 2018)

Christine Bänninger, Stefanie Gysin, Patrick Isler-Wirth, Bildung an außerschulischen Lernorten im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung, In: Dietrich Karpa, Bernd Overwien, Oliver Plessow, Außerschulische Lernorte in der Politischen und Historischen Bildung (Immenhausen 2015)

Ulrich Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik: Historisches Lernen in der Schule, 3. Aufl. (Paderborn 2023)

Dirk Bechtel, Forschend-entdeckendes Lernen und Schülerinteressen. Pädagogik, Nr. 2 (29.01.2019) S. 26–29, doi:10.3262/paed1902026

Andreas Benz, Methodische Einordnung der vorgestellten Lehrveranstaltungen und Fallbeispiele. In: Sebastian Barsch, Jörg Van Norden (Hrsg.), Historisches Lernen und materielle Kultur: Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik, Bd. 2 (Bielefeld 2020)

Silvia Boßow-Thies und Oliver Gansser, Grundlagen empirischer Forschung in quantitativen Masterarbeiten. In: Silvia Boßow-Thies, Bianca Krol (Hrsg.), Quantitative Forschung in Masterarbeiten: Best-Practice-Beispiele Wirtschaftswissenschaftlicher Studienrichtungen, 1. Aufl. (Wiesbaden 2022)

Janine Brade und Bernd Dühlmeier, Lehren und Lernen an außerschulischen Lernorten. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, u. a. (Hrsg.), Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, 3. Aufl. (Bad Heilbrunn 2022)

Susanne Braun, Lernort Denkmal. „Denkmal aktiv – Kulturerbe macht Schule“: Das Schulprogramm der Deutschen Stiftung Denkmalschutz. In: Praxis Geschichte 6 (Braunschweig 2015)

Benjamin Bräuer, Reflektiertes und orientierungswirksames historisches Denken als geschichtsdidaktisches Ziel. In: Georg Weißeno, Béatrice Ziegler (eds), Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik. Springer VS (Wiesbaden 2022)

Jürgen Budde, Merle Hummrich, Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule – Eine Erziehungswissenschaftliche Perspektive. In: Jan Erhorn und Jürgen Schwier (Hrsg.), Pädagogik außerschulischer Lernorte: Eine interdisziplinäre Annäherung (Bielefeld 2016)

Ulrich Deinet, Ahmet Derecik, Die Bedeutung außerschulischer Lernorte für Kinder und Jugendliche: eine raumtheoretische und aneignungsorientierte Betrachtungsweise. In: Jan Erhorn und Jürgen Schwier (Hrsg.), Pädagogik außerschulischer Lernorte: Eine interdisziplinäre Annäherung (Bielefeld 2016)

Thomas Diehl, Vom Nutzen und Nachteil außerschulischen Lernens für das Leben. In: Dietrich Karpa, Gwendolin Lübbeke und Bastian Adam (Hrsg.), Außerschulische Lernorte. Theorie, Praxis und Erforschung außerschulischer Lerngelegenheiten (Immenhausen bei Kassel 2015)

Gabriele Diersen & Lara Paschold, Außerschulisches Lernen – ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion, Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 43. Jahrgang 2020 Waxmann, Heft 1, S. 11–19

Nicola Döring, Jürgen Bortz. Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Auflage. (Berlin-Heidelberg 2016)

Marco Dräger, Denkmäler im Geschichtsunterricht (Frankfurt/M. 2021)

Barbara Eder, Die Geschichte der Familie Tinti als Herren der Schallaburg von der Mitte des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts (Universität Wien 2018)

Hans-Georg Ehlers, Konzeption von Bildungsangeboten in Museen. In: Beatrix Commandeur, Hannelore Kunz-Ott, Karin Schad (Hrsg.), Handbuch Museumspädagogik: Kulturelle Bildung in Museen (München 2016)

Ingrid Engelbart, Ein Waldprojekt mit Schülern. In: Christian Stolz und Benjamin Feiler (Hrsg.), Exkursionsdidaktik: Ein Fächerübergreifender Praxisratgeber für Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung (Stuttgart 2018)

Philipp Erdmann, Jan Niko Kerschbaum, Mahnmale als Zeitzeichen. Der Nationalsozialismus in der Erinnerungskultur Nordrhein-Westfalens, Transcript 2020, Historische Zeitschrift 314, Nr. 1 (Bielefeld 2022)

Jan Erhorn und Jürgen Schwier, Außerschulische Lernorte: Einleitung. In: Jan Erhorn und Jürgen Schwier (Hrsg.), Pädagogik außerschulischer Lernorte: Eine Interdisziplinäre Annäherung (Bielefeld 2016)

Dieter Eschenhagen, Susanne Bögeholz, Harald Gropengießer (Hrsg.), Fachdidaktik Biologie, 9. Aufl. (Hallbergmoos 2013)

Gerhard Floßmann (Hrsg.), Schallaburg, 1. Aufl. (St. Pölten 1977)

Gerhard Floßmann, Die Tinti auf der Schallaburg. In: Peter Aichinger-Rosenberger (Hrsg.), Schallaburg Kulturbetriebsges.m.b.H. [Mitwirkende*r], Die Schallaburg: Geschichte, Archäologie, Bauforschung, 1. Aufl. (Weitra 2011)

Renate Freericks, Denise Wulf, Dieter Brinkmann, Didaktische Modelle für außerschulische Lernorte (Bremen 2017)

Bundeskanzleramt, Frauen und Männer in Österreich. Zahlen, Daten, Fakten 2021, (Wien 2022), abrufbar unter <<https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/frauen-und-gleichstellung/gender-mainstreaming-und-budgeting/gender-daten-index.html>> (zul. geöffnet 11.08.2024)

Oliver Fries, Robert Kuttig, Christiane Wolfgang, Castrum Quod Dicitur Schala – Von der Hochmittelalterlichen Burg zum modernen Ausstellungszentrum. In: Peter Aichinger-Rosenberger (Hrsg.), Schallaburg Kulturbetriebsges.m.b.H. [Mitwirkende*r], Die Schallaburg: Geschichte, Archäologie, Bauforschung, 1. Aufl. (Weitra 2011)

Gerhard Fritz (Hrsg.), Geschichte und Fachdidaktik: Ein Studienbuch für Studierende Grund-, Haupt und Realschule (Stuttgart 2012)

Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Lehrpläne der Mittelschulen (2024), Lehrplan „Geschichte und Politische Bildung“. Online unter: <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850>>, (17.05.2024)

Peter Gautschi, Geschichte lernen. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche. 3. Auflage (Bern 2005)

Anna von Grafenstein, Die Bedeutung von außerschulischen Lernorten für die Pädagogik bei Lernschwierigkeiten mit besonderer Berücksichtigung des Biologieunterrichts (Hessen 2009)

Horst Gies, Geschichtsunterricht: Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung (Köln-Weimar-Wien 2004)

Barbara Hanke, Erinnerungskulturen im Geschichtsunterricht. Funktionen, Formen, didaktische Perspektiven. In: Geschichte lernen. 34. Jahrgang. Heft 200. (Hannover 2021)

Olaf Hartung (Hrsg.), Museen und Geschichtsunterricht, 1. Aufl. (Stuttgart 2020)

Sebastian Haude, Bedeutung und didaktisches Potenzial von Exkursionen im Geschichtsunterricht. In: Christian Stolz, Benjamin Feiler (Hrsg.), Exkursionsdidaktik: Ein fächerübergreifender Praxisratgeber für Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung (Stuttgart 2018)

Wolfgang Hasberg, Andreas Körber, Geschichtsbewusstsein dynamisch, In: Körber, Andreas (Hrsg.): Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag (Schwalbach/Ts. 2003). 179-202

Thorsten Heese, Außerschulische Lernorte im Geschichtsunterricht: Das Museum. In: Bärbel Kuhn, Susanne Popp, Jutta Schumann, Astrid Windus (Hrsg.), Geschichte erfahren im Museum (St. Ingbert 2014)

Gesine Hellberg-Rode, Außerschulische Lernorte. In: Astrid Kaiser und Detlef Pech (Hrsg.), Basiswissen Sachunterricht, Band 5: Unterrichtsplanung und Methoden (Baltmannsweiler 2008)

Thomas Hellmuth, Erinnern und vergessen: Erinnerungskultur im neuen Lehrplan der Sekundarstufe I. In: Historische Sozialkunde. Geschichte - Fachdidaktik - Politische Bildung. (2016); Vol. 3. 11-15

Thomas Hellmuth, Politische Bildung und/oder Demokratiebildung. In: Forum Politische Bildung (Hrsg.), Politisch gebildet - aber wie?: Theorien, Planungshilfen, Unterrichtsbeispiele. Bd. 50 (Wien 2022)

Thomas Hellmuth, Subjektorientierung und Diskursanalyse. In: Thomas Hellmuth, Christine Ottner-Diesenberger, Alexander Preisinger (Hrsg.), Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zur Theorie, Empirie und Pragmatik. (Frankfurt/Main 2021)

Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016), Bundesministerium für Bildung (Wien 2016)

Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger, Wege der Geschichtsdidaktik, Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften: 32, no. 2 (Wien 2021)

Thomas Hellmuth und Hanna Jurjevec, Instruktion und Konstruktion: Überlegung zu einer konstruktivistischen Geschichtsdidaktik. In: Historische Sozialkunde 42. Geschichte - Fachdidaktik - Politische Bildung, Geschichtsdidaktik aus subjektorientierter Perspektive (Wien 2012) 15-19

Bernd Hey, Die Historische Exkursion: Zur Didaktik und Methodik des Besuchs historischer Stätten, Museen und Archive (Stuttgart 1978)

Nina Jude, „Lernförderliche Schulentwicklung“. Pädagogik, Nr. 6 (2022): 6–9. <https://doi.org/10.3262/PAED2206006>

Dietrich Karpa, Bernd Overwien, Oliver Plessow, Zur Einführung, In: Dietrich Karpa, Bernd Overwien, Oliver Plessow (Hrsg.), Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung (Immenhausen 2015)

Dietrich Karpa, Gwendolin Lübbeke und Bastian Adam, Außerschulische Lernorte – Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele. In: Dietrich Karpa, Gwendolin Lübbeke und Bastian Adam (Hrsg.), Außerschulische Lernorte. Theorie, Praxis und Erforschung außerschulischer Lerngelegenheiten (Immenhausen bei Kassel 2015)

Dietrich Karpa, Kooperation will gelernt sein - Ein Interview mit Prof. Dr. Bernd Overwien zur Bedeutung außerschulischer Lernorte in Schule und Lehrerbildung. In: Dietrich Karpa, Bernd Overwien, Oliver Plessow, Außerschulische Lernorte in der Politischen und historischen Bildung (Immenhausen 2015)

Dietrich Karpa. Außerschulische Lernorte: Theorie, Praxis und Erforschung außerschulischer Lerngelegenheiten (Immenhausen bei Kassel 2015)

Wolfgang Kirchmayr, Der unterrichtspraktische Umgang mit Mahnmalen zu verschiedenen NS-Opfergruppen in der Stadt Salzburg. In: Historische Sozialkunde 46. Geschichte - Fachdidaktik - Politische Bildung, Erinnerungskulturen. Geschichtsmythen und Erinnerungspolitik unter der Lupe (Wien 2016) 27-34

Andreas Körber, Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. (Neuried: Ars Una, 2007)

Johannes Kritzl, Neubeginn und Neubestimmung. In: Peter Aichinger-Rosenberger (Hrsg.), Schallaburg Kulturbetriebsges.m.b.H. [Mitwirkende*r], Die Schallaburg: Geschichte, Archäologie, Bauforschung, 1. Aufl. (Weitra 2011)

Johannes Kritzl, Stubenberger und Kletzl. In: Peter Aichinger-Rosenberger (Hrsg.), Schallaburg Kulturbetriebsges.m.b.H. [Mitwirkende*r], Die Schallaburg: Geschichte, Archäologie, Bauforschung, 1. Aufl. (Weitra 2011)

Susanne Kronbichler-Skacha, „Schallaburg, Schloss.“ Oxford Art Online, (Oxford University Press 2003), <https://doi.org/10.1093/gao/9781884446054.article.T076395>

Christian Kuchler, Historische Orte im Geschichtsunterricht (Schwalbach 2012)

Hannelore Kunz-Ott, Das Bildungskonzept – ein Grundpfeiler musealer Arbeit. In: Beatrix Commandeur, Hannelore Kunz-Ott, Karin Schad (Hrsg.), Handbuch Museumspädagogik: Kulturelle Bildung in Museen (München 2016)

Erwin Kupfer, Die Schallenburg und ihre Gründerfamilie. In: Peter Aichinger-Rosenberger (Hrsg.), Schallenburg Kulturbetriebsges.m.b.H. [Mitwirkende*r], Die Schallenburg: Geschichte, Archäologie, Bauforschung, 1. Aufl. (Weitra 2011)

Schallenburg, Lebendiger Ort der Geschichte – Mittelalter die wehrhafte Burg, abrufbar unter <<https://www.schallenburg.at/de/schallenburg>>, (zul. geöffnet 20.06.2024)

Schallenburg, Lebendiger Ort der Geschichte – Renaissance ein prächtiges Schloss, abrufbar unter <<https://www.schallenburg.at/de/schallenburg>>, (zul. geöffnet 20.06.2024)

Schallenburg, Lebendiger Ort der Geschichte – Seit 1974 internationales Ausstellungszentrum, abrufbar unter <<https://www.schallenburg.at/de/schallenburg>>, (zul. geöffnet 20.06.2024)

Dieter Lenzen, Orientierung Erziehungswissenschaft: was sie kann, was sie will (Reinbek/Hamburg 1999)

Roswitha Link, Lernort Archiv – Kompetenzorientierung und Historische Bildung im Archiv, (2012), S. 5, abrufbar unter: <https://www.lwl.org/waa-download/archivpflege/heft76/02-08_link.pdf>, zul. geöffnet am 13.08.2024

Ulrich Mayer, Historische Orte als Lernorte. In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts. 2011)

Horst O. Mayer, Interview und schriftliche Befragung: Entwicklung, Durchführung und Auswertung, 5. Aufl. (München/Wien 2009)

Berit Pleitner, Außerschulische historische Lernorte. In: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts 2: Historisches Lernen im Klassenzimmer (Schwalbach 2012)

Berit Pleitner, Außerschulische historische Lernorte. In: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hrsg.), Praxis des Geschichtsunterrichts, Band 2 (Schwalbach 2017)

Berit Pleitner, Außerschulische historische Lernorte. In: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. 2 (Schwalbach 2012)

Berit Pleitner, Geschichte im Museum. In: Hilke Günther-Arndt, (Hrsg.), Geschichts-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II (Berlin 2007)

Oliver Plessow, „Außerschulisch – zur Bedeutung eines Begriffs aus geschichtsdidaktischer Sicht, In: Dietrich Karpa, Bernd Overwien, Oliver Plessow (Hrsg.), Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung (Immenhausen 2015)

Susanne Popp, Bernd Schönemann (Hrsg.), Historische Kompetenz und Museen, 1. Aufl. (Idstein 2009)

Susanne Popp, Gedenkstättenbesuch. Ein Beitrag zur Historisch-Politischen Bildung, In: sowi-online-Methodenlexikon, (Bielefeld 2002) <https://www.sowi-online.de/praxis/methode/gedenkstaettenbesuch_ein_beitrag_zur_historisch_politischen_bildung.html>, (06.05.2024)

Heinz Reinders, Fragebogen. In: Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel, Burkhard Gniewosz (Hrsg.), Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden, 2. Aufl. (Wiesbaden 2015)

Julia Reuschenbach, Exkursionen in der Hochschullehre im Fach Geschichte (Frankfurt am Main 2023)

Stefan Riesenfellner, Heidemarie Uhl, Denkmäler lesen. Anregungen zur Interpretation von Krieger- und Opferdenkmälern. In: Elisabeth Morawek (Hrsg.), Denkmal und Erinnerung. Spuren such im 20. Jahrhundert. Anregungen für Schülerinnen- und Schülerprojekte. (Wien 1993)

Stefan Riesenfellner, Heidemarie Uhl, Todeszeichen: Zeitgeschichtliche Denkmalkultur in Graz und in der Steiermark vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart (Böhlau 1994)

Carola Rupprecht, Schule und Museum. In: Beatrix Commandeur, Hannelore Kunz-Ott, Karin Schad (Hrsg.), Handbuch Museumspädagogik: Kulturelle Bildung in Museen (München 2016)

Petra Sauerborn, Thomas Brühne (Hrsg.), Didaktik des Außerschulischen Lernens, 3. Aufl. (Baltmannsweiler 2010)

Petra Sauerborn, Thomas Brühne (Hrsg.), Didaktik des Außerschulischen Lernens, 2. Aufl. (Baltmannsweiler 2009)

Hans-Dieter Schmid, Den künftigen Geschlechtern zur Nacheiferung. Denkmäler als Quellen der Geschichtskultur. In: Praxis Geschichte 6 (Braunschweig 2003)

Gerhard Schneider, Gegenständliche Quellen. In: Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* (= Forum Historisches Lernen). 3. Auflage. (Schwalbach/Ts. 2005)

Gerhard Schneider, Kriegerdenkmäler als Geschichtsquellen– Didaktisch-methodische Bemerkungen zum Unterricht im 9. bis 13. Schuljahr. In: Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg.): *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* (= Forum Historisches Lernen). 3. Auflage. (Schwalbach/Ts. 2005)

Gerhard Schneider, Sachüberreste und gegenständliche Unterrichtsmedien. In: Ulrich Meyer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. 2., überarbeitete Auflage. (Schwalbach/Ts. 2007)

Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo von Borries, Reinhard Krammer, Sybilla Leutner-Ramme, Sylvia Mebus, Alexander Schöner, Béatrice Ziegler, Historisches Denken. Ein Kompetenz Strukturmodell. In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner, (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, (Neuried 2007)

Vanessa Schröder, *Geschichte Ausstellen - Geschichte Verstehen: Wie Besucher im Museum Geschichte und Historische Zeit deuten* (Bielefeld 2014)

Schallaburg, Schulangebot, Unterrichtsmaterial, <https://www.schallaburg.at/de/schulangebot/unterrichtsmaterial>, (10.05.2024)

Alexander Schöner, Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen. In: Andreas Körber (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens: ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (Neuried: Ars Una, 2007)

Joanna Siemer, Außerschulische Unterrichtsformen. Museumsbesuche. In: Julia Drumm (Hrsg.), Roland Fröhlich (Hrsg.), *Innovative Methoden für den Lateinunterricht*, Vandenhoeck & Ruprecht (Göttingen 2008) S. 240-267

Gottfried Stangler, *Festschrift 30 Jahre Schallaburg: internationales Ausstellungs- und Veranstaltungszentrum des Landes Niederösterreich*. 1. Aufl. (St. Pölten 2004)

Christian Stolz, Benjamin Feiler (Hrsg.), *Exkursionsdidaktik: Ein fächerübergreifender Praxisratgeber für Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung* (Stuttgart 2018)

Holger Thünemann, Denkmäler als Orte historischen Lernens im Geschichtsunterricht – Herausforderungen und Chancen. In: Saskia Handro, Bernd Schönemann (Hrsg.), *Orte Historischen Lernens* (Berlin, Münster 2008)

Andreas Urban, Geschichtsvermittlung im Museum. In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, 2. Auflage (Schwalbach/Ts. 2007)

Maren Waffenschmid, FIT FÜR DIE ZUKUNFT, abrufbar unter <<https://www.schallaburg.at/de/magazine/fit-fur-die-zukunft/13>>, (zul. geöffnet 19.06.2024)

Klaus Weschenfelder, Wolfgang Zacharias, Handbuch Museumspädagogik. Orientierungen und Methoden für die Praxis. 1. Auflage (Düsseldorf 1981)

Markus Wilhelm, Kurt Messmer, Armin Rempfler, Definition Ausserschulischer Lernorte. In: Markus Wilhelm, Kurt Messmer, Armin Rempfler (Hrsg.), Ausserschulische Lernorte – Positionen aus Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften (Zürich 2011)

Christian Winklhöfer, Schülervorstellungen über historische Ausstellungen – Empirische Befunde und Forschungsperspektiven. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 16, Nr. 1, (Göttingen 2017)

Schallaburg, Wissen zum Renaissanceschloss, Die Geschichte der Schallaburg, <<https://www.schallaburg.at/de/schallaburg>>, (08.05.2024)

Heike Wolter, Forschend-Entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht (Frankfurt am Main 2018)

7 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Geschichtsbewusstsein dynamisch. Das Prozessmodell historischen Denkens/historischer Orientierung; nach Hasberg/Körber, Geschichtsbewusstsein dynamisch, 2003, S. 187.....	23
Abbildung 2: Renaissance-Schloss Schallaburg Quelle: Eigene Abbildung (aufgenommen am 31.07.2024).....	34
Abbildung 3: Terrakottenhof mit südlichem Flair Quelle: Eigene Abbildung (aufgenommen am 31.07.2024).....	38
Abbildung 4: Aufstieg zur Schallaburg Quelle: Eigene Abbildung (aufgenommen am 31.07.2024).....	39
Abbildung 5: Aufstieg zur Schallaburg Quelle: Eigene Abbildung (aufgenommen am 31.07.2024).....	39
Abbildung 6: Palas (Zentrales Gebäude der hochmittelalterlichen Burgenanlage) Quelle: Eigene Abbildung (aufgenommen am 31.07.2024)	41
Abbildung 7: Wehranlage vor dem später errichteten Renaissanceschloss Quelle: Eigene Abbildung (aufgenommen am 31.07.2024)	41
Abbildung 8: Ausschnitt aus dem Museum Quelle: Eigene Abbildung (aufgenommen am 31.07.2024).....	43
Abbildung 9: In welcher Schulstufe unterrichten Sie? (eigene Darstellung).....	48
Abbildung 10: Wie viele Jahre unterrichten Sie? (eigene Darstellung).....	49
Abbildung 11: Welche Institutionen binden Sie am häufigsten in Ihren Unterricht ein? (eigene Darstellung).....	49
Abbildung 12: Wie oft haben Sie bereits außerschulische Lernorte in Ihren Geschichtsunterricht integriert? (eigene Darstellung).....	50
Abbildung 13: Wie häufig besuchen Sie mit Ihren Schüler*innen außerschulische Lernorte?51	51
Abbildung 14: Welchen Einfluss hat Ihrer Meinung nach der Besuch von außerschulischen Lernorten auf das Lernverhalten der Schüler*innen? (eigene Darstellung).....	51
Abbildung 15: Welche Vorteile sehen Sie durch die Einbindung von außerschulischen Lernorten in den Geschichtsunterricht? (eigene Darstellung).....	52
Abbildung 16: Die Einbeziehung von historischen Orten in den Unterricht initiiert lernförderliche Prozesse und erweitert historische Kompetenzen der Schüler*innen gemäß fachdidaktischen Prinzipien (eigene Darstellung).....	54

Abbildung 17: Welche spezifischen Möglichkeiten und Potenziale bieten historische Orte für den Geschichtsunterricht? (eigene Darstellung)	55
Abbildung 18: Welche Schwierigkeiten sehen Sie bei der Einbindung von außerschulischen Lernorten in den Geschichtsunterricht? (eigene Darstellung).....	56
Abbildung 19: Welche Rolle spielt Ihrer Meinung nach die Vor- und Nachbereitung von außerschulischen Lernorten für einen erfolgreichen Geschichtsunterricht? (eigene Darstellung).....	57
Abbildung 20: Wie bereiten Sie den Besuch eines außerschulischen Lernorts vor? (eigene Darstellung).....	58
Abbildung 21: Welche Faktoren beeinflussen Ihrer Meinung nach die Bereitschaft von Lehrpersonen, außerschulische Lernorte in ihren Unterricht zu integrieren? (eigene Darstellung).....	58
Abbildung 22: Was sind Ihre Hauptbeweggründe, außerschulische Lernorte in Ihren Unterricht zu integrieren? (eigene Darstellung)	59
Abbildung 23: Welche zusätzlichen Maßnahmen würden Ihrer Meinung nach helfen, die Einbindung von außerschulischen Lernorten in den Geschichtsunterricht zu fördern? (eigene Darstellung).....	60
Abbildung 24: In welchen fachlichen und fachdidaktischen Aspekten unterscheidet sich Ihrer Meinung nach das Lernen an außerschulischen Lernorten vom klassischen Unterricht im Klassenzimmer? (eigene Darstellung)	61
Abbildung 25: Welche positiven Erfahrungen haben Sie mit der Integration von außerschulischen Lernorten in Ihren Geschichtsunterricht gemacht? (eigene Darstellung)....	62
Abbildung 26: Welche negativen Erfahrungen haben Sie mit der Integration von außerschulischen Lernorten in Ihren Geschichtsunterricht gemacht? (eigene Darstellung)....	63
Abbildung 27: Welche Inhalte des GSPB-Unterrichts lassen sich Ihrer Meinung nach besonders gut durch einen Besuch der Schallenburg vermitteln? (eigene Darstellung)	64
Abbildung 28: Welche didaktischen Methoden nutzen Sie am häufigsten bei Exkursionen zur Schallenburg? (eigene Darstellung)	65
Abbildung 29: Wie stark stimmen Sie der Aussage zu: "Ein Besuch der Schallenburg hat einen positiven Einfluss auf die Motivation der Schüler*innen im Geschichtsunterricht"? (eigene Darstellung).....	66

8 Anhang

8.1 Fragebogen

Die Rolle von außerschulischen Lernorten im Geschichtsunterricht

Liebe Lehrperson,

vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, an dieser Umfrage für meine Masterarbeit teilzunehmen. Ihr Beitrag ist von unschätzbarem Wert für mein Forschungsprojekt, das sich mit der Einbindung von außerschulischen Lernorten, speziell am Beispiel des Renaissance-Schlosses Schallaburg, in den GSK-Unterricht beschäftigt. Ich möchte untersuchen, wie solche Lernorte in den Unterricht integriert werden können und welche Erfahrungen und Meinungen Lehrpersonen dazu haben.

Ihre Teilnahme ist freiwillig und anonym. Alle Daten, die Sie in diesem Fragebogen angeben, werden streng vertraulich behandelt. Es werden keine personenbezogenen Daten erfasst oder an Dritte weitergegeben. Die Ergebnisse werden ausschließlich in aggregierter Form veröffentlicht, sodass keine Rückschlüsse auf einzelne Personen möglich sind.

Ich bedanke mich herzlich für Ihre Unterstützung und Ihre wertvollen Einblicke.

Allgemeine Informationen

1. Welches Geschlecht haben Sie?

- Männlich
- Weiblich
- Divers

2. Wie alt sind Sie?

- Unter 30
- 31-50
- Über 50

3. In welcher Schulstufe unterrichten Sie?

- Sekundarstufe I
- Sekundarstufe II
- Beide

4. Welche Fächer unterrichten Sie? (Mehrfachauswahl)

- Deutsch
- Englisch
- Mathematik
- Geografie und wirtschaftliche Bildung
- Biologie und Umweltbildung
- Geschichte und Politische Bildung
- Kunst und Gestaltung
- Technik und Design
- Musik
- Physik
- Chemie
- Sport
- Religion
- Latein
- Französisch
- Spanisch
- Digitale Grundbildung/Informatik
- Sonstige

5. Wie viele Jahre unterrichten Sie?

- 1-5 Jahre
- 6-10 Jahre
- 11-15 Jahre
- 16-25 Jahre
- 26-35 Jahre
- Länger als 35 Jahre

Erfahrungen und Bekanntheit mit außerschulischen Lernorten

**6. Welche Institutionen binden Sie am häufigsten in Ihren Unterricht ein?
(Mehrfachauswahl)**

- Museen
- Archive
- Denkmäler
- Historische Stätten
- Betriebe
- Sonstige

7. Wie oft haben Sie bereits außerschulische Lernorte in Ihren Geschichtsunterricht integriert?

- Sehr häufig
- Häufig
- Gelegentlich
- Selten
- Nie

8. Wie häufig besuchen Sie mit Ihren Schüler*innen außerschulische Lernorte?

- Mehrmals im Jahr
- Einmal im Jahr
- Einmal alle zwei Jahre
- Seltener
- Nie

Einfluss und Vorteile von außerschulischen Lernorten

9. Welchen Einfluss hat Ihrer Meinung nach der Besuch von außerschulischen Lernorten auf das Lernverhalten der Schüler*innen?

- Sehr positiv
- Positiv
- Neutral
- Negativ
- Sehr negativ

10. Welche Vorteile sehen Sie durch die Einbindung von außerschulischen Lernorten in den Geschichtsunterricht? (Mehrfachauswahl)

- Geschichte hautnah erleben: Schüler*innen können Geschichte direkt vor Ort erfahren.
- Konstruktivistisches Lernen: Schüler*innen konstruieren durch direkte Erfahrungen und Reflexionen an historischen Lernorten aktiv selbst Wissen.
- Besuche von historischen Stätten oder Museen erwecken den Eindruck einer direkten Begegnung mit der Vergangenheit.
- Bewusstsein der Schüler*innen für den Unterschied zwischen Vergangenheit und Geschichte schärfen

- Interaktive und vielfältige Lernumgebungen wecken ein Interesse an unterschiedlichen historischen Epochen und Themen.
- Abbau der Hierarchie zwischen Lehrkräften und Schüler*innen durch workshopartige Veranstaltungen oder Führungen (Enthierarchisierung)
- Außerschulische Lernorte bieten Zugang zu Materialien und Informationen, die im Klassenzimmer nicht verfügbar sind.
- Multiperspektivisches Denken fördern: Geschichte aus verschiedenen Blickwinkeln verstehen.
- Kritisches Denken: Die Fähigkeit der Schüler*innen wird gefördert, kritisch mit ihrer unmittelbaren Umgebung umzugehen.
- Quellenkritik verbessern: Zuverlässigkeit und Relevanz von Quellen bewerten.
- Förderung der Lernmotivation der Schüler*innen
- Sonstige (bitte angeben)

11. Die Einbeziehung von historischen Orten in den Unterricht initiiert lernförderliche Prozesse und erweitert historische Kompetenzen der Schüler*innen gemäß fachdidaktischen Prinzipien (z.B. Kompetenzorientierung, konzeptuelles Lernen, Subjektorientierung).

Likert-Skala (1 = stimme voll zu, 5 = stimme gar nicht zu)

12. Welche spezifischen Möglichkeiten und Potenziale bieten historische Orte für den Geschichtsunterricht? (Mehrfachauswahl)

- Vertiefung des Gelernten
- Zusätzliche Lerngelegenheiten
- Förderung methodischer Kompetenzen
- Entwicklung der historischen Vorstellungskraft
- Alle oben genannten
- Sonstige

Herausforderungen und Materialien

13. Welche Schwierigkeiten sehen Sie bei der Einbindung von außerschulischen Lernorten in den Geschichtsunterricht? (Mehrfachauswahl)

- Zeitliche Einschränkungen
- Finanzielle Einschränkungen
- Mangelnde Unterstützung seitens der Schulleitung
- Schwierigkeiten bei der Organisation von Exkursionen
- Mangelndes Angebot in der Umgebung
- Sonstige (bitte angeben)

14. Welche Rolle spielt Ihrer Meinung nach die Vor- und Nachbereitung von außerschulischen Lernorten für einen erfolgreichen Geschichtsunterricht?

- Sehr wichtig
- Wichtig
- Neutral
- Weniger wichtig
- Unwichtig

Vorbereitung und Unterstützung

15. Wie bereiten Sie den Besuch eines außerschulischen Lernorts wie der Schallenburg vor? (Mehrfachauswahl)

- Durch Vorträge im Unterricht
- Durch Arbeitsblätter und Materialien
- Durch Gruppenarbeiten
- Durch Projekte und Präsentationen
- Andere (bitte angeben)

16. Welche Faktoren beeinflussen Ihrer Meinung nach die Bereitschaft von Lehrpersonen, außerschulische Lernorte in ihren Unterricht zu integrieren? (Mehrfachauswahl)

- Persönliches Interesse an außerschulischem Lernen
- Zeitliche Ressourcen (kein langer Anfahrtsweg)
- Finanzielle Ressourcen
- Unterstützung seitens des Kollegiums oder der Schulleitung
- Sonstige (bitte angeben)

Beweggründe und Verbesserungsvorschläge

17. Was sind Ihre Hauptbeweggründe, außerschulische Lernorte wie die Schallburg in Ihren Unterricht zu integrieren? (Mehrfachauswahl)

- Pädagogische Mehrwerte
- Abwechslung im Schulalltag
- Die gewonnenen Erfahrungen können sinnvoll in den Unterricht integriert werden.
- Förderung von Motivation und Interesse am Fach Geschichte
- Positive Erfahrungen aus der Vergangenheit nutzen
- Die Fähigkeit zur Vorstellungskraft und Fantasie der Schüler*innen wird gestärkt.
- Konstruktion einer individuellen Realität durch die persönlichen Erfahrungen der Schüler*innen.
- Entdeckendes Lernen: Lernende suchen und verarbeiten Informationen selbstständig und bauen ihr Wissen durch eigene Aktivitäten auf.
- Das Prinzip der Historizität kann den Schüler*innen besonders gut an einem konkreten Beispiel vermittelt werden.
- Förderung von Empathie: Entwickeln von Verständnis und Mitgefühl für historische Akteure und deren Lebensumstände.

- Anforderungen des Lehrplans
- Andere (bitte angeben)

18. Welche zusätzlichen Maßnahmen würden Ihrer Meinung nach helfen, die Einbindung von außerschulischen Lernorten in den Geschichtsunterricht zu fördern? (Mehrfachauswahl)

- Fortbildungen für Lehrpersonen zum Thema außerschulisches Lernen
- Bereitstellung von pädagogischen Materialien und Unterrichtskonzepten seitens der Schule
- Finanzielle Unterstützung für Exkursionen
- Kooperationen mit außerschulischen Bildungseinrichtungen
- Mehr Unterstützung für Junglehrer*innen
- Andere (bitte angeben)

19. In welchen fachlichen und fachdidaktischen Aspekten unterscheidet sich Ihrer Meinung nach das Lernen an außerschulischen Lernorten vom klassischen Unterricht im Klassenzimmer? (Mehrfachauswahl)

- Konkrete Begegnung: Historische Objekte und Stätten fördern eine bessere Vorstellungskraft hinsichtlich der Vergangenheit, die im Klassenzimmer schwer möglich ist.
- Echtheit und Unmittelbarkeit: Geschichte direkt an Originalschauplätzen erleben, macht das Lernen realitätsnäher und greifbarer.
- Lebendige Geschichtsvermittlung: Historische Orte und Artefakte fördern ein lebendiges und emotionales Geschichtsverständnis, während gleichzeitig Raum für Reflexion geschaffen wird.
- Multisensorisches Lernen: Nutzen von mehreren Sinnen zur Vertiefung des historischen Verständnisses.
- Handlungsorientiertes Lernen: Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“, das kognitive, affektive und psychomotorische Fähigkeiten einbezieht und möglichst viele Sinneskanäle anspricht.

- Selbstgesteuertes Lernen: Die Schüler*innen lernen auf der Grundlage eigener Erfahrungen, selbstbestimmt und flexibel dank situationsbezogener Lernmöglichkeiten.
- Soziale Interaktionen und Gruppendynamik
- Andere (bitte angeben)

Erfahrungen und Verbesserungsvorschläge

20. Welche positiven Erfahrungen haben Sie mit der Integration von außerschulischen Lernorten in Ihren Geschichtsunterricht gemacht? (Mehrfachauswahl)

- Hohe Lernmotivation der Schüler*innen
- Nachhaltige Verankerung von Wissen
- Stärkung der Klassengemeinschaft
- Erfolgreiche Projektarbeiten
- Eine aktiv-entdeckende Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand
- Aktive Förderung der Kompetenzentwicklung
- Andere (bitte angeben)

21. Welche negativen Erfahrungen haben Sie mit der Integration von außerschulischen Lernorten in Ihren Geschichtsunterricht gemacht? (Mehrfachauswahl)

- Disziplinprobleme der Schüler*innen
- Unzureichende Vorbereitungsmöglichkeiten: Mangel an Informationen oder Materialien für die Unterrichtsvorbereitung seitens des Lernorts.
- Organisatorische Schwierigkeiten: Probleme bei der Planung und Durchführung von Exkursionen wie Transport, Genehmigungen oder Zeitplanung.
- Mangelnde pädagogische Begleitung: Fehlende Betreuung führt zu vermindertem Lernerfolg.

- Geringe Interaktivität: Wenig interaktive Angebote mindern das Interesse der Schüler*innen.
- Schwierige Erreichbarkeit: Probleme mit Anreise schränken Zugänglichkeit ein.
- Überfüllung und Lärm: Störende Umgebung beeinflusst die Konzentration negativ.
- Mangelnde Unterstützung durch die Schule: Fehlende Unterstützung seitens der Schulleitung oder Kolleg*innen bei der Organisation und Durchführung von außerschulischen Lernaktivitäten.
- Zu geringes Angebot an außerschulischen Lernorten im Umfeld der Schule
- Andere (bitte angeben)

Die Schallenburg

22. Kennen Sie das Renaissance-Schloss Schallenburg? Antwort erforderlich.

Einzelauswahl. Wenn Sie "Nein" wählen, können Sie unten auf "Absenden" klicken.

- Ja
- Nein
- Schon mal gehört, aber noch nie vor Ort gewesen

23. Wie oft haben Sie bereits Exkursionen zur Schallenburg mit Ihren Schüler*innen durchgeführt?

- Mehr als fünfmal
- Drei- bis viermal
- Ein- bis zweimal
- Noch nie

24. Welche Inhalte des GSK-Unterrichts lassen sich Ihrer Meinung nach besonders gut durch einen Besuch der Schallenburg vermitteln? (Mehrfachauswahl)

- Architektur und Kunstgeschichte
- Politische Geschichte
- Alltagsleben im Renaissance-Zeitalter
- Wirtschaft und Handel
- Das Leben auf einer Burg
- Themen der aktuellen Ausstellung
- Andere (bitte angeben)

25. Wie gut sind Ihrer Meinung nach die vorhandenen pädagogischen Materialien und Angebote der Schallenburg für den Geschichtsunterricht geeignet?

- Sehr gut
- Gut
- Ausreichend
- Wenig geeignet
- Nicht geeignet
- Die Existenz von pädagogischem Material für den Unterricht war mir nicht bekannt.

26. Welche didaktischen Methoden nutzen Sie am häufigsten bei Exkursionen zur Schallenburg? (Mehrfachauswahl)

- Geführte Touren durch Expert*innen
- Selbstgeführte Touren mit Arbeitsaufträgen
- Projektarbeit vor Ort
- Kombination aus verschiedenen Methoden
- Sonstige

27. Wie schätzen Sie den organisatorischen Aufwand für eine Exkursion zur Schallaburg ein?

- Sehr hoch
- Hoch
- Mittel
- Gering

28. Wie stark stimmen Sie der Aussage zu: "Ein Besuch der Schallaburg hat einen positiven Einfluss auf die Motivation der Schüler*innen im Geschichtsunterricht"? Likert. (1 = stimme voll zu, 5 = stimme gar nicht zu)

Stimme voll zu Stimme zu Neutral Stimme nicht zu Stimme gar nicht zu