



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Arbeit an außerschulischen Lernorten vor Ort und  
virtuell. Eine empirische Studie zu Perspektiven von  
Wiener Lehrkräften“

verfasst von / submitted by  
Tanja Stöckl, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the  
degree of

Master of Education (MEd)

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

UA 199 510 511

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) UF  
Geographie und Wirtschaftskunde  
UF Geschichte, Sozialkunde und  
Politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Roland Bernhard

---

## EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre hiermit an Eides statt durch meine eigenhändige Unterschrift, dass ich die Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und verwendet habe. Alle Stellen, die wörtlich oder inhaltlich den angegebenen Quellen wurden, sind als solche kenntlich gemacht. Die vorliegende Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüferin bzw. keinem anderen Prüfer als Prüfungsleistung eingereicht.

Wien, 15. August 2021

Stöckl Tanja, BEd

---

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>Eidesstattliche Erklärung</b> .....	<b>II</b>
<b>Inhaltsverzeichnis</b> .....	<b>III</b>
<b>1 Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Außerschulische Lernorte – Theoretischer Rahmen</b> .....	<b>3</b>
2.1    Begriffsdefinition „Außerschulischer Lernort“ .....	3
2.2    Der außerschulische Lernort aus Sicht der Geschichtsdidaktik.....	4
2.2.1    Historisches Lernen an außerschulischen Lernorten.....	5
2.2.2    Erwerb historischer Kompetenzen an außerschulischen Lernorten	8
2.3    Geschichtsdidaktische Potentiale und Herausforderungen .....	10
2.3.1    Lernchancen an außerschulischen Lernorten.....	11
2.3.2    Herausforderungen und Grenzen von außerschulischen Lernorten	16
2.4    Arten von außerschulischen Lernorten im GSP-Unterricht.....	17
2.4.1    Historische Orte.....	18
2.4.2    Stätten der Sammlung, Erforschung und Präsentation historischer	
Zeugnisse .....	20
2.4.3    Living History .....	22
2.4.4    Virtuelle Schauplätze.....	23
2.5    Archetypen von Exkursionsvarianten für außerschulische Lernorte	
24	
2.5.1    Erkundung .....	25
2.5.2    Rekonstruktion.....	26
2.5.3    Hinterfragen gedeuteter Geschichte.....	26
2.6    Didaktische und methodische Überlegungen .....	27
2.6.1    Verankerung im Lehrplan .....	28
2.6.2    Gestaltung des Unterrichts .....	30
<b>3 Empirische Untersuchung zu außerschulischen Lernorten</b>	
<b>aus Sicht von Lehrpersonen</b> .....	<b>35</b>
3.1    Qualitative Interviews.....	35
3.2    Untersuchungsdesign.....	37
3.2.1    Konzeption des Interviewleitfadens .....	37
3.2.2    Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner.....	39

---

3.2.3	Durchführung der Interviews.....	41
3.2.4	Auswertung der Interviews .....	42
<b>4</b>	<b>Ergebnisse .....</b>	<b>45</b>
4.1	Auswertung gemäß dem Kategorienschema.....	45
4.1.1	Wichtigkeit außerschulischer Lernorte aus Sicht der Lehrkräfte..	46
4.1.2	Was Schülerinnen und Schüler an außerschulischen Lernorten lernen	48
4.1.3	Gestaltung des Unterrichts .....	48
4.1.4	Unterrichtsthemen .....	50
4.1.5	Herausforderungen.....	52
4.1.6	Digitale, außerschulische Lernorte .....	53
<b>5</b>	<b>Diskussion der Ergebnisse.....</b>	<b>55</b>
<b>6</b>	<b>Fazit .....</b>	<b>60</b>
<b>7</b>	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>64</b>
<b>8</b>	<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>70</b>
<b>9</b>	<b>Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>71</b>
<b>10</b>	<b>Anhang.....</b>	<b>72</b>
10.1	Interviewleitfaden.....	72
10.2	Interview 1 .....	74
10.3	Interview 2 .....	80
10.4	Interview 3 .....	88
10.5	Interview 4 .....	92
10.6	Interview 5.....	97
	<b>Abstract – Deutsch .....</b>	<b>109</b>
	<b>Abstract – English .....</b>	<b>110</b>

# 1 EINLEITUNG

Das didaktische Konzept des außerschulischen Lernortes gründet in der Idee, Unterricht zu öffnen, das Klassenzimmer und das Schulgelände zu verlassen, um den Unterricht in anderen, neuen Formen zu gestalten. Daran knüpft sich die Erwartung, Kindern und Jugendlichen neue Erfahrungen zu ermöglichen und auch den Unterricht motivierend zu gestalten.<sup>1</sup>

Das Lernen an außerschulischen Lernorten beinhaltet – trotz Herausforderungen – vor allem großes Potential im Unterricht aus Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Die Schülerinnen und Schüler bekommen damit einen Einblick in die räumliche Dimension von Geschichte und erschließen den historischen Ort mit dem ganzen Körper. Seit der *Coronakrise* haben aber auch Angebote an digitalen Lernorten zugenommen, bei welchen die Lernenden virtuell historische Orte oder Museen entdecken können. An (digitalen), außerschulischen Lernorten werden sowohl emotionale, ästhetische, als auch kommunikative Kanäle und Sichtweisen bei den Kindern und Jugendlichen geöffnet. Auf diesem Weg können wiederum kognitive Prozesse angeregt werden, und dies in Erweiterung zum historischen Lernen im Geschichtsunterricht.<sup>2</sup>

Damit einhergehend haben sich auch das Forschungsinteresse und daraus ausgehend die Forschungsfragen entwickelt: „Wie stehen Wiener GSP-Lehrkräfte außerschulischen Lernorten gegenüber? Welches Potential sehen sie in außerschulischen Lernorten?“

Den Kern zur Beantwortung der Forschungsfrage bildet eine empirische Studie, welche in Form qualitativer Interviews durchgeführt wird. Eine theoretische Hinführung zur Empirie wird zudem mittels einer Literaturrecherche zu außerschulischen Lernorten im Allgemeinen und speziell zu außerschulischen

---

<sup>1</sup> Klaus *Fieberg*, Lernort Museum. Unterricht zwischen Exponaten und Inszenierungen. In: Praxis Geschichte, Unterrichtspraxis Lernort Museum, 1/2020 I-IV.

<sup>2</sup> 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.

Lernorten im Unterricht aus Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung durchgeführt. In diesem Sinne ist es ein Ziel herauszufinden, inwiefern sich die geschichtsdidaktische Literatur zum Thema außerschulische Lernorte in den Antworten der Lehrpersonen widerspiegeln.

In dieser Arbeit wird der Begriff des „Außerschulischen Lernorts“ aus geschichtsdidaktischer Sicht definiert, um einen Einstieg in das Thema einzuräumen. Anschließend werden sowohl Historisches Lernen, als auch der Erwerb historischer Kompetenzen an außerschulischen Lernorten erarbeitet und Potentiale und Herausforderungen aufgezeigt. Zudem werden Typen, sowie Exkursionsvarianten außerschulischer Lernorte im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung kategorisiert und vorgestellt. Dies ist wichtig, um die Bandbreite von außerschulischen Lernorten vor Augen zu haben.

Auch wird der Fokus auf didaktische und methodische Überlegungen gelegt, wobei im Zuge dessen die Verankerung im Lehrplan und die Gestaltung des Unterrichts an außerschulischen Lernorten dargestellt werden.

Schließlich erfolgt die Darstellung der Herangehensweise an die empirische Datenerhebung und -auswertung und auch die Auswertung der Ergebnisse. Anschließend findet die Diskussion statt. Mit einem Fazit, in welchem die Forschungsfragen beantwortet und die aufschlussreichsten Aspekte nochmals erwähnt werden, wird die Arbeit zu einem Ende gebracht.

## 2 AUßERSCHULISCHE LERNORTE – THEORETISCHER RAHMEN

In diesem Kapitel wird versucht, einen theoretischen Überblick über den Begriff des „außerschulischen Lernortes“ zu geben, diesen aus geschichtsdidaktischer Sicht zu beleuchten, Potentiale und Herausforderungen aufzuzeigen und Kategorisierungen in Hinblick auf die Arten und Exkursionsvarianten von außerschulischen Lernorten darzustellen.

Ebenfalls wird ein Fokus auf didaktische und methodische Überlegungen in Hinblick auf den Besuch eines außerschulischen Lernortes gelegt.

### 2.1 BEGRIFFSDEFINITION „AUßERSCHULISCHER LERNORT“

Außerschulische Lernorte im Allgemeinen verstehen sich als *„Orte außerhalb des Schulhauses, an denen Personen jeglichen Alters im Rahmen formaler, non-formaler, oder informeller Bildung lernen. Konstitutiv für diese Lernorte ist die Möglichkeit der unmittelbaren Begegnung mit einem Lerngegenstand und/oder Sachverhalt.“*<sup>3</sup> Auch Sauerborn und Brühne schließen sich diesem Gedankengang an: *„Außerschulisches Lernen findet immer dann statt, wenn sich Schüler außerhalb des Schulgebäudes oder außerhalb des schulischen Rahmens mit einem originalen Lerngegenstand unter gezielter pädagogischer Anleitung auseinandersetzen.“*<sup>4</sup> Nach Hellberg-Rode werden sie als authentische Erfahrungsräume definiert, die außerhalb des Schulgeländes sind und zudem Lernprozesse anregen und ergänzen können. Bei letzterem handelt es sich um eine Definition aus Sicht der Primarstufe, umfassende Begriffsbestimmungen sind in der Geschichtsdidaktik jedoch rar.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> 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) 7.

<sup>4</sup> Petra Sauerborn, Thomas Brühne (Hrsg.), Didaktik des außerschulischen Lernens (Baltmannsweiler 2009) 11.

<sup>5</sup> Berit Pleitner, Außerschulische historische Lernorte. In: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts 2: Historisches Lernen im Klassenzimmer (Schwalbach/Ts. 2012) 291.

Nach mehr als 40 Jahren wird in diesem Zusammenhang stets noch die Definition Bernhard Heys herangezogen, die jedoch allerdings die „Exkursion“ betrifft.<sup>6</sup> *„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.“*<sup>7</sup>

## 2.2 DER AUßERSCHULISCHE LERNORT AUS SICHT DER GESCHICHTSDIDAKTIK

Aus Sicht des *Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung München* können außerschulische Lernorte im Unterrichtsfach aus Geschichte, wie folgt beschrieben werden: *„Spuren der Geschichte lassen sich nahezu an jedem Ort in unserer Lebenswelt aufspüren. Allerdings ist nicht jeder dieser Orte ein ‚historischer Lernort‘. Erst die Möglichkeit zum Erkenntnisgewinn, also das Vorhandensein von Ansatzpunkten zum Aufzeigen historischer Sachverhalte, zum Nachfragen und zum Untersuchen, macht ihn dazu.“*<sup>8</sup>

Diskussionen um das Potential historischen Lernens an außerschulischen Lernorten begannen, nicht wie in anderen Unterrichtsfächern oder in der Primärstufe bereits im 19. Jahrhundert, sondern erst Ende der 1970er Jahre. Vorschläge dazu brachten die Geschichtsdidaktiker Bernhard Hey und Walter Ziegler. Auslösende Momente waren Anregungen von benachbarten Disziplinen wie Geographie und Biologie, aber auch Impulse aus der regionalen und lokalen Jugendarbeit.<sup>9</sup> Hey und Ziegler beschäftigten sich jedoch grundlegend mit den Möglichkeiten der historischen Exkursion. Mit dem Blick des historischen Lernens außerhalb der Schule knüpften beide sowohl an innovative museumspädagogische Reformansätze als auch an neuere Überlegungen im Pädagogik-Bereich an.<sup>10</sup> Während Ziegler Exkursionen als *„Besichtigung geschichtlich aussagekräftiger Überreste an ihrem geschichtlichen Ort“*<sup>11</sup> sieht, die unter Anleitung einer Expertin bzw. eines Experten der historischen

---

<sup>6</sup> Pleitner, Außerschule historische Lernorte, 291.

<sup>7</sup> Bernd Hey, Die historische Exkursion. Zur Didaktik und Methodik des Besuchs historischer Stätten, Museen und Archive (Stuttgart 1978) 17.

<sup>8</sup> Pleitner, Außerschule historische Lernorte, 291.

<sup>9</sup> Ulrich Mayer, Historische Orte als Lernorte. In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts. 2011) 389.

<sup>10</sup> Christian Kuchler, Historische Orte im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts. 2012) 14.

<sup>11</sup> Zitiert nach Kuchler, Historische Orte, 15.

Erkenntnisgewinnung dient und somit Museen ausdrücklich ausschließt, versteht Hey unter außerschulischen historischen Lernorten weit mehr<sup>12</sup>. Etwa ist für ihn die Verlagerung des Unterrichts an einen anderen Ort außerhalb des Schulgebäudes wesentlich. *„Dieser Ortswechsel geschieht natürlich nicht ohne Grund; er dient vielmehr dazu, Zeugnisse der Geschichte aufzusuchen, die nicht – zumindest nicht im Original – in das Klassenzimmer zu bringen sind, sei es wegen ihrer Monumentalität, sei es wegen ihrer Seltenheit.“*<sup>13</sup>

Die Konzeption Heys dürfte sich eher fortgesetzt haben, da in unterschiedlichen Publikationen von verschiedensten Geschichtsdidakterinnen und Geschichtsdidaktikern neben historischen Orten auch Archive, Museen, Denkmäler und virtuelle Schauplätze den außerschulischen Lernorten zugeordnet werden.<sup>14</sup>

### **2.2.1 HISTORISCHES LERNEN AN AUßERSCHULISCHEN LERNORTEN**

Bei Kindern und Jugendlichen können regelmäßig Defizite im Umgang mit Geschichte gesehen werden.<sup>15</sup> Von Borries stellt fest, dass Schülerinnen und Schüler wenig über Vergangenes wissen und dass es an Einzel- als auch Strukturwissen fehlt.<sup>16</sup> Grund dafür könnte sein, dass lange Zeit kein Konsens darüber bestand, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben, welche Probleme mit dem Erworbenen bearbeitet und welche Wissensbestände im Geschichtsunterricht eigentlich angeeignet werden müssen. Ein Ausweg aus diesem Dilemma des Fachs Geschichte kann mit Bildungsstandards und fachlicher Kompetenzmodelle gezeigt werden. Denn nicht nur im Geschichtsunterricht werden Kompetenzen immer wichtiger, sondern auch im allgemeinen schulischen Bereich. Zum Aufschwung solcher Kompetenzmodelle

---

<sup>12</sup> Kuchler, Historische Orte, 14-15.

<sup>13</sup> Hey, Die historische Exkursion, 8.

<sup>14</sup> Kuchler, Historische Orte, 15-16.

<sup>15</sup> Mirjam Schmid, Historisches Lernen vor Ort: Theorie und Einblick in eine kompetenzorientierte Materialsammlung. In: Dietrich Karpa, Bernd Overwien, Oliver Plessow (Hrsg.), Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung (Kassel 2015) 165.

<sup>16</sup> Michele Barricelli, Peter Gautschi, Andreas Körber, Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle, In: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts: Band 1 (Schwalbach/Ts. 2012) 207.

halfen zudem die bildungspolitischen Debatten nach den Veröffentlichungen der PISA-Studie. Die Domäne des historischen Lernens ist zwar nicht direkt in PISA einbezogen worden, doch insbesondere die Verlautbarungen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung seit 2004 sorgte etwa in Deutschland für eine Implementierung des *Top-down*-Programms in den meisten Schulfächern. Dies hat die Didaktikerinnen und Didaktiker aufmerksam gemacht und es wurde von der Lernziel- auf die Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik umgestellt. Der Bildungsforscher Franz E. Weinert versteht unter Kompetenzen *„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“*<sup>17</sup> Schulisches Lernen orientiert sich somit nicht nur mehr vorrangig an inhaltlichen Vorgaben und an Lehrplänen, vielmehr stehen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Vordergrund, die ein Schüler bzw. eine Schülerin am Ende des Unterrichts unabhängig vom jeweiligen Thema erworben haben soll. Auf dieser allgemeinpädagogischen Debatte basierend sind für das historische Lernen zahlreiche Kompetenzmodelle im Unterrichtsfach Geschichte entwickelt worden. Zahlreiche Ansätze ähneln sich, in anderen Punkten können aber auch Unterschiede gesehen werden.<sup>18</sup> Im Folgenden soll nun das Kompetenzmodell „Historisches Lernen“ von Peter Gautschi herangezogen werden, da seine Überlegungen auf umfangreichen Unterrichtsbeobachtungen basieren und stark unterrichtspraktisch ausgerichtet sind.

Laut Gautschi kann historisches Lernen beginnen, indem Lernende ihre Aufmerksamkeit bewusst auf einen Ausschnitt des Historischen richten und geeignete Sachverhalte aus der Geschichte (Aussagen von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, Quellen, Darstellungen usw.) wahrnehmen oder in dem sie

---

<sup>17</sup> Franz E. *Weinert*, Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert Franz E., Leistungsmessung in Schulen (Weinheim 2001) 27.

<sup>18</sup> *Kuchler*, Historische Orte, 48.

Personen begegnen, die Geschichte erzählen oder repräsentieren.<sup>19</sup> So erschließen sie das Wahrgenommene, beschreiben also ein Faktum, welches aus historischen Zeugnissen abgeleitet ist und erfassen so den historischen Sachverhalt. Indem sie Sachverhalte darstellen, erarbeiten sie sich eine „Sachanalyse“ und stellen Bezüge zu historischen Zeugnissen her oder ordnen es in einen größeren Zusammenhang von Ursache und Wirkung ein.<sup>20</sup> Dadurch wird ein „historisches Sachurteil“ gewonnen. Zudem stellen die Schülerinnen und Schüler eine Beziehung zwischen dem geschichtlichen Faktum und seiner historischen Bedeutung auf der einen Seite und einer sozialen und persönlichen Betroffenheit auf der anderen Seite her. Entlang individueller Fragestellungen beurteilen sie das Eingeordnete und entwickeln so ein „historisches Werturteil“ in Hinblick auf gegenwärtige, künftige, als auch individuelle und/oder gesellschaftliche Problemlagen und Situationen. Das „historische Werturteil“ beruht auf Moralvorstellungen und ermöglicht, Gegenwart, Vergangenheit als auch Zukunft zu hinterfragen.<sup>21</sup>

Nicht nur eine Begegnung oder eine Frage an Vergangenes kann Ausgangspunkt für Historisches Lernen sein. Auch, wenn ein Werturteil an ein Sachurteil oder wenn ein Sachurteil an eine Sachanalyse zurückgebunden wird, kann Historisches Lernen beginnen. Es ist also ein Prozess, der in verschiedensten Richtungen möglich ist.<sup>22</sup> Die verschiedenen Denkrichtungen existieren auch in anderen Kompetenzmodellen, etwa innerhalb des im österreichischen Lehrplan verankerten FUEP (**F**örderung **u**nd **E**ntwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein) Kompetenzmodells.<sup>23</sup> Dort werden die

---

<sup>19</sup> Peter Gautschi, Wissen – Voraussetzung und Ergebnis von historischem Lernen. In: Peter Gautschi, Tilman Rhode-Jüchtern, Wolfgang Sander und Birgit Weber (Hrsg.), Wissen. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (Jahrgang 1/Heft 1 2010) 71.

<sup>20</sup> Ebd. 71.

<sup>21</sup> Ebd. 71.

<sup>22</sup> Gautschi, Wissen, 73.

<sup>23</sup> Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo Von Borris, Reinhard Krammer, Sybilla Leutner-Ramme, Sylvia Mebus, Alexander Schöner, Béatrice Ziegler, Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basis-Beitrag), In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber und Alexander Schöner (Hrsg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Neuried 2007) 21.

beiden Denkrichtungen als De-Konstruktionskompetenz und Re-Konstruktionskompetenz bezeichnet.<sup>24</sup>

Die beschriebenen Vorgänge – Sachanalyse, Sachurteil und Werturteil – beim Historischen Lernen vollziehen sich mittels des „Historischen Erzählens“.<sup>25</sup> Historisches Erzählen oder wie Pandel es nennt – Narrative Kompetenz, die Fähigkeit historisch zu erzählen, – wird in der Geschichtsdidaktik als ein zentraler Vorgang der Sinnstiftung beim Historischen Lernen angesehen.<sup>26</sup> Auch Rüsen hebt das eigenständige Produzieren historischer Erkenntnis hervor: *„Erst wenn man sich vergegenwärtigt, was das Subjekt denn eigentlich lernt, wenn es Geschichte lernt, nämlich die Fähigkeit, durch historisches Erzählen auf eine bestimmte Weise Sinn über Zeiterfahrungen zu bilden, mit dem es sein Dasein im Fluss der Zeit orientieren kann, erst dann wird deutlich, dass und wie das lernende Subjekt nicht nur rezeptiv, sondern immer auch produktiv handelt.“*<sup>27</sup> Die bereits angesprochene Sachanalyse, das Sachurteil und das Werturteil sind Ausprägungen des historischen Erzählens. Somit stellt historisches Erzählen den Kern Historischen Lernens dar.<sup>28</sup> Dennoch ist der „Motor“ eines Lernprozesses die Reflexion. Wenn Lernende nicht bereit sind, ihr Geschichtsbewusstsein auszudifferenzieren, neues geschichtliches Wissen anzueignen, den Nutzen der Begegnung mit dem Historischen einzusehen oder sich in der Zeit zu orientieren, ist auch Historisches Lernen nicht möglich.<sup>29</sup>

### **2.2.2 ERWERB HISTORISCHER KOMPETENZEN AN AUßERSCHULISCHEN LERNORTEN**

Um die Anforderungen des Historischen Lernens bewältigen zu können, werden vier Teilkompetenzen nach dem Kompetenzmodell von Gautschi<sup>30</sup> benötigt: Wahrnehmungskompetenz für Veränderungen in der Zeit (WK), Erschließungskompetenz für historische Quellen und Darstellungen (EK),

---

<sup>24</sup> Waltraud Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. In: Zeitschrift für Pädagogik (Jahrgang 54 – Heft 2, März/April 2008) 203-205.

<sup>25</sup> Gautschi, Wissen, 73.

<sup>26</sup> Hans-Jürgen Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula (Schwalbach/Ts. 2005) 36-37.

<sup>27</sup> Jörn Rüsen, Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen (Schwalbach/Ts. 2008) 45.

<sup>28</sup> Gautschi, Wissen, 73.

<sup>29</sup> Ebd. 73.

<sup>30</sup> Peter Gautschi, Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise (Schwalbach/Ts. 2015).

Interpretationskompetenz für Geschichte (IK) und Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung (OK).<sup>31</sup>

Die Auseinandersetzung mit außerschulischen Lernorten kann als Grundlage zum Erwerb aller Teilkompetenzen dienen. Je nach Art des außerschulischen Lernortes stehen andere Bereiche im Vordergrund. Bei der folgenden, genaueren Ausführung der Teilkompetenzen wird nun ein Fokus auf „Historische Orte“ gelegt. Das Modell des Kompetenzerwerbs von Gautschi kann jedoch ebenso auf Museen, Archive usw. ausgelegt werden.

Bei der Analyse eines außerschulischen, historischen Ortes entwickeln Kinder und Jugendliche eine Wahrnehmungskompetenz für die Veränderlichkeit des Untersuchungsgegenstandes. Sie erkennen etwa, dass Dinge, die in der Gegenwart als selbstverständlich angesehen werden, einer geschichtlichen Gewordenheit unterliegen und heute nicht unverändert vorgefunden werden können.<sup>32</sup> Dies geschieht insofern, dass sie sich mit dem historischen Objekt auseinandersetzen, welches ihnen Auskunft über die Vergangenheit gibt, sie Fragen an die Vergangenheit stellen und eigene Vermutungen äußern.<sup>33</sup> Bei der eigenständigen Auseinandersetzung mit einem historischen Ort und einer gegenständlichen, immobilen Sachquelle können die Schülerinnen und Schüler die Kompetenz zur Erschließung der spezifischen Quellenart erwerben. Die Lernenden charakterisieren und identifizieren Sachverhalte und Phänomene in und anhand von Quellen und/oder Darstellungen, differenzieren Quellengattungen und versuchen diese auf ihren Erkenntniswert einzuschätzen.<sup>34</sup> Wird zudem das Arbeiten am außerschulischen Lernort als Impuls für eine umfassende Recherche im Museum, in historischen Zeitschriften genutzt oder werden zur Problemstellungslösung Ansichten aus unterschiedlichen Fachrichtungen herangezogen<sup>35</sup>, so erlaubt das Projekt

---

<sup>31</sup> Gautschi, Wissen, 75.

<sup>32</sup> Kuchler, Historische Orte, 49.

<sup>33</sup> Fieberg, Lernort Museum, II.

<sup>34</sup> Fieberg, Lernort Museum, II.

<sup>35</sup> Dietrich Karpa, Gwendolin Lübbecke und Bastian Adam, Außerschulische Lernorte – Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele. In: Dietrich Karpa, Gwendolin Lübbecke und

vernetztes Denken als auch entdeckendes Lernen.<sup>36</sup> Unmittelbar daran anknüpfend muss die Interpretationskompetenz genannt werden. Wurde umfassendes Wissen um die heutige Wahrnehmung und Erschließung gesammelt, so hat sich die Lernende bzw. der Lernende mit dem sinnlichen Eindruck der Historizität des Ortes und dem Gegenwartsbezug beschäftigt.<sup>37</sup> Die Lernenden können somit Sachverhalte und Ereignisse einordnen, Ursachen und Wirkungen erkennen, verschiedene Erklärungs- und Deutungsmuster erklären und schließlich die erschlossenen Befunde in eine altersgemäße narrative Struktur überführen.<sup>38</sup> Sie können den Rekonstruktionscharakter der Geschichtswissenschaften erkennen und können somit eigene, auf Basis ihrer Recherchen und eigenen Herleitung gestützte Interpretationsansätze vorlegen. Zudem haben die Schülerinnen und Schüler innerhalb dieser Zeit eine Orientierungskompetenz für Zeiterfahrungen erworben. Sie können Bezüge zwischen der eigenen Person, den Phänomenen der Vergangenheit und der Gegenwart herstellen und können deren Einfluss erkennen und eigene Werturteile bilden.<sup>39</sup> Dies wird gerade beim Historischen Lernen am außerschulischen Ort deutlich.<sup>40</sup>

### **2.3 GESCHICHTSDIDAKTISCHE POTENTIALE UND HERAUSFORDERUNGEN**

Die geschichtsdidaktischen Potentiale, die Meinungen, Auffassungen und Herausforderungen von außerschulischen Lernorten werden von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern unterschiedlich definiert. Im Folgenden wird versucht, die Möglichkeiten als auch Schwierigkeiten, welche in unterschiedlichster fachdidaktischer Forschungsliteratur zu finden sind, zusammenzufassen und darzulegen.

---

Bastian *Adam* (Hrsg.), *Außerschulische Lernorte. Theorie, Praxis und Erforschung außerschulischer Lerngelegenheiten* (Immenhausen bei Kassel 2015) 2.

<sup>36</sup> Sauer, *Geschichte unterrichten*, 136.

<sup>37</sup> *Kuchler*, *Historische Orte*, 49.

<sup>38</sup> *Fieberg*, *Lernort Museum*, II.

<sup>39</sup> *Fieberg*, *Lernort Museum*, II.

<sup>40</sup> *Kuchler*, *Historische Orte*, 49.

### 2.3.1 LERNCHANCEN AN AUßERSCHULISCHEN LERNORTEN

Der Wert des außerschulischen Lernorts besteht darin, dass Schülerinnen und Schüler im Aufspüren, bewussten Wahrnehmen und Entdecken von Spuren der Geschichte erleben, als auch erkennen können, dass historische Entwicklungen auch durch räumliche Gegebenheiten beeinflusst werden und diese sich wiederum auf räumliche Verhältnisse auswirken.<sup>41</sup> Zudem ist das Lernen an Orten, die außerhalb des Schulgebäudes liegen – egal ob virtuell oder vor Ort – attraktiv und birgt ein höheres Motivationspotential als das Lernen im Klassenraum.<sup>42</sup> Darüber hinaus gibt es besondere geschichtsdidaktische Aspekte, die den Besuch eines außerschulischen Lernortes zu einer unentbehrlichen Methode historischen Lernens machen. Nach Mayer kann in drei unterschiedliche Kategorien unterteilt werden: Realität und Permanenz, Originalität und anschauliche Imagination, als auch Authentizität und Historizität.<sup>43</sup>

**Realität und Permanenz:** Zu jener Kategorie zählen der Wirklichkeitscharakter und die Dauerhaftigkeit der historischen Überreste. Sowohl der historische Ort, als auch Museen erlauben das „Lernen mit allen Sinnen“.<sup>44</sup> Auch Thorsten Heese betont, dass das Arbeiten mit Sachquellen, sei es anhand eines Gegenstandes oder anhand eines Gebäudes, den Schülerinnen und Schülern durch Berührung und sinnlicher Erfahrung die Möglichkeit bietet, ihre Wahrnehmung im Lernprozess zu erweitern: *„Das Aktivieren eines weiteren Sinnessystems erfüllt in hohem Maße den Anspruch ganzheitlichen Lernens, des Lernens mit allen Sinnen.“*<sup>45</sup>

Schließlich gibt es neben der kognitiven Ebene bzw. der Erfahrung des Nicht-Fiktionalen, Realen, des nicht Erdachten noch die emotionale Komponente. Gebäude, Landschaftsbereiche und Orte des Lebens werden vorgestellt; sie wirken nicht nur alt, sondern vor allem auch ehrwürdig.<sup>46</sup> Sie sind Bedeutungsträger, transportieren Informationen, die wir, ohne sie zu wissen,

---

<sup>41</sup> Mayer, Historische Orte als Lernorte, 392.

<sup>42</sup> Kuchler, Historische Orte im Geschichtsunterricht, 32.

<sup>43</sup> Mayer, Historische Orte als Lernorte, 392.

<sup>44</sup> Ebd. 392.

<sup>45</sup> Heese, Vergangenheit „begreifen“, 12-13.

<sup>46</sup> Mayer, Historische Orte als Lernorte, 392.

spüren können. Der deutsche Kulturkritiker und Philosoph Walter Benjamin spricht dabei von der „Aura der Zeitgenossenschaft“. Originalität, Echtheit und Einzigartigkeit lassen diese Aura erzeugen, die eine emotionale, zutiefst irrationale Dimension bilden.<sup>47</sup>

Der historische Ort als außerschulischer Lernort verfügt zudem über einen wesentlichen unterrichtspraktischen Effekt: Die Permanenz des Objekts steht prinzipiell immer zur Verfügung, kann zu jeder Tageszeit als auch bei jedem Wetter besucht werden. Die unterschiedlichen situativen Stimmungen können in die Gesamtfassung des Zeugnisses einbezogen werden.<sup>48</sup>

**Originalität, Anschaulichkeit und Imagination:** Im Fokus dabei steht Originalität unter den Gesichtspunkten von Unmittelbarkeit und Ursprünglichkeit, es geht aber sowohl um Anschaulichkeit, als auch um Förderung und Nutzung der Vorstellungskraft. Mit Blick auf die Originalität weisen historische Orte eine unmittelbare Auseinandersetzung und Begegnung mit der Geschichte auf.<sup>49</sup> Sie ermöglichen einen Brückenschlag von der Geschichte in die Gegenwart.<sup>50</sup> Anders ist dies zum Beispiel bei einem Museums- oder Living-History-Besuch, da sich die Exponate bzw. die Geschichtsdarstellungen etwa in Form eines nachgebauten Gebäudes nicht mehr am ursprünglichen Platz befinden. Es bedarf Inszenierungen, Erläuterungen oder museale Repräsentationen, um wieder Zusammenhänge erkennen zu lassen. Dabei wird von einer Re-Kontextualisierung gesprochen.<sup>51</sup>

Hinsichtlich des Schlagworts der Anschaulichkeit wird das entdeckende Lernen angeregt, da kein anderes Medium eine originale Farbe, Dreidimensionalität oder Größe ersetzen kann.<sup>52</sup> Kein anderes Medium kann „räumliche Erfahrung

---

<sup>47</sup> Gerhard *Schneider*, Gegenständliche Quelle. In: Hans-Jürgen *Pandel* und Gerhard *Schneider* (Hrsg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* (Schwalbach/Ts. 2011) 546.

<sup>48</sup> *Mayer*, *Historische Orte als Lernorte*, 393.

<sup>49</sup> Ebd. 393.

<sup>50</sup> *Heese*, *Vergangenheit „begreifen“*, 21.

<sup>51</sup> *Mayer*, *Historische Orte als Lernorte* 393.

<sup>52</sup> Ebd. 393.

*vermitteln, die man durch Begehen eines Gebäudes [...] oder eines Geländes [...] gewinnt“*, betont Münchenbach.<sup>53</sup>

Zudem betrifft die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit einen wichtigen Aspekt im Prozess des historischen Lernens – nämlich die Imagination. Auf der einen Seite unterstützt die Begegnung vor Ort die bereits mitgebrachte Vorstellungskraft der Schülerinnen und Schüler und auf der anderen Seite kann die Anschaulichkeit von außerschulischen Lernorten die Kinder und Jugendlichen in einen Denkprozess überführen, in welchem sie sich über die Imaginationen realistische Vorstellungen von damals handelnden Menschen und von früheren Lebensumständen machen.<sup>54</sup> Somit darf auch der Gegenwartsbezug nicht außer Acht gelassen werden, der bei Lernenden angeregt werden kann. Es geht in diesem Fall um die Übertragung von geschichtlichen Erfahrungen auf die Gegenwart und die strukturelle Vergleichbarkeit von Lebenssituationen.<sup>55</sup>

**Authentizität und Historizität:** Auf Grundlage der Anschaulichkeit und der Originalität ermöglichen historische Orte und originale Quellen in (virtuellen) Museen gelebte (historische) Authentizität – im Gegensatz zu den üblich gedruckten Quellen.<sup>56</sup> Auch viele Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker sehen den Wert von außerschulischen Lernorten und insbesondere historischen Orten als zusätzliche Quellengattung zu den Klassikern wie Text- und Bildquelle.<sup>57</sup> Gerhard Schneider ist sogar der Meinung, dass Lernende jede Form der Begegnung mit Vergangenheit gut heißen, solange sie nicht anhand von Schulbüchern und Texten stattfindet.<sup>58</sup> Überlieferte Zeugnisse sind authentische Objekte, die Neugier, Faszination und Motivation für historische Fragestellungen wecken können.<sup>59</sup> Die räumliche Nähe zu einem außerschulischen Lernort wie

---

<sup>53</sup> Siegfried Münchenbach, *Geschichte vor Ort – Exkursion und Museum*. In: Harald Parigger (Hrsg.), *Die Fundgrube für den Geschichts-Unterricht* (Berlin 1996) 316.

<sup>54</sup> Mayer, *Historische Orte als Lernorte*, 394.

<sup>55</sup> Kuchler, *Historische Orte im Geschichtsunterricht*, 38.

<sup>56</sup> Mayer, *Historische Orte als Lernorte*, 394.

<sup>57</sup> Angelika Meyer, *Die Sachquelle*. In: Pandel Hans-Jürgen, Schneider Gerhard (Hrsg.), *Medien im Geschichtsunterricht* (Düsseldorf 2017) 269.

<sup>58</sup> Gerhard Schneider, *Sachzeugnisse. Steine zum Sprechen bringen*. In: Lothar Dittmer, Detlef Siegfried (Hrsg.), *Spurensucher. Ein Handbuch für historische Projektarbeit* (Hamburg 2005) 116.

<sup>59</sup> Meyer, *Die Sachquelle*, 270.

etwa einem Denkmal oder eines Stadtteils geht oft mit einer psychischen Affinität einher, die dem Objekt eine für Erkennen und Lernen dienliche Bedeutsamkeit verleiht. Oftmals sind es auch individuell emotionale Bindungen zu einem Lernort.<sup>60</sup>

Auch kann am räumlich nahen Beispiel etwa besonders gut ein Begriff von historischer Veränderung – dem Prinzip der Historizität – gewonnen werden. Wenn sich auch das Monument oder das Gebäude noch am originalen Ort befinden, so ist es dennoch meist nicht mehr in der ursprünglichen Funktion und Gestalt auffindbar. Oftmals sind die Stätten durch Umbauten, Umnutzungen und Teilabrisse verändert worden. Einige wurden restauriert, um ein bestimmtes Bild von Geschichte zu präsentieren.<sup>61</sup> Die Veränderlichkeit von historischen Situationen bzw. dessen Einsicht ist eine grundlegende Erkenntnis, weshalb auch Hans-Jürgen Pandel die Ausprägung des Historizitätsbewusstseins als eine seiner zentralen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins ausgearbeitet hat.<sup>62</sup>

Ein wichtiger Aspekt, der den Einsatz von außerschulischen Lernorten befürwortet und unterstützt, ist der Methodenpluralismus. Der Mehrwert durch den Methodenpluralismus auf Seiten der Schülerinnen und Schülern wird von Kuchler folgendermaßen definiert: *„Für den Geschichtsunterricht eröffnet diese Situation eine große Chance, da von den Lernenden selbst eine umfassende Auseinandersetzung eingefordert wird. Sie müssen den besuchten Ort in seinen Dimensionen erfassen, vermessen, skizzieren, fotografieren oder einen Lageplan erstellen.“*<sup>63</sup> Die historische Quelle muss von den Kindern und Jugendlichen somit selbstständig erarbeitet werden, sodass sie zu Spurensucherinnen und Spurensuchern im historischen Raum werden. Der Ort muss befragt (zum Beispiel in Form von Gesprächen mit Expertinnen und Experten wie lokale Archäologinnen und Archäologen), eigenes Arbeitsmaterial erstellt, Befunde aufgenommen und eigene Ergebnisse dokumentiert werden.<sup>64</sup>

---

<sup>60</sup> Mayer, Historische Orte als Lernorte, 394.

<sup>61</sup> Mayer, Historische Orte als Lernorte, 365.

<sup>62</sup> Ulrich Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule (Paderborn 2019) 36.

<sup>63</sup> Kuchler, Historische Orte im Geschichtsunterricht, 43.

<sup>64</sup> Ebd. 43.

Die „erhobenen“ Informationen bieten zudem die Möglichkeit eine Verknüpfung zu anderen Unterrichtsfächern herzustellen und im besten Fall ein fächerübergreifendes Projekt daraus zu machen.

Als ein Element, das bei der Betrachtung von Potentialen des außerschulischen Lernens nicht außer Acht gelassen werden darf, ist der chancenbringende Einsatz von Expertinnen und Experten. Externe Kräfte können, so Diehl<sup>65</sup>, die Kinder und Jugendlichen gut erreichen, weil sie einen gewissen Vertrauensvorsprung genießen. Es ist durchwegs gut, Inhalte von externen Personen zu hören und vermittelt zu bekommen, denn auf der einen Seite hat die Lehrkraft keinen Anspruch auf jedem Gebiet eine Expertin bzw. ein Experte zu sein und auf der anderen Seite ist es für die Schülerinnen und Schüler eine Abwechslung, historische Inhalte von jemand anderem erklärt zu bekommen. Externe Personen wie etwa Fremdenführerinnen und Fremdenführer können dem oft abstrakten Lernbegriff ein Gesicht als auch eine Stimme geben und somit eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis knüpfen.<sup>66</sup>

Ein weiterer chancenbringende Aspekt liegt im fächerübergreifenden Unterricht, welcher sich beim außerschulischen Lernen leichter einsetzen lässt als im herkömmlichen Fächerkanon in der Schulorganisation.<sup>67</sup> Der Besuch eines außerschulischen Lernortes kann gut mit anderen Fachgebieten wie etwa Musik, Religion, Kunst und Geographie gekoppelt werden.<sup>68</sup> Es ist zwar wünschenswert, fächerübergreifenden und -kooperierenden Unterricht zu gestalten, doch dies führt in der Regel zu einem erhöhten Mehraufwand, sowohl in Hinblick auf die didaktisch/methodischen Überlegungen als auch auf die Organisation.<sup>69</sup>

---

<sup>65</sup> 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 Erforschungen außerschulischer Lerngelegenheiten. (Immenhausen bei Kassel 2015) 129-130.

<sup>66</sup> Elisabeth Ninaus, Ressourcen- und Bergbaubetriebe in der Steiermark als außerschulische Lernorte für den GW-Unterricht (Diplomarbeit, Graz 2017) 32.

<sup>67</sup> Karpa, Außerschulische Lernorte, Theorie, Praxis und Erforschung, 15.

<sup>68</sup> Ninaus, Ressourcen- und Bergbaubetriebe in der Steiermark, 33.

<sup>69</sup> Sauerborn und Brühne, Didaktik des außerschulischen Lernens, 16.

### 2.3.2 HERAUSFORDERUNGEN UND GRENZEN VON AUßERSCHULISCHEN LERNORTEN

Neben den zahllosen Potentialen von außerschulischen Lernorten, dürfen aber auch nicht die Herausforderungen und Grenzen außer Acht gelassen werden. Sie sind sowohl organisatorischer, didaktischer als auch pragmatischer Natur. Da ist einmal der organisatorische Aufwand, der mit einem Besuch einer außerschulischen Lernstätte verbunden ist. Dieser ist relativ hoch, da viele verschiedene Aspekte beachtet werden müssen. Etwa müssen Absprachen mit der Direktion, den Eltern und Kolleginnen und Kollegen getroffen, Öffnungszeiten mit den Unterrichtszeiten abgeglichen und die Fahrt, sofern dies nötig ist, organisiert werden.<sup>70</sup> Dies ist oft mit hohen Kosten verbunden, vor allem, wenn außerschulische Lernorte von Schulen aus ländlichen Gegenden besucht werden.<sup>71</sup> Auch logistische Herausforderungen entstehen, da Schülerinnen und Schüler zeitgerecht wieder in die Schule retour oder an einem vereinbarten Ort entlassen werden müssen. Vor allem bei einer großen Distanz zwischen Schule und Lernort kann dies zu einem kritischen Erfolgsfaktor werden.<sup>72</sup> Anders ist dies jedoch, wenn, wie in Kapitel 2.3.4 erwähnt, digitale außerschulische Lernorte wie Online-Museen oder virtuelle Schauplätze besucht werden. Diese digitalen Besuche bedürfen meist keiner Koordination mit anderen und auch die Aspekte der Kosten und der Zeit fallen weg.

Die Herausforderung „Angst vor Veränderung“ mag vielleicht etwas trivial klingen, jedoch folgt jeder Mensch der Logik „Was ich bereits kenne, gibt mir ein Gefühl von Sicherheit und Vertrautheit. Was mir unbekannt ist, das bereitet mir Unbehagen.“ Auch Schülerinnen und Schüler können jener Logik verfallen, da sie den Unterricht im Schulgebäude so gewohnt sind, dass ein Unterricht an einem außerschulischen Lernort nur schwer vorstellbar ist.<sup>73</sup> Peter Wahler und Christine Preiß stellten bei ihren zahlreichen Auswertungen von Erfahrungsberichten von Modellschulen mit neuen Lernkonzepten fest, dass für viele Schülerinnen und Schüler das Verlassen des Schulgebäudes, welches für

---

<sup>70</sup> Pleitner, *Außerschulische Lernorte*, 305.

<sup>71</sup> Sauerborn und Brühne, *Didaktik des außerschulischen Lernens*, 74.

<sup>72</sup> Friedrich Stöckl, *Didaktische Herausforderungen und Potentiale bei der Einbindung von außerschulischen Lernorten in den Unterricht. Eine Fallstudie, dargestellt an einer BHS* (Masterarbeit, Innsbruck 2019) 54.

<sup>73</sup> Ebd. 58.

sie ein gesichertes und gewohntes Umfeld darstellt, ein Problem ergibt. Dies trifft zudem auch auf die Lehrpersonen zu, für die die ungeübte Rolle der „Lehrbegleiterin“ bzw. des „Lehrbegleiters“ Unbehaglichkeit hervorrufen kann.<sup>74</sup>

Auch die Frage nach der Dokumentation von Lernprozessen und Lernbewertungen stellt eine problematische Aufgabe für das Lernen außerhalb des Klassenraums dar.<sup>75</sup> Schließlich lässt sich der Lernfortschritt an außerschulischen Lernorten kaum mit klassischen Kriterien messen. Für ein „*teaching to the test*“ sind außerschulische Lernorte gänzlich ungeeignet, immerhin sollen jene Orte eher Fragen provozieren, als Antworten liefern.<sup>76</sup> Ziel sollte es somit sein, dass sich die Lehrkraft an dem Geleisteten der Schülerinnen und Schüler vor Ort orientiert. Sauerborn und Brühne haben dazu einen Vorschlag in Form einer Lernziel-Kompetenzmatrix gestaltet.<sup>77</sup> Auch Pleitner vertritt die Meinung, dass die Lernleistung an außerschulischen Lernorten an die Kompetenzerwartung gebunden sein muss, denn sie bietet die Möglichkeit, dass „[...] Schülerinnen und Schüler weniger nach ihrem Wissensstand als vielmehr nach dem Weg des Erkenntnisgewinns und der Anwendung des gewonnen Wissens“<sup>78</sup> beurteilt werden. Ebenso bietet sich natürlich die Möglichkeit an, dass der Besuch schließlich in der Schule reflektiert und ausgewertet wird und die Ergebnisse in Form von Plakaten oder Foto-Dokumentationen präsentiert werden.<sup>79</sup>

### 2.4 ARTEN VON AUßERSCHULISCHEN LERNORTEN IM GSP-UNTERRICHT

Es lassen sich in der Literatur viele verschiedene Bezeichnungen, wie etwa Exkursion und Lehrausgang, antreffen.<sup>80</sup> Allerdings sind diese nicht synonym zu verwenden, denn sie bezeichnen verschiedene Sachverhalte bzw. unterschiedliche Aspekte; sie gehen einmal vom Ort und ein anderes Mal von der

---

<sup>74</sup> Christine Preiß und Peter Wahler, Schule zwischen Lehrplan und Lebenswelt. Zwischenbilanz zur aktuellen Bildungsreform (Wiesbaden 2002) 129.

<sup>75</sup> Sauerborn und Brühne, Didaktik des außerschulischen Lernens, 16.

<sup>76</sup> Pleitner, Außerschulische Lernorte, 306.

<sup>77</sup> Sauerborn und Brühne, Didaktik des außerschulischen Lernens, 19.

<sup>78</sup> Pleitner, Außerschulische Lernorte, 306.

<sup>79</sup> Fieberg, Lernort Museum, III.

<sup>80</sup> Michael Klein, Exkursionsdidaktik. Eine Arbeitshilfe für Lehrer, Studenten und Dozenten (Baltmannsweiler 2015) 5.

Aktivität der Lernenden aus. Gemein ist ihnen, dass sie Formen (historischen) Lernens benennen, die außerhalb des Schulgebäudes und jenseits der eingespielten Schulroutine stattfinden.<sup>81</sup> Dementsprechend lassen sich historische Lernorte innerhalb der Fachdidaktik in unterschiedlichster Weise kategorisieren. Besonders im deutschsprachigen Raum gibt es klare Differenzierungen zwischen jenen Orten, die Geschichte direkt darstellen, museal aufbereiten und geschichtliche Orte im engeren Sinn.<sup>82</sup> Für Michael Sauer steht im Vordergrund, dass der Begriff „Außerschulischer Lernort“ sich dadurch auszeichnet, dass er ein Erkenntnispotential bietet, welcher durch genaue ortsspezifische Untersuchung erschlossen und auch genutzt werden kann. Er unterscheidet in „der Erinnerung dienende Institutionen“ wie Archive oder Museen und einzelne Überreste bzw. historische Stätten. Zwischen diesen beiden Arten von Lernorten liegen Gedenkstätten.<sup>83</sup>

Im Gegensatz zu Sauer definiert Berit Pleitner<sup>84</sup> vier Gruppen außerschulischer Lehr- und Lernorte, die für den Geschichtsunterricht relevant sind: Historische Orte, Stätten der Sammlung, Erforschung und Präsentation historischer Zeugnisse, Living History und Virtuelle Schauplätze.

### **2.4.1 HISTORISCHE ORTE**

Dabei handelt es sich um Orte im materiellen Sinne des Wortes. Beispiele dafür sind Stadtmauern, Burgruinen, Kirchen usw. In den allermeisten Fällen sind die Überreste fragmentarisch. Auch, wenn die Architektur erhalten ist, so lässt sich ein anderer Kontext bzw. eine andere Funktion vorfinden.<sup>85</sup> Vor allem geschichtsdidaktisch haben historische Objekte jedoch im Raum eine besondere Bedeutung, denn in der Regel befindet sich das Bauwerk an seinem ursprünglichen Standort – nicht abgelöst davon im Unterricht. Die Schülerinnen und Schüler bekommen damit einen Einblick in die räumlichen Dimensionen von

---

<sup>81</sup> Ulrich *Baumgärtner*, Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule (Paderborn 2019) 206.

<sup>82</sup> Ulrich *Mayer*, Historische Orte, 389-390.

<sup>83</sup> Michael *Sauer*, Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik (Seelze 2018) 139.

<sup>84</sup> *Pleitner*, Außerschule historische Lernorte, 291-292.

<sup>85</sup> Ebd. 291.

Geschichte und erschließen den historischen Ort mit dem ganzen Körper.<sup>86</sup> Auch Thorsten Heese spricht davon, „[...] dass die kognitive Ebene im Handeln stets mit berührt wird.“<sup>87</sup> Ulrich Mayer definiert historische Orte als „Orte, an denen sich sog. große Geschichte ereignete, so z.B. [...] die Reste des Reichsparteitagsgeländes in Nürnberg“.<sup>88</sup> Ähnlich sieht dies auch Baumgärtner, er geht noch einen Schritt weiter und definiert historische Orte wie folgt: „Historische Orte sind originale Orte insofern, als sie durch geschichtliche Ereignisse, Prozesse, Strukturen und Deutungen geprägt sind, die an Ort und Stelle rekonstruiert werden können.“<sup>89</sup> Christian Kuchler wiederum spricht davon, dass historische Orte originale Räume sind, die in vier verschiedene Erscheinungsformen gegliedert werden müssen:

1. Orte, an denen sich geschichtliche Ereignisse abgespielt haben
2. Orte, an denen sich historisch bedeutsame Strukturen nachweisen lassen
3. Orte, die im Laufe der Geschichte verändert worden sind bzw. an welchen Abweichungen vorgenommen wurden
4. Orte vergangenen Geschehens, an denen Geschichte heute präsentiert und gedeutet wird<sup>90</sup>

Vor allem die 4. Erscheinungsform, in welche Gedenkorte eingegliedert werden, genießen in Österreich und Deutschland einen besonderen Stellenwert. Aufgrund der einzigartigen Situation der Aufarbeitung des Nationalsozialismus wird im Schulgeschehen ein Fokus auf Gedenkstätten gelegt.<sup>91</sup> Laut Susanne Popp fungieren all jene Einrichtungen als Gedenkstätten, die als Teil der historischen Erinnerungskultur und als Vermittler des kollektiven Gedächtnisses einer Gesellschaft zu verstehen sind.<sup>92</sup>

---

<sup>86</sup> Von Reeken Dietmar, Gegenständliche Quellen und museale Darstellungen. In: Universität Oldenburg (Hrsg.), Geschichte als Beruf, online unter <[http://www.geschichte.uni-oldenburg.de/als\\_beruf/download/Sc-vRee-Sachquellen.pdf](http://www.geschichte.uni-oldenburg.de/als_beruf/download/Sc-vRee-Sachquellen.pdf)> (05.05.2021).

<sup>87</sup> Thorsten Heese, Vergangenheit „begreifen“. Die gegenständliche Quelle im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts. 2007) 14.

<sup>88</sup> Mayer, Historische Orte, 390.

<sup>89</sup> Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 207.

<sup>90</sup> Kuchler, Historische Orte im Geschichtsunterricht, 19.

<sup>91</sup> Ebd. 22.

<sup>92</sup> Susanne Popp, Der Gedenkstättenbesuch. Ein Beitrag zur historische-politischen Bildung. In: Bettina Zurstrassen (Hrsg.), Sowi-online-Methodenlexikon (Bielefeld 2002), online unter <

Einen Sonderfall stellen zudem Denkmäler dar.<sup>93</sup> Im Unterschied zu den geschichtlichen Gebäuden, Stadtquartieren und Orten, die bei einem klassischen Stadtspaziergang erschlossen werden können und eine eher historische gewachsene Situation veranschaulichen, sind Denkmäler bewusst erbaute Monumente<sup>94</sup>, die Auskunft über das Handeln und Leben früherer Generationen geben<sup>95</sup> und die an bestimmte Ereignisse oder Personen erinnern sollen. An ihnen lassen sich somit die Interessen der Gesellschaft und die Mentalität ablesen, von denen sie erschaffen wurden.<sup>96</sup>

### 2.4.2 STÄTTEN DER SAMMLUNG, ERFORSCHUNG UND PRÄSENTATION HISTORISCHER ZEUGNISSE

Im Gegensatz zu historischen Orten sind die Zeugnisse ihrem räumlichen Umfeld und dem ursprünglichen Funktionszusammenhang entrissen.<sup>97</sup> In Museen, Archiven und Ausstellungen werden historische Objekte gesammelt, untersucht und präsentiert.<sup>98</sup> Diese Sachquellen besitzen besondere Qualitäten, die im Unterricht durch sinnliche Erfahrung für den Prozess des historischen Lernens angeregt werden können.<sup>99</sup>

Museen ermöglichen einen spezifischen Zugang zu Zuständen, Ereignissen und Prozessen, die in der Vergangenheit stattgefunden und bestanden haben. Sie können damit einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung des Geschichtsbewusstseins von Lernenden leisten und zudem ein übergeordnetes Ziel des Geschichtsunterrichts unterstützen.<sup>100</sup> Museen haben den Auftrag, überliefertes gegenständliches Kulturgut zu bewahren, zu erforschen und

---

[https://www.sowi-online.de/praxis/methode/gedenkstaettenbesuch\\_ein\\_beitrag\\_zur\\_historisch\\_politischen\\_bildung.html#kap21](https://www.sowi-online.de/praxis/methode/gedenkstaettenbesuch_ein_beitrag_zur_historisch_politischen_bildung.html#kap21)> (06.05.2021)

<sup>93</sup> Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 209.

<sup>94</sup> Von Reeken, Gegenständliche Quellen und Darstellungen (05.05.2021).

<sup>95</sup> Susanne Braun, Lernort Denkmal. In: Praxis Geschichte, Lernen vor Ort. „denkmal aktiv – Kulturerbe macht Schule“, 6/2015.

<sup>96</sup> Von Reeken, Gegenständliche Quellen und Darstellungen (05.05.2021).

<sup>97</sup> Manfred Tremel, Ausgestellte Geschichte. Überlegungen zum visuellen Lernen in Ausstellungen und Museen. In: Schönemann Bernd, Uffelmann Uwe und Voit Hartmut (Hrsg.), Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernens (Weinheim 1998) 200.

<sup>97</sup> Ebd. 216.

<sup>98</sup> Sauer, Außerschulische Lernorte, 139.

<sup>99</sup> Heese, Vergangenheit „begreifen“, 11.

<sup>100</sup> Fieberg, Lernort Museum, I.

schließlich zu vermitteln. Und genau dieser Objektbezug ist das Herzstück musealer Arbeit, der jedoch selten sichtbar wird. Daher ist es wichtig, Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, dass es im Museum nicht, wie es die meisten Kinder und Jugendlichen wahrnehmen, um die Ausstellung als Gesamtheit geht, sondern das ausschlaggebende die authentischen einzelnen historischen Sachzeugnisse sind.<sup>101</sup> Museen können vergangene Wirklichkeit nicht präsentieren bzw. zeigen, aber Lernende können dort historische Objekte, Inszenierungen und Ensembles sehen, die eine hohe „Anmutungsqualität“ haben, die Vergangenheit fassbarer und somit besser vorstellbar machen.<sup>102</sup> Um museale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen auszuformen, ist es unverzichtbar, das Interesse und vor allem Augenmerk der Schülerinnen und Schüler auf die Wahrnehmung der einzelnen Stücke, als Elemente einer größeren Inszenierung, zu lenken.<sup>103</sup>

Die Erläuterung der Exponate durch Expertinnen und Experten zählt zu den klassischen Methoden musealer Geschichtsvermittlung. Auch die bis heute am häufigsten praktizierte Form der Vermittlung stellt die Führung dar.<sup>104</sup> Sie vermittelt in der Regel einen breiten Überblick über einen Gegenstandsbereich.<sup>105</sup> Eine andere Form der Vermittlung – die jedoch sehr einer Unterrichtssituation nahe kommt – ist das Unterrichts- bzw. Museumsgespräch.<sup>106</sup> Dabei steht die vertiefte Beschäftigung mit ausgewählten Szenarien oder Objekten im Vordergrund – jedoch von der Lehrperson oder dem museumspädagogischen Personal geleitet.<sup>107</sup> Bei Erkundungen und Museumswerkstätten wird das Hauptaugenmerk auf die selbständige

---

<sup>101</sup> 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) 13-18.

<sup>102</sup> Sauer, *Geschichte unterrichten*, 140.

<sup>103</sup> Heese, *Außerschulische Lernorte im Geschichtsunterricht*, 18.

<sup>104</sup> Andreas Urban, *Geschichtsvermittlung im Museum*. In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (Schwalbach/Ts. 2011) 372.

<sup>105</sup> Sauer, *Geschichte unterrichten*, 141.

<sup>106</sup> Urban, *Geschichtsvermittlung im Museum*, 373.

<sup>107</sup> Sauer, *Geschichte unterrichten*, 141.

Auseinandersetzung mit Objekten gelegt bzw. ist es zentral, Erfahrungen mit historischen Lebens- und Arbeitsweisen zu machen.<sup>108</sup>

Ein weiterer Lernort, der gerne von Lehrkräften mit ihren Klassen im Geschichtsunterricht aufgesucht wird, ist das Archiv. Regelmäßig begegnen Schülerinnen und Schüler im Schulbuch Textquellen, wobei sich Quellen dabei oftmals nicht einmal grundsätzlich von Darstellungen unterscheiden.<sup>109</sup> Im Archiv haben die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit, Geschichte sinnlich und persönlich zu erfahren. Sie können historische Quellen in ihrer Authentizität, originalen, materiellen Gestalt und historischen Fremdheit kennenlernen.<sup>110</sup> In erster Linie eignen sich Archive am Wohn- bzw. Schulort der Lernenden, da Quellen oft Bezug zur eigenen Lebenswelt haben: zum eigenen Stadtviertel, zur Geschichte der eigenen Schule oder sogar zur eigenen Familie.<sup>111</sup>

### 2.4.3 LIVING HISTORY

Dies sind oft an historischen Orten durchgeführte Darbietungen, die vergangenes Leben und vergangenen Alltag simulieren und somit in Szene setzen. Klassische Beispiele dafür sind kostümierte Stadtwanderungen oder nachgestellte Dörfer. Ebenfalls kann Living History auch an einem völlig unabhängigen Platz angesiedelt sein – wie es beispielsweise bei den meisten Mittelaltermärkten und -festen ist.<sup>112</sup>

In der Living History werden historische Deutungen konstruiert. Es werden also Geschichtsbilder als gegenwartsbezogene Sinnangebote im gesellschaftlichen Diskurs hervorgerufen. Geschichtsbilder können sowohl in besonderer Orientierung an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler behandelt, als auch hinterfragt werden.<sup>113</sup> Living History findet somit nicht nur außerhalb des

---

<sup>108</sup> Ebd. 141.

<sup>109</sup> Ebd. 142.

<sup>110</sup> Thomas Lange, Archivarbeit. In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts. 2011) 446-448.

<sup>111</sup> Anne Rothschenk, Lernort Archiv. Archivpädagogik: Quellen suchen? – Quellen finden! In: Praxis Geschichte, Unterrichtspraxis Lernort Archiv, 5/2018.

<sup>112</sup> Pleitner, Außerschulische historische Lernorte, 292.

<sup>113</sup> Miriam Sénécheau und Stefanie Samida, Living History als Gegenstand Historischen Lernens. Begriffe-Problemfelder-Materialien (Stuttgart 2015) 13.

schulischen Geschichtsunterrichts statt, sondern auch beim Konsum von einschlägigen TV- und Filmangeboten, in der Kommunikation mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen uvm.<sup>114</sup>

### 2.4.4 VIRTUELLE SCHAUPLÄTZE

Digitale Rekonstruktionen von historischen Orten und Stätten werden über ein digitales Endgerät aufgesucht. Da diese virtuelle Welt mit der realen Umgebung nicht in Verbindung steht, so ist es gerechtfertigt zu sagen, dass es sich dabei um einen außerschulischen Lernort handelt. Digitale außerschulische Lernorte lassen sich unterteilen in solche, die eine Rekonstruktion einer heute nicht mehr existierenden Stätte bieten und solche, die für einen realen Besuch zu weit entfernt sind.<sup>115</sup> Ob der Begriff des „Ortes“ zutreffend ist, lässt sich in Frage stellen, da es in diesem Fall vielmehr um Lernumgebungen, Plattformen und Räume geht. Folglich lässt sich ein virtueller Lernort als *„Ort für Lehr- und Lernprozesse, welcher Lernenden und Lehrenden orts- und in vielen Fällen zeitunabhängig zur Verfügung steht“* definieren.<sup>116</sup> Während digitale Rekonstruktionen die Besucherinnen und Besucher in eine virtuelle Welt eintauchen lassen, bieten Online-Museen einen anderen Zugang. Sie präsentieren Bilder von einzelnen Exponaten ihrer Sammlungsbestände. Dies ermöglicht – trotz räumlicher Entfernung – Überreste oder ganze Ausstellungen zu betrachten.<sup>117</sup> Ein „Museum im Internet“ kann jedoch unterschiedlichst realisiert werden, weshalb die Bildung von Kategorien, um die einzelnen Entwicklungsstufen von „virtuellen Museen“ zu beschreiben, als sinnvoll erscheint.<sup>118</sup>

- *Broschüremuseum*: Basisinformationen wie Adresse, Führungen, aktuelle Ausstellungen, Öffnungszeiten usw. sind in diesem Web-Angebot

---

<sup>114</sup> Danker, Public History, 190.

<sup>115</sup> Ebd. 292.

<sup>116</sup> Martin Ebner, Virtuelle Lernorte: Eine Übersicht (21.03.2019), In: Schilling Thorsten, Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg), online unter <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/287968/virtuelle-lernorte-eine-uebersicht>, (03.05.2021).

<sup>117</sup> Pleitner, Außerschulische historische Lernorte, 292.

<sup>118</sup> Schweibenz, Das virtuelle Museum, 160

enthalten. Es werden lediglich Überblicksinformationen gegeben und detaillierte Informationen zu den Museumsobjekten fehlen.<sup>119</sup>

- *Inhaltsmuseum*: Dieses Web-Angebot kann als inhaltsorientierte Weiterentwicklung des Broschüremuseums gesehen werden, da die Sammlungen ausführlicher präsentiert werden. Eine didaktische Ausführung fehlt weitestgehend.<sup>120</sup>
- *Lernmuseum*: Es stellt eine Weiterentwicklung des Inhaltsmuseums dar, in welchem die bisher isoliert dokumentierten Informationen zu den Objekten didaktisch aufbereitet und in Zusammenhang gebracht werden. Dieses Angebot ist eine inhaltlich aufbereitete Darbietungsform, die den virtuellen Besucherinnen und Besuchern unterschiedliche Einstiegspunkte bietet, welche für ihre jeweiligen Vorkenntnisse, Lernstile und auch Altersstufen geeignet sind. Das Web-Angebot soll die Lust und Neugierde am Lernen wecken und zu einem erneuten Besuch anregen.<sup>121</sup>
- *Online-Museum*: Hierbei handelt es sich um eine ausschließlich virtuell existierende Repräsentation eines Museums, bei welchem die eigenen Web-Angebote auch mit anderen „virtuellen Museen“ verknüpft werden. So entsteht ein institutionenübergreifendes „virtuelles Museum“.<sup>122</sup>

### **2.5 ARCHETYPEN VON EXKURSIONSVARIANTEN FÜR AUßERSCHULISCHE LERNORTE**

Die Geschichtsdidaktikerin Waltraud Schreiber versucht „Geschichte vor Ort“ zu typologisieren. Dabei unterscheidet sie in Erkundungen, Rekonstruktionen und dem „Hinterfragen gedeuteter Geschichte“ in Bezug auf eine historische Stätte. Dabei handelt es sich um Hilfskonstruktionen, die einen guten Ansatzpunkt für Planungen und Umsetzungen bieten. Im Schulunterricht bzw. bei tatsächlichen

---

<sup>119</sup> Ebd. 160.

<sup>120</sup> Ebd. 160

<sup>121</sup> Ebd. 161.

<sup>122</sup> Ebd. 161.

Besuchen von außerschulischen Lernorten werden meist unterschiedliche Typen miteinander verknüpft.<sup>123</sup>

### 2.5.1 ERKUNDUNG

Im Vordergrund bei der Erkundung steht die Quelle an sich. Gebäude zum Beispiel werden nach ihrer Funktion und Entstehungszeit, ihrem sozialen, politischen und wirtschaftlichen Umfeld bis hin zum Erinnerungswert heute erkundet. Bei der Erkundung soll den Schülerinnen und Schülern die Abhängigkeit der Rekonstruktion von den zur Verfügung stehenden Beständen der Quelle und auch der jeweiligen Fragestellung bewusst werden.<sup>124</sup> Um den Besuch des außerschulischen Lernortes etwas zu strukturieren, eignet sich ein Katalog fachbezogener Kompetenzen, welcher dem jeweiligen Ort angepasst ist. Auch Mayer empfiehlt die gemeinsame Erarbeitung des „Fragebogens“ mit den Kindern und Jugendlichen; Ziel ist dennoch das immer stärker werdende selbstständige Erschließen.<sup>125</sup>

Das Einbinden von unterschiedlichen Arten außerschulischer Lernorte wie museumpädagogische Angebote oder virtuelle Schauplätze lassen sich bei diesem Typus verfolgen. Folgend der grobe Katalog Schreibers und die Erweiterung Mayers zur Analyse historischer, außerschulischer Stätten:

- *„Historische Phänomene in den Blick nehmen*
- *Bindung von Geschichte an den Raum erkennen lernen*
- *Funktionen erschließen lernen*
- *Gestaltung als Informationsquelle erkennen lernen*
- *Geschichtlichkeit am konkreten Beispiel erkennen lernen*
- *In historische Kontexte einordnen können*

---

<sup>123</sup> Waltraud Schreiber, Geschichte vor Ort. Versuch einer Typologisierung für historische Exkursionen. In: Bernd Schönemann, Uwe Uffermann und Hartmut Voit (Hrsg.), Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernens (Weinheim 1998) 213-216.

<sup>124</sup> Ebd. 216.

<sup>125</sup> Ebd. 218.

- *Bewertungen beurteilen lernen*<sup>126</sup>

### 2.5.2 REKONSTRUKTION

Hier liegt das Augenmerk primär auf der Rekonstruktion vergangener Ereignisse an einem Ort und nicht primär um den realen, geschichtlichen Ort per se. Am originalen Ort erfolgt somit die Rekonstruktion in Form von Erzählungen über historische Abläufe und Ereignisse, durch Quellenbezug, anderweitiger medialer Veranschaulichungen und das am besten direkt vor Ort. Neben der Tatsache, dass so ein historisches Phänomen „erhellte“ werden kann, geht es auch um die Erkenntnis, dass die Rekonstruktion des Vergangenen oftmals der Vernetzung verschiedener Erkenntnisquellen bedarf. Das bedeutet, dass auch an Schauplätzen ohne sichtbarer Spuren des einst Geschehenen mithilfe zusätzlicher Informationen die „Aura des historischen Ortes“, wie Heese es nennt, bemerkbar wird.<sup>127</sup> Durch die Rekonstruktion und Beispiel-Aussagen wie „Hier stand einst eine Synagoge“ oder „Genau auf diesem Dachboden konnten sich die Frauen vor den Nazis verstecken“ bekommt die Bedeutung der Gefühlsebene eine wesentliche Rolle zugespielt.<sup>128</sup>

### 2.5.3 HINTERFRAGEN GEDEUTETER GESCHICHTE

Historische Stätten sind oftmals Orte gedeuteter Geschichte.<sup>129</sup> Es ist dabei ein sehr breites Spektrum zu beachten. Explizite Deutungen von Geschichte gibt es bei Gedenkstätten oder Denkmälern am Ort des Geschehens, bei Bild und Film als auch bei Oral History vor Ort. Generell sind explizite Deutungen aber auch bei allen Sagen, Legenden und Mythen, die sich um den geschichtlichen Ort ranken, vorzufinden. Jene Deutungen sind in allen Erscheinungsformen vorzufinden, die auch in der Geschichtskultur verbreitet sind.<sup>130</sup> Besonders gut ist dies etwa bei Mittelalterfesten in und um Burgen zu erkennen.

---

<sup>126</sup> Mayer, Historische Orte als Lernorte, 399.

<sup>127</sup> Mayer, Historische Orte als Lernorte, 400.

<sup>128</sup> Schreiber, Geschichte vor Ort, 221.

<sup>129</sup> Ebd. 222.

<sup>130</sup> Mayer, Historische Orte als Lernorte, 401.

Diese Faszination, die durch die komplexen Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen Deutungsmustern und historischen Orten entsteht, darf bei den Schülerinnen und Schülern auf keinen Fall untergraben werden. In diesem Fall ist es jedoch stets wichtig, die Analysefähigkeit der Kinder und Jugendlichen auf die Metaebene zu verlagern. Ziel ist es, das transportierte Bild der Geschichte und auch dessen Wandel im Laufe der Zeit zu identifizieren und einordnen zu können.<sup>131</sup> Mayer formuliert dazu Fragen, die die Lernenden bei der Erschließung unterstützen können:

*„Welche Zusammenhänge existieren zwischen den historischen Orten und den kollektiven Geschichtsbildern, ob national, lokal, regional, gesellschaftlich sektoral oder konfessionell geprägt? Welche Rolle spielt die historische Stätte für das Zustandekommen oder Weiterwirken der unterschiedlichen Vorstellungen von einer für die jeweilige Gruppe gemeinsamen, am Ende sogar verpflichtenden Geschichte? [...] Welche Auswirkungen haben die in bestimmten Erinnerungskulturen vorherrschenden Vorstellungen auf die Deutung der konkreten Orte? Wie manifestieren sich die Elemente einer behaupteten gemeinsamen Geschichte wiederum in den sichtbaren Relikten?“<sup>132</sup>*

Die Lernenden sollen dazu befähigt werden – wegen der wichtigen Rolle gedeuteter Geschichte in der öffentlichen Erinnerung – Deutungen als solche zu erkennen, sie zu analysieren und mit kontrollierter Rekonstruktion zu vergleichen. Die Fähigkeit zur Differenzierung zwischen realen und fiktiven Momenten sollte angestrebt werden, ohne den Kindern und Jugendlichen den Spaß am Mystischen, Faszinierenden und emotional Anrührenden nehmen zu wollen.<sup>133</sup>

### **2.6 DIDAKTISCHE UND METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN**

Im Unterricht aus Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung können unterschiedliche außerschulische Lernorte besucht werden. Auch die Aufbereitungsmöglichkeiten sind vielfältig, weshalb es nötig ist, sich an ein gewisses didaktisches Konzept bei der Planung, Durchführung und Nachbereitung von Besuchen eines außerschulischen Lernortes zu halten. Bevor

---

<sup>131</sup> Schreiber, Geschichte vor Ort, 222-223.

<sup>132</sup> Mayer, Historische Orte als Lernorte, 401.

<sup>133</sup> Mayer, Historische Orte als Lernorte, 401.

die Planung jedoch durchgeführt werden kann, bedarf es der Auseinandersetzung mit dem Lehrplan.

### 2.6.1 VERANKERUNG IM LEHRPLAN

Wie bei jedem Vorgehen, das eine Lehrkraft plant, ist Rücksicht auf die curriculare Einbindung zu nehmen. Auch bei der Auswahl von außerschulischen Lernorten ist dies nicht zu verabsäumen, um die Lernwirksamkeit zu erhöhen.<sup>134</sup> Der zurzeit gültige österreichische Lehrplan für Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung der Sek. I, welcher von Seiten des Bildungsministeriums erstellt wird, repräsentiert Bildungs- und Lehraufgaben, formuliert Grundbereiche und Dimensionen als auch didaktische Grundsätze, beinhaltet Beiträge zu den Aufgabenbereichen der Schule und Bildungsbereichen, definiert sowohl historische als auch politische Kompetenzen und beschreibt Kernbereiche und konkrete Vorschläge für den Lehrstoff der jeweiligen Schulstufe.<sup>135</sup>

Folgend wird in diesem Absatz der Einsatz und Nutzen von außerschulischen Lernorten und der Verbindung zum Lehrplan aus Geschichte, Sozialkunde und politischer Bildung dargelegt.

Im Bereich der Bildungs- und Lehraufgaben wird dezidiert Wert auf unterschiedliche räumliche als auch zeitliche Dimensionen gelegt. Zeit und Raum deuten auf die Nutzung von außerschulischen Lehr- und Lernorten explizit hin. Der Unterricht *„leistet somit einen wichtigen Beitrag zur Orientierung der Schülerinnen und Schüler in Zeit und Raum, zur kritischen Identitätsfindung in einer pluralistisch verfassten Gesellschaft sowie zur Entwicklung selbständig historischen und politischen Denkens und Handelns. Der Unterricht soll Einblick in die Geschichte und Politik unterschiedlicher räumlicher Dimensionen (lokale,*

---

<sup>134</sup> Wilhelm, Messmer, Rempfler, Außerschulische Lernorte, 17.

<sup>135</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2008): Lehrplan „Geschichte und Sozialkunden/Politische Bildung“. Online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> (04.08.2021).

*regionale, nationale, kontinentale und globale Ebene) sowie zu ihrer Vernetzung geben.*<sup>136</sup>

Auch für den Gesichtspunkt des Einsatzes von außerschulischen Lehr- und Lernorten ist der Abschnitt *„Lernen mit Basiskonzepten“*<sup>137</sup> bedeutsam, da diese *„den Lehrenden bei der Gestaltung des Unterrichts“* helfen und *„die Lernenden Zusammenhänge besser verstehen“* lassen, also als Basis und Strukturgerüst zur Verfügung gestellt werden.<sup>138</sup> Die im Lehrplan definierten Basiskonzepte sind:

1. *„Das Zustandekommen von historischem und politischem Wissen reflektieren (Belegbarkeit, Konstruktivität, Kausalität, Perspektive und Auswahl),*
2. *Zeit als grundlegendes Konzept des historischen Denkens zwischen Kontinuität und Wandel beachten (Zeitverläufe, Zeiteinteilung, Zeitpunkte) sowie*
3. *Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens fokussieren (Struktur, Macht, Kommunikation, Handlungsspielräume, Lebens-/Naturraum, Normen, Arbeit, Diversität und Verteilung).*<sup>139</sup>

Besonders an historischen Orten besteht die Möglichkeit, die ersten beiden Basiskonzepte zu bearbeiten. Dies wird einmal mehr durch den Aspekt *„Historische und politische Einsichten“* unterstützt, in welchem abermals zwei Gesichtspunkte der Bedeutung von außerschulischen Lernorten betont werden:

---

<sup>136</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2008): Lehrplan „Geschichte und Sozialkunden/Politische Bildung“. Online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> (04.08.2021).

<sup>137</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2008): Lehrplan „Geschichte und Sozialkunden/Politische Bildung“. Online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> (04.08.2021).

<sup>138</sup> Beier Harald Werner, Außerschulische Lehr- und Lernorte im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (Masterarbeit Wien 2021) 67.

<sup>139</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2008): Lehrplan „Geschichte und Sozialkunden/Politische Bildung“. Online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> (04.08.2021).

1. „Gewinnen einer differenzierten Betrachtungsweise durch Begegnungen mit dem räumlich, kulturell und zeitlich Anderen;
2. Unterscheidung von Vergangenheit und Geschichte, Erkennen von Geschichte als Konstruktion, die durch den jeweiligen gesellschaftlichen Kontext der Betrachtenden von Vergangenheit beeinflusst ist und damit verbunden der Aufbau eines reflektierten und (selbst-)reflexiven historischen und politischen Bewusstseins.“<sup>140</sup>

Im Bereich des Lehrstoffes sind im Lehrplan keine dezidierten außerschulischen Lernorte erwähnt. Genannt sind jedoch sowohl im Lehrplan der Sekundarstufe I als auch der Sekundarstufe II Themenbereiche, die auf eine Verknüpfung mit einem außerschulischen Lernort schließen lassen. Da jedoch auch die bereits beschriebenen Basiskonzepte in den einzelnen Modulen und Schulstufen aufzugreifen und zu bearbeiten sind, ist es die Aufgabe der Lehrperson, eine eigenständige und verantwortliche Unterrichts- und Erziehungsarbeit zu leisten. Bernd Wieser, zu dessen Forschungsbereich das österreichische Schulrecht zählt, definiert die zentrale Lehrerfunktion wie folgt:

*„In diesem Sinne und entsprechend dem Lehrplan der betreffenden Schulart hat er unter Berücksichtigung der Entwicklung der Schüler und der äußeren Gegebenheiten den Lehrstoff des Unterrichtsgegenstandes dem Stand der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln, [...] den Unterricht anschaulich und gegenwartsbezogen zu gestalten, die Schüler zur Selbsttätigkeit und zur Mitarbeit in der Gemeinschaft anzuleiten, [...] durch geeignete Methoden und durch zweckmäßigen Einsatz von Unterrichtsmitteln den Ertrag des Unterrichtes als Grundlage weiterer Bildung zu sichern und entsprechende Übungen zu festigen.“<sup>141</sup>*

### **2.6.2 GESTALTUNG DES UNTERRICHTS**

Prinzipiell gilt, dass die Planung und Umsetzung des Unterrichts an einem außerschulischen Lernort genauso wie für eine Stundenplanung in der Klasse unerlässlich ist. Das Drei-Phasen-Modell – bestehend aus der Vorbereitung, der Durchführung und der Nachbereitung – hat sich besonders gut bewährt. Ohne

---

<sup>140</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2008): Lehrplan „Geschichte und Sozialkunden/Politische Bildung“. Online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> (04.08.2021).

<sup>141</sup> Bernd Wieser, Handbuch des österreichischen Schulrechts 1, Verfassungsrechtliche Grundlagen und schulrechtliche Nebengesetze (Wien/Graz 2010) 28.

die notwendige methodisch-inhaltliche Einbettung in das Geschehen des Unterrichts bleibt der Besuch eines außerschulischen Lernortes bloß ein unterhaltsamer Ausflug.<sup>142</sup> Für die Planung wurde von Ulrich Mayer<sup>143</sup> eine Checkliste erstellt, die Lehrerinnen und Lehrern bei der methodischen Herangehensweise unterstützen soll.<sup>144</sup> Diese wurde zudem von Christian Kuchler adaptiert.<sup>145</sup>

Die **Vorbereitung** beachtet unterschiedliche Aspekte des außerschulischen Lernens und beschränkt sich primär auf den Klassenraum. Auf der einen Seite geht es darum, administrative Abläufe wie Termine, Logistik und Einwilligungen aller Beteiligten wie Direktion, Erziehungsberechtigte und Lernende auf Schiene zu bringen und auf der anderen Seite steht bereits die vorpädagogische Sachstrukturanalyse im Mittelpunkt.<sup>146</sup> Deshalb unterteilen Mayer und Kuchler die Phase der Vorbereitung auch in mehrere Phasen. Die inhaltliche Vorbereitung umfasst Aspekte wie primär die Auswahl eines günstig erreichbaren Lernortes aus verschiedenen Möglichkeiten zu einem bestimmten geschichtlichen Themengebiet, das Herstellen des Kontakts zu Expertinnen und Experten außerschulischer Lernorte, Informationssammlung und Vorabbesuch des außerschulischen Lernortes und auch die Feststellung des notwendigen Vorwissens der Schülerinnen und Schüler.<sup>147</sup> Die didaktische und methodische Vorbereitung beinhaltet hingegen Gesichtspunkte, wie die Bestimmung von Lernzielen, Inhalten und Themen, Überlegungen zur notwendigen Vor- als auch Nachbereitung im Unterricht, die Erstellung von Arbeitsmaterialien und natürlich auch Überlegungen zum handlungsorientierten Vorgehen und zur Förderung bestimmter Kompetenzen.<sup>148</sup> Die organisatorische als auch die erzieherische Vorbereitung ist unerlässlich, da auch diese maßgeblich das reibungslose Ablaufen unterstützen. Die Absprache mit dem Kollegium und Einholung der Genehmigung der Direktion, Auswahl der Begleitpersonen wie

---

<sup>142</sup> Pleitner, *Außerschule historische Lernorte*, 293.

<sup>143</sup> Mayer, *Historische Orte als Lernorte*, 402.

<sup>144</sup> Ebd. 402.

<sup>145</sup> Kuchler, *Historische Orte im Geschichtsunterricht*, 62-63.

<sup>146</sup> Sauerborn und Brühne, *Didaktik des außerschulischen Lernens*, 88.

<sup>147</sup> Kuchler, *Historische Orte im Geschichtsunterricht*, 62.

<sup>148</sup> Ebd. 62.

Informationsweitergabe an die Erziehungsberechtigten zum Vorhaben, der Zeitplanung und die Kosten, als auch die Klärung des Ablaufes, Wahl der Verkehrsmittel inkl. Einholung von Angeboten und die Absprache von Bekleidung, Arbeitsmittel und Verpflegung werden der organisatorischen Vorbereitung zugeteilt.<sup>149</sup> Auch die erzieherische Vorbereitung darf nicht unterschätzt werden, da Schülerinnen und Schüler bei dem Besuch eines außerschulischen Lernortes außerhalb ihrer gewohnten Routine sind und äußere Faktoren auf die Lernenden wirken.<sup>150</sup> Vor allem die Absprache mit der Klasse über Verhaltensregeln, das klare Verhältnis zwischen „frei verfügbarer Zeit“ und „Arbeitszeit“ und die Aufklärung über Konsequenzen bei Fehlverhalten stellen eine Notwendigkeit dar. Auch Überlegungen zu Gruppenbildungen und die Berücksichtigung eventueller „Sorgenkinder“ sollten bereits im Vorhinein bedacht werden.<sup>151</sup>

Die zentrale Rolle bei der Vorbereitung obliegt der Lehrerin oder dem Lehrer. Die Lehrkraft muss abklären, ob überhaupt eine Schulklasse den außerschulischen Lernort gleichzeitig betreten darf, sie muss sich vorab mit dem zu besuchenden Ort beschäftigen und die Arbeitsmöglichkeiten begutachten. Sind genügend Sitzmöglichkeiten vorhanden? Ist der Ort überdacht? Diese und noch mehr Fragen gilt es bereits vor dem Besuch zu klären. Während des Besuchs einer außerschulischen Stätte selbst sollte die Lehrkraft als Ansprechperson inhaltlicher Natur zur Verfügung stehen. Doch um dies gewährleisten zu können, ist eine umfassende Vorbereitung erforderlich, ja sogar unabdingbar.<sup>152</sup>

Sobald alle Schritte der Unterrichtsphase vollzogen sind, beginnt die tatsächliche Begegnung mit dem außerschulischen Lernort – die **Durchführung**. Sauerborn und Brühne unterteilen in drei unterschiedliche Begegnungsformen: die punktuelle, die intensive und die projektorientierte Begegnung.<sup>153</sup>

---

<sup>149</sup> Ebd. 63.

<sup>150</sup> Gisbert *Rinschede*, *Geographiedidaktik* (Paderborn 2003) 237.

<sup>151</sup> *Mayer*, *Historische Orte als Lernorte*, 402

<sup>152</sup> *Kuchler*, *Historische Orte im Geschichtsunterricht*, 64.

<sup>153</sup> *Sauerborn und Brühne*, *Didaktik des außerschulischen Lernens*, 90.

Die punktuelle Begegnung ist ein isoliert zu sehender bzw. einmaliger Besuch eines außerschulischen Lernortes. Dies stellt tatsächlich die gängigste Methode im außerschulischen Lernen dar. Die starren Unterrichtsstunden als auch die Unterrichtsrythmen ermöglichen einen mehrmaligen Besuch oftmals nicht. Die thematische Auswahl des außerschulischen Lernortes sollte intensiv geprüft werden, um die Fülle an Information nicht unnötig zu erhöhen.<sup>154</sup> Die zweite Möglichkeit, die intensive Begegnung, stellt eine ausführlichere Vorbereitung seitens der Lehrkraft in den Mittelpunkt. Der Lernort wird entweder länger oder ein weiteres Mal besucht, um spezifische Probleme oder enge Fragestellungen aufarbeiten zu können. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten weitgehend selbstständig; die Lehrkraft fungiert als Orientierungs- und Teamleiter bzw. Teamleiterin. Ein zweiter Besuch ermöglicht auch das erweiterte, ganzheitliche Lernen mit möglichst vielen Sinnen. Dies betont auch der Erziehungswissenschaftler Lenzen Dieter.<sup>155</sup> Eine weitere Kontaktart stellt die projektorientierte Begegnung dar. Damit ist eine mehrmalige Kontaktaufnahme mit einem oder unterschiedlichen thematisch ähnlichen außerschulischen Lernorten innerhalb einer kurzen Zeitspanne zu verstehen. Fächerübergreifende oder schulinterne Projekte dienen oftmals als Grundlage für diese Form der Durchführung.<sup>156</sup>

Die **Nachbereitung** nimmt eine wesentliche Stellung in der Gestaltung des Unterrichts an einem außerschulischen Lernort ein. Spätestens in dieser Phase sollte für alle Schülerinnen und Schüler erkennbar sein, welchen Sinn und Zweck der Besuch des außerschulischen Lernortes hat(te). Die erlebte, sinnlich erfasste und kommunizierte Realität muss nun im Unterricht rekonstruiert werden. Fragen, die sich auf Seiten der Lernenden nun stellen, sollten nach Möglichkeit auch im Klassenverband behandelt bzw. diskutiert werden. So wird auch die Aneignung und die Wissensspeicherung des Gelernten gefördert.<sup>157</sup> Bevor jedoch mit Schülerinnen und Schülern methodische und inhaltliche

---

<sup>154</sup> Ebd. 90.

<sup>155</sup> Dieter Lenzen, Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will (Reinbek/Hamburg 1999) 184.

<sup>156</sup> Sauerborn und Brühne, Didaktik des außerschulischen Lernens, 90.

<sup>157</sup> Sauerborn und Brühne, Didaktik des außerschulischen Lernens, 91.

Maßnahmen erörtert werden, ist es wesentlich, vorab eventuelle Probleme als auch emotionale Eindrücke zur Sprache kommen zu lassen.<sup>158</sup> Ziel dieser Phase ist es, dass die Schülerinnen und Schüler das Erlebte reflektieren und das neu gewonnene Wissen in ihren bisherigen Erfahrungsstand einordnen können.<sup>159</sup>

Generell gilt, dass Besuche außerschulischer Lernorte nicht zu den alltäglichen Bestandteilen des Unterrichts aus Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung zählen.<sup>160</sup> Kuchler betont, dass es Ziel sein muss, dass mindestens alle Lernenden in drei unterschiedlichen Jahrgangsstufen jeweils einen historischen Ort vertieft erkunden können. Erst dann wird sichergestellt, dass die Schülerinnen und Schüler die Lernchancen am außerschulischen Lernort wahrnehmen und auch bei Erkundungen außerhalb des Unterrichts anwenden können.<sup>161</sup>

Um kurz auf die Rolle der Lehrkraft einzugehen muss gesagt werden, dass zwar die Lernenden im Vordergrund stehen, die Lehrperson aber eine ebenso wichtige Rolle einnimmt. Als Gestalterin bzw. Gestalter von Lernsituationen, als Stütze von Lernprozessen und als Vermittlerin bzw. Vermittler von Feedback hat die Lehrkraft einen großen Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen.<sup>162</sup> Je nach Organisationsform des Unterrichts an einem außerschulischen Lernort kann die Funktion der Lehrperson variieren. Der Grad zwischen der kompletten Übernahme der Planung, Durchführung und Nachbereitung bis hin zur reinen Absicherung und Ergebnisabsammlung ist breit. Zudem können Lehrerinnen und Lehrer maßgeblich für die Motivation entscheidend sein, denn nur wer selbst Begeisterung für ein Thema zeigt, kann auch andere aktivieren.<sup>163</sup>

---

<sup>158</sup> *Rinschede*, *Geographiedidaktik*, 244.

<sup>159</sup> *Sauerborn und Brühne*, *Didaktik des außerschulischen Lernens*, 91.

<sup>160</sup> *Kucher*, *Historische Orte im Geschichtsunterricht*, 64.

<sup>161</sup> *Kuchler*, *Historische Orte im Geschichtsunterricht*, 64.

<sup>162</sup> *Karpa, Lübbecke, Adam*, *Außerschulische Lernorte – Theoretische Grundlagen*, 14.

<sup>163</sup> *Sauerborn und Brühne*, *Didaktik des außerschulischen Lernens*, 16.



etwa bei Bewerbungsgesprächen oder journalistischen Interviews.<sup>167</sup> Nun zeigt sich, dass in qualitativer Forschung der verbale Zugang, ein Gespräch, eine wesentliche Rolle spielt und subjektive Bedeutungen sich nur schwer aus Beobachtungen ableiten. So existieren mittlerweile eine Reihe qualitativer Interviewtechniken, die unter differenziertesten Bezeichnungen laufen: Offenes Interview, Exploration, Qualitatives Interview uvm. Diese unterschiedlichen Interviewtechniken, als auch die Differenzierungen hinsichtlich der Art des Interviews, bedürften einer terminologischen Klärung.<sup>168</sup>

Interviewgespräche können in (1) offener oder geschlossener Form geführt werden. Dabei handelt es sich um den Freiheitsgrad des Befragten. Je offener die Fragen gestellt werden, desto freier kann die Antwort formuliert werden. Als zweites Unterscheidungsmerkmal können (2) standardisierte von nicht-standardisierten Interviews getrennt werden. Dies bezieht sich auf den Freiheitsgrad der interviewenden Person. Entsprechend der Interviewsituation können Fragen und Themen spontan formuliert werden.<sup>169</sup> Nicht-standardisierten bzw. unstrukturierten Interviews liegt kein Forschungsinstrument wie etwa ein Leitfaden zugrunde.<sup>170</sup> Des Weiteren können qualitative von quantitativen Interviews unterschieden werden. Qualitative Interviews laufen auf eine interpretative Auswertung der Transkripte hinaus, während quantitative Interviews in statistischen Analysen münden.<sup>171</sup>

Das leitfadengestützte Interview, welches im Zuge der empirischen Forschung für diese Masterarbeit angewandt wurde, lässt sich als semistrukturiertes Interview kategorisieren. Der Leitfaden besteht aus einem Katalog offener Fragen, zu denen sich die Probandinnen und Probanden in eigenen Worten äußern können bzw. sollen. Der Interview-Leitfaden gibt die Fragen und die Reihenfolge vor, gibt den Interviewenden jedoch auch eine gewisse Freiheit. So kann individuell mit gewissen Grenzen eine Anpassung an die Situation

---

<sup>167</sup> Nicole *Döring* und Jürgen *Bortz*, *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (Heidelberg 2016) 357.

<sup>168</sup> *Mayring*, *Einführung in die Sozialforschung*, 66.

<sup>169</sup> Ebd. 66.

<sup>170</sup> *Döring* und *Bortz*, *Forschungsmethoden und Evaluation*, 349.

<sup>171</sup> Ebd. 359.

passieren. Etwa ist es sowohl möglich, Fragen vorzuziehen oder zu überspringen, als auch sich vertieft einem Themenbereich hinzugeben.<sup>172</sup> Beim Leitfadeninterview stehen die persönlichen Perspektiven der Interviewten und deren Erfahrungen im Zentrum des Interesses.<sup>173</sup> Im Sinne eines semistrukturierten Interviews soll das Subjekt zum Sprechen bewegt werden. Die Hauptaufgabe der interviewenden Person liegt darin, dass sie zwischen dem Leitfaden, den Äußerungen der Interviewpartnerin bzw. des Interviewpartners und der zur Verfügung stehenden Zeit vermittelt.<sup>174</sup>

Mit Hinblick auf die Intention des Interviews, so lassen sich die im Zuge dieser Masterarbeit durchgeführten Gespräche als *ermittelnde Interviews* charakterisieren. Bei Gesprächen dieser Art ist der Informationsfluss zwischen Befragtem und Interviewer einseitig vom Befragten auf den Interviewer gerichtet. Die bereits erwähnten Vorzüge lassen die Wahl der Forschungsmethode als qualitatives Interview für die vorliegende Masterarbeit argumentieren. Wiener Lehrerinnen und Lehrer werden in offenen, aber teilstrukturierten Interviews befragt, um detaillierte Informationen zum Thema „*Außerschulische Lernorte vor Ort und virtuell*“ zu erhalten. Ihre Erfahrungswerte und ihr Erfahrungswissen dienen der Überprüfung der in Kapitel zwei und drei ausgearbeiteten theoretischen Inhalte.

## 3.2 UNTERSUCHUNGSDESIGN

### 3.2.1 KONZEPTION DES INTERVIEWLEITFADENS

Da der empirische Teil dieser Masterarbeit mittels eines leitfadengestützten Interviews erhoben wird, bedarf es Überlegungen hinsichtlich der Erstellung des Interviewleitfadens inklusive der Art und Weise jeder einzelnen Fragestellung. Wird in einem qualitativen Interview eine Frage gestellt, so ist es das Ziel, das

---

<sup>172</sup> Döring und Bortz, *Forschungsmethoden und Evaluation*, 358

<sup>173</sup> Nina Baur und Jörg Blasius, *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (Wiesbaden 2019) 15.

<sup>174</sup> Uwe Flick, *Stationen des qualitativen Forschungsprozesses*. In: Uwe Flick, Ernst Kardorff, Heiner Keupp, Lutz Rosenstiel und Stephan Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte und Anwendungen* (Weinheim 1995) 158.

Thema für den Befragten bzw. die Befragte deutlich zu machen und auch Erzählanreize zu setzen.<sup>175</sup>

Bei der Konzipierung der Fragen für das leitfadengestützte Interview wurde darauf geachtet, dass die Fragen einladen, ausführlich und nicht nur mit „Ja“ oder „Nein“ zu antworten, also keine Entscheidungsfragen, sind. Mithilfe der Checkliste von Dresing und Pehl<sup>176</sup> wurden Fragen formuliert. Ein Auszug aus der unterstützenden Checkliste ist folgend zu finden:

DOs	DON'Ts
<b>textgenerierende Fragen</b> , z.B.: „Beschreiben Sie doch mal...“	<b>geschlossene Fragen</b> : „Waren Sie damit zufrieden oder unzufrieden?“  → besser: „Wie fanden Sie das?“ – „Wie zufrieden waren Sie damit?“
<b>aufrechterhaltende Fragen</b> , z.B. „Fällt Ihnen sonst noch was hierzu ein?“; „Wie ging es weiter?“	<b>Ja-Nein-Fragen</b> : „Haben Sie die Stelle dann angenommen?“  → besser: „Wie ging das dann weiter mit dem Stellenangebot?“
<b>prozessorientierte Fragen</b> : „Wie kam es eigentlich, dass...?“	Begründungen abfragen: „Warum haben Sie das gemacht?“  → besser: „Und wie kam es dazu, dass...“
<b>offene Fragen</b> : dabei die eigenen Konzepte in der Frage reflektieren!  <b>provokative Fragen</b> : wenn überhaupt nur sparsam, gezielt und überlegt einsetzen, erst gegen Ende oder bei stockender Interviewdynamik	<b>suggestive und wertende Fragen</b> , z.B.: „Sie sind ja in der Türkei eher traditionell aufgewachsen – wie war das für Sie nach der Migration...?“
<b>kurze, verständliche Fragen</b>	komplizierte Fragen, Fragereihungen

Abbildung 1: Gute Fragen stellen © Dresing und Pehl<sup>177</sup>

<sup>175</sup> Thorsten *Dresing* und Thorsten *Pehl*, Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsystem für qualitative Forschende (Marburg 2015) 9.

<sup>176</sup> Ebd. 10-11.

<sup>177</sup> Dresing und Pehl, Praxisbuch Interview, 10.

An Anlehnung an Helfferichs Hilfestellung zur Erstellung eines Leitfadens wurde nach folgendem Prinzip vorgegangen: (1) Sammeln von denkbaren Fragen, (2) Überprüfung der Fragen mit Fokus auf die Strukturierung und Reduzierung, (3) Sortieren der Fragen nach inhaltlichen Aspekten und zeitlicher Abfolge, (4) Subsumieren der einzelnen Gesichtspunkte unter einfachen Erzählaufforderungen.<sup>178</sup>

Vor der Durchführung der Interviews wurde der Interview-Leitfaden dem Betreuer dieser Masterarbeit, Herrn Univ.-Prof. Mag. Dr. Bernhard vorgelegt und Änderungsvorschläge eingebaut. Der endgültige Interview-Leitfaden, welcher auch in den fünf Interviews mit Wiener Lehrkräften angewendet wurde, ist im Anhang zu finden.

Die erste Frage ist relativ offen gestaltet, sodass ein angenehmer und lockerer Einstieg in das Interview möglich und eine freundliche Atmosphäre gewährleistet ist.<sup>179</sup> Die anschließenden beiden Fragen stellen sogleich die Wichtigkeit außerschulischer Lernorte aus Sicht der Lehrkraft in den Mittelpunkt. Frage fünf und sechs beschäftigen sich mit der Gestaltung des Unterrichts an einem außerschulischen Lernort, wobei vor allem das Drei-Phasen-Modell mit seiner Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung im Fokus steht. Bei den Fragen sieben und acht stehen Unterrichtsthemen im Vordergrund, welche gerne und vermehrt auch außerhalb des Klassenzimmers bekundet, erforscht und besucht werden. Frage neun behandelt die Herausforderungen, die sich an außerschulischen Lernorten ergeben. Die Fragen zehn und elf richten ihren Fokus auf die Verwendung und Einbeziehung außerschulischer, digitaler Lernorte und in der letzten Frage wird noch um einen eventuell noch nicht besprochenen, aber aus Sicht der Lehrkraft wesentlichen Inhalt/Eindruck gefragt.

#### **3.2.2 AUSWAHL DER INTERVIEWPARTNERINNEN UND INTERVIEWPARTNER**

Lamnek und Krell sprechen sich dafür aus, dass die Frage der Repräsentativität in qualitativen Interviews eine untergeordnete Rolle spielt, weil die qualitative

---

<sup>178</sup> Lamnek und Krell, *Qualitative Sozialforschung*, 334.

<sup>179</sup> Dresing und Pehl, *Praxisbuch Interview*, 12.

Sozialforschung nicht wie im Sinne der quantitativen Methodologie generalisieren möchte. Die Frage der Stichprobengewinnung und Stichprobenziehung – und somit auch die der Repräsentativität – ist keine entscheidende. Damit aber keine verzerrte oder untypische Auswahl getroffen wird, ist davon abzuraten, Befragungen im Bekanntenkreis der interviewenden Person durchzuführen.<sup>180</sup>

Die vorliegende Forschungsfrage spricht den Blickwinkel von Wiener GSP-Lehrkräften in Bezug auf den Besuch von außerschulischen Lernorten an. Bei der Auswahl der Erhebungseinheiten handelt es sich für diese Arbeit um ein Convenience-Sampling, genauer um die Rubrik des Schneeballverfahrens. Bei dieser Art der willkürlichen Auswahl wählt der Forschende einen beliebigen Startpunkt für die Erhebung aus und wird dann von bereits befragten Personen auf andere relevante Personen verwiesen, die wiederum relevante Probandinnen und Probanden nennen. Es müssen in diesem Fall einmalig Überlegungen angestellt werden, wer als Startpunkt für die Erhebung dienen kann. Alles weitere entzieht sich der Kontrolle der forschenden Person.<sup>181</sup>

Bei der jeweiligen Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner stand im Vordergrund, dass sie direkt im Schulbetrieb als Lehrkraft für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung an einer Wiener Schule standen. Es war zudem von Belang, dass sie über Erfahrung im Bereich von außerschulischem Lernen verfügen und bereits mehrfach Exkursionen und Lehrausgänge zu unterschiedlichen außerschulischen Lernorten durchgeführt haben. Den Start des Schneeballverfahrens machte eine Geschichtslehrkraft an jener Schule, bei welcher die Verfasserin der Arbeit ihre Praxis im Drittfach Biologie im Sommersemester 2021 absolvierte. Sie wiederum empfahl eine Kollegin an einer anderen Wiener Schule.

Für die empirische Studie, welche im April 2021 durchgeführt wurde, konnten fünf Lehrkräfte rekrutiert werden, wobei zwei davon aus dem Umfeld der Neuen Mittelschule und drei aus dem Gymnasial-Umfeld stammten. Die beiden NMS-Lehrkräfte unterrichten an der gleichen Schule, weshalb somit insgesamt vier

---

<sup>180</sup> Lamnek und Krell, Qualitative Sozialforschung, 362-365

<sup>181</sup> Baur, Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, 320.

Schulen in vier unterschiedlichen Wiener Gemeindebezirken in die Datenerhebung aufgenommen wurden. Es handelt sich bei allen Befragten um weibliche Lehrkräfte, die bereits zwischen zwei und dreiunddreißig Jahren an einer Wiener Schule unterrichten. Während die beiden NMS-Lehrpersonen, welche ihre Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule genossen haben, beide ein Hauptfach neben Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung unterrichten, so haben zwei der drei Gymnasiallehrkräfte, welche alle an der Universität studiert haben, Nebenfächer wie Religion und Geographie und Wirtschaftskunde. Eine Lehrerin im Gymnasium unterrichtet auch Latein. Alle Lehrpersonen machten die Anmerkung, dass sie nur wenige Wochenstunden Geschichte unterrichten und das Zweitfach das dominante Fach darstellt. Genauere soziodemografische Daten der interviewten Lehrkräfte wurden im Zuge des Gesprächs nicht erhoben.

#### **3.2.3 DURCHFÜHRUNG DER INTERVIEWS**

Alle fünf Interviews wurden mündlich und persönlich und über das Tool „Jitsi“ – bedingt durch den Lockdown, bzw. die zu jener Zeit herrschende Coronasituation – durchgeführt. Da das gewohnte Umfeld den Befragten vertraut ist und es einen alltäglichen Charakter besitzt, bietet sich die Lösung mittels des Online-Tools „Jitsi“ gut an. Das gewohnte Umfeld wirkt auf die ungewöhnliche Interviewsituation kompensierend.<sup>182</sup> Zudem wurde ebenso auf eine offene Gesprächstechnik geachtet, als auch darauf, dass die interviewende Person nicht die Überhand im Verlaufe des Gesprächs übernimmt, sondern stets anregend-passiv agiert.<sup>183</sup>

Qualitative Interviews erleben in den letzten Jahrzehnten ihre Renaissance. Dies ist nicht unwesentlich den gegenwärtigen Aufzeichnungsmöglichkeiten zu verdanken. Während Flick noch die Verbreitung von Kassettenrecordern im Jahre 1995 anspricht<sup>184</sup>, so sind es heutzutage hauptsächlich Smartphones, die eine wesentliche Rolle in der Dokumentation von Interviews einnehmen. Sie

---

<sup>182</sup> Lamnek und Krell, *Qualitative Sozialforschung*, 354.

<sup>183</sup> Ebd. 325.

<sup>184</sup> Flick, *Stationen des qualitativen Forschungsprozesses*, 160.

bringen eine erhebliche Erleichterung im Umgang mit qualitativen Arbeitsweisen.<sup>185</sup> Selbstverständlich darf nicht – egal für welche Art der Datenerfassung sich entschieden wird – auf das Einverständnis vor der Aufzeichnung vergessen werden und auch die zugesagte Anonymisierung muss eingehalten werden.<sup>186</sup> Die Datenerfassung stellt eine wesentliche Wichtigkeit im Rahmen von qualitativen Interviews dar, die Lamnek und Krell wie folgt unterstreichen: *„Es genügt eben in einem Interview nicht, Fragen zu stellen, die vom Befragten freundlich beantwortet werden, sondern diese Antworten müssen als Daten in irgendeiner Weise aufgezeichnet werden, weil sie sonst für die Auswertung verloren sind.“*<sup>187</sup>

Die Verwirklichung der qualitativen Interviews im Rahmen dieser Masterarbeit wurde wie folgt durchgeführt: Gleich nach der Begrüßung wurden die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner nochmal darauf hingewiesen, dass das Interview zweifach aufgezeichnet wird – einmal mit dem Mobiltelefon und auch mittels des Tools Jitsi. Zudem wurde erwähnt, dass die Aufnahmen lediglich für die empirische Forschung dienen und kein Rückschluss auf die Person oder die Schule, in welcher unterrichtet wird, möglich sein wird. Nach der Zustimmung und Kenntnisnahme wurde mit der Befragung gestartet. Das Interview wurde schließlich von der Interviewerin geleitet, jedoch stand im Fokus des Interesses die zu befragende Person. Während des Interviews wurde dem Interviewleitfaden gefolgt, wobei in einigen Fällen eher dem thematischen Verlauf des Gesprächspartners bzw. der Gesprächspartnerin nachgegangen wurde, als der Reihenfolge des Leitfadens.

#### **3.2.4 AUSWERTUNG DER INTERVIEWS**

Die Möglichkeiten der Interviewauswertung sind so vielfältig, wie die unterschiedlichen Interview-Typen selbst.<sup>188</sup> Daher ist es wesentlich, dass die Vorgehensweise bei der Auswertung des Materials offengelegt wird. Die Auswertungen der Interviews werden, in der vorliegenden Masterarbeit nach

---

<sup>185</sup> Ninaus, Ressourcen- und Bergbaubetriebe in der Steiermark, 63.

<sup>186</sup> Lamnek und Krell, Qualitative Sozialforschung, 355.

<sup>187</sup> Lamnek und Krell, Qualitative Sozialforschung, 353.

<sup>188</sup> Ebd. 379.

einem pragmatisch-gehaltenen Schema – der qualitativen Inhaltsanalyse – angelehnt an Kuckartz, durchgeführt. Er gliedert die Auswertung in sieben Phasen: die (1) Textarbeit, (2) das Entwickeln von thematischen Hauptkategorien, (3) Codieren des gesamten Materials mit Hauptkategorien, (4) das Zusammenstellen aller mit der gleichen Hauptkategorie kodierten Stellen im Text, (5) das induktive Bestimmen von Unterkategorien, (6) das Codieren des ausdifferenzierten Kategoriensystems und schließlich die (7) Auswertung und Darstellung des Ergebnisses.<sup>189</sup>

Die Transkription stellt die erste Phase und somit Basis innerhalb der Textarbeit der ausführlichen interpretativen Auswertung dar.<sup>190</sup> Sie ist als erster Teilschritt am Weg zur Auswertung der Interviews zu sehen und kann auf verschiedenste Weisen produziert werden.<sup>191</sup> Da in dieser Masterarbeit die sprachliche Färbung nicht in die Analyse miteinbezogen wird, die Lesbarkeit im Vordergrund steht, aber dennoch die Authentizität behalten werden soll, wurden die Aufnahmen in *literarische Umschrift* übertragen.<sup>192</sup> Zudem wurden einfach Transkriptionsregeln – angelehnt an Dresing und Pehl – befolgt.<sup>193</sup> Um den Kontext nicht zu verlieren bzw. den Inhalt zu verzerren, wurde im Zuge der Transkription das gesamte Material verschriftlicht.

Zudem werden in der ersten Phase wichtige Textstellen markiert und Auswertungsideen und Besonderheiten in Memos verfasst.<sup>194</sup> Im zweiten Schritt der Auswertung nach Kuckartz werden thematische Hauptkategorien gebildet, die sich oftmals direkt aus der Forschungsfrage ableiten lassen und bereits während der Erhebung leitend waren. Erst in Phase drei wird das gesamte vorhandene Material mit Hauptkategorien codiert. Dieser Prozess wird zweckmäßig gestaltet, so dass der Text sequentiell, das heißt Zeile für Zeile, durchgegangen wird und anschließend den Textabschnitten Kategorien

---

<sup>189</sup> Kuckartz Udo, Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Weinheim und Basel 2012) 78.

<sup>190</sup> Mayring, Einführung in die Sozialforschung, 89.

<sup>191</sup> Lamnek und Krell, Qualitative Sozialforschung, 379.

<sup>192</sup> Mayring, Einführung in die Sozialforschung, 91.

<sup>193</sup> Dresing und Pehl, Praxisbuch Interview, 17-20.

<sup>194</sup> Kuckartz, Qualitative Inhaltsanalyse, 79.

zugewiesen werden. Die Phasen vier, fünf und sechs können zu dem Überbegriff „Feinkodierung“ zusammengefasst werden. Das gesamte Datenmaterial wird somit noch in kleinere Subkategorien zerlegt und ausdifferenziert. Schließlich sind in Phase sieben die Auswertung und die anschließende Ergebnisdarstellung angesiedelt.<sup>195</sup>

Um Fehlinterpretationen zu vermeiden, wird und wurde in einem letzten Schritt eine Kontrollphase eingeleitet. Diese empfehlen Lamnek und Krell.<sup>196</sup> Die Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse wurde mit Hilfe der Software MaxQDA<sup>197</sup> bewerkstelligt.

Das in Tabelle 2 dargestellte Kategorienschema zur Auswertung jedes einzelnen der fünf qualitativen Interviews unterteilt sich in die Hauptkategorien „Wichtige Aspekte an außerschulischen Lernorten aus Sicht der Lehrkraft“, „Was Schülerinnen und Schüler an außerschulischen Lernorten lernen“, „Gestaltung des Unterrichts“, „Unterrichtsthemen“, „Herausforderungen“ und „Digitale, außerschulische Lernorte“.

---

<sup>195</sup> *Ebd.* 79-88.

<sup>196</sup> *Ebd.* 381.

<sup>197</sup> MAXQDA. The Art of Data Analysis, online unter <<https://www.maxqda.de/>> (18.06.2021).

## 4 ERGEBNISSE

Dieses Kapitel dient der Darstellung der Auswertungsergebnisse, welche aus den einzelnen Interviews gewonnen und mithilfe des Programms MaxQDA herausgefiltert wurden. Es werden die Ergebnisse nach dem vorab definierten Kategorienschema zusammengefasst. Die Interviews wurden als Transkription dem Anhang beigelegt. Die Reihenfolge ergibt sich aus dem Durchführungsdatum.

### 4.1 AUSWERTUNG GEMÄß DEM KATEGORIENSHEMA

Im Folgenden wird zunächst über die Ergebnisse für jede thematische Hauptkategorie berichtet. Subkategorien, welche induktiv anhand des Textes gebildet wurden, werden ebenfalls abgebildet. Um bei der Darstellung der Ergebnisse an der Hand geführt zu werden, werden Zitate aus den Interviews hinzugefügt. Diese werden mit der Interviewnummer (I1-I5) und auch der Absatznummer des jeweiligen Interviews versehen, um sie dem richtigen Gespräch zuordnen zu können.

Tabelle 1 stellt die kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptthemen dar. Die Hauptkategorien sind grau hinterlegt, während die Subkategorien als Unterpunkte aufgelistet sind:

1	Wichtige Aspekte an außerschulischen Lernorten aus Sicht der Lehrkraft
	Besuch als Ergänzung zum Unterricht
	Vorab-Erkundung durch die Lehrkraft
	Fremdenführerinnen und Fremdenführer
2	Was Schülerinnen und Schüler an außerschulischen Lernorten lernen
3	Gestaltung des Unterrichts
	Planerischer Aufwand

	Vorbereitung
	Durchführung
	Nachbereitung
4	Unterrichtsthemen
5	Herausforderungen
	Organisatorischer Aufwand
	Schulpolitik
	Unter- vs. Oberstufe
	Disziplin
	Nachhaltiges Wissen
6	Digitale, außerschulische Lernorte
	Zusatzaufgabe/Ergänzung zum Unterricht
	Vorteile
	Fehlende Infrastruktur
	Digitale Medien

Tabelle 1: „Haupt- und Subkategorien der empirischen Datenauswertung“ © Tanja Stöckl

#### 4.1.1 WICHTIGKEIT AUßERSCHULISCHER LERNORTE AUS SICHT DER LEHRKRÄFTE

Die Frage „Wenn Sie außerschulische Lernorte besuchen, was ist Ihnen da wichtig?“ wurde von den Lehrkräften sehr ähnlich beantwortet, obwohl die Frage sehr viel Spielraum in Bezug auf die Antwortmöglichkeiten einräumt. Zwei der fünf Interviewpartnerinnen erwähnten die wichtige, eigene Vorab-Erkundung des außerschulischen Lernortes als Teil der Vorbereitung, damit „*ich dort nicht immer angewiesen auf jemanden bin, der das dort erklärt*“ (I1, 16). Das eigene Kennenlernen des Ortes wurde auch deshalb als wichtiger Aspekt genannt, um

vorab zu sehen *„wie man das machen will“* (I3, 37). Von allen fünf Lehrkräften wurde in diesem Zusammenhang trotzdem die Wichtigkeit eines Guides angesprochen, da dieser *„der Profi auf seinem Gebiet“* (I1, 18) ist und *„außerschulisch klappt es tatsächlich schon besser, wenn man eine andere Person hinzuzieht, die die Kinder nicht kennt und umgekehrt.“* (I4, 14). Neben der guten Einwände, weshalb eine Museumspädagogin bzw. ein Museumspädagoge oder eben ein Guide begleitend und unterstützend Teil des Besuchs sein sollte, so war auch die Skepsis vielen Guides gegenüber zu erkennen: *„bei so Fremdenführern bin ich immer ganz ganz kritisch.“* (I2, 27). Die Lehrkräfte erkundigen sich im Vorhinein über die Kompetenz dieser und nehmen prinzipiell Guides nur dann wieder, wenn sie diesen als kompetent einstufen können und dieser *„auf die Altersgruppe und auch auf die Kinder eingeht“* (I3, 26). Das „blinde“ Vertrauen, dass die Person auch wirklich kompetent ist, *„kann sehr in die Hose gehen“* (I2, 27). Lieber wird auf jahrelange, positive Erfahrungen mit Guides oder auf Freunde *„der Guide war eine Freundin von mir, die Archäologie studiert hat“* (I3, 20) und Familie *„das führt mein Mann dann vor, er ist auch Historiker“* (I2, 33) zurückgegriffen.

Auch ist es wichtig, dass der Besuch eines außerschulischen Lernortes in den Unterricht eingebettet ist und nicht einfach nach dem Motto *„Wir gehen heute hinaus und machen woanders Unterricht“* stattfindet. Daher wird es von einer Lehrkraft als wichtig erachtet und erwähnt, dass der Besuch eines außerschulischen Lernortes als *„ergänzend zu dem, was ich im Klassenzimmer nicht zeigen kann“* (I1, 16) gesehen wird. Neben der inhaltlichen Einbettung wird auch die Nähe zum außerschulischen Lernort erwähnt: *„Von Geschichte her halte ich mich an etwas, was eher näher Wien ist, was ich mit Bus oder Öffis und Zug mit den Kindern erreichen kann“* (I5, 12).

Die drei häufigsten Themen in den Antworten auf die Frage werden in folgender Tabelle dargestellt:

1	Wichtigkeit und Kompetenz eines Guides
2	Eigene (inhaltliche) Vorbereitung
3	Besuch muss in das Unterrichtsgeschehen eingebettet sein

Tabelle 2: „Wichtigkeit außerschulischer Lernorte aus Sicht der Lehrpersonen“ © Tanja Stöckl

#### 4.1.2 WAS SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER AN AUßERSCHULISCHEN LERNORTEN LERNEN

Alle der fünf befragten Lehrkräfte erwähnen in diesem Zusammenhang, dass Schülerinnen und Schüler lernen, die Geschichte zu „begreifen“. Sie können es sich *„dadurch auch mehr vorstellen“* (I3, 16), erleben einen *„Aha-Effekt [...] und sehen es nachher mit anderen Augen“* (I1, 28) und sie lernen Dinge zu verankern, *„sie verorten Dinge“* (I2, 20). Vor allem aber sind sie *„am Ort des Geschehens, und das ist durch nichts zu ersetzen“* (I5, 14). *„Die Kinder spüren auch körperlich, wie schön es da war.“* (I5, 15). Auch die Originalität wird von einer Lehrkraft als positiver Effekt eines Besuchs an einem historischen Ort erwähnt, denn *„Es ist trotzdem etwas anderes, wenn ich vor diesem Gemälde stehe und sage, das ist aus der Zeit, das ist nicht einfach abgedruckt. Das macht schon unheimlich viel aus, obwohl das in Wirklichkeit nur [...] eine ganz kleine Andersartigkeit ist. [...] Ich glaube, dass sie einfach eine andere Dimension sehen können.“* (I1, 20). Neben der körperlichen Wahrnehmung spricht eine Lehrkraft auch davon, dass die Kinder im sozialen Umgang viel lernen. Sie lernen, *„miteinander und auch mit fremden Menschen zu interagieren, zuzuhören, Dinge aufzunehmen und [...] dass jede Person, der sie begegnen, ihnen etwas mitgeben kann.“* (I4, 20).

#### 4.1.3 GESTALTUNG DES UNTERRICHTS

Der Aspekt des **„Planerischen Aufwandes“** wurde von den Lehrkräften unterschiedlich beantwortet. Während eine Lehrkraft meint, dass es nicht sonderlich aufwendig ist, weil *„da schreib ich einem Betreffenden, der zuständig ist, eine E-Mail und sage, dass ich mit einer Klasse mit so vielen Schülern und zu dieser Uhrzeit komme.“* (I1, 24), so ist der Rest eher der Meinung, dass der planerische Aufwand bei dem Besuch eines außerschulischen Lernortes *„sehr viel Arbeit ist“* (I2, 33), aber dass es auch *„nichts Negatives“* sei (I3, 69). Eine Interviewpartnerin spricht jedoch sogar auch davon, dass – dabei geht es aber

vor allem um mehrtägige Exkursionen wie etwa eine Romreise – die ganze Familie darunter leide, da sie immer so „*kompetent [...] wie der externe Führer*“ (I5, 19) sein möchte und dies einem großen Maß an planerischer Vorbereitung bedarf. Je nachdem, ob nun Stationen oder eine (externe) Führung an einem außerschulischen Lernort geplant sind, bedarf es einem anderen planerischen Herangehen und auch der zeitliche Aufwand stellt sich unterschiedlich dar. Vor allem die **Vorbereitung** nimmt viel Zeit in Anspruch, da es nicht nur reicht, inhaltliche Aspekte abzudecken, sondern auch Organisatorisches überlegt werden muss, wie etwa „*Was müssen sie schreiben? Wo können sie sich hinsetzen?*“ (I2, 22). Zwei Lehrkräften ist zudem wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler bereits „*mit einer Vorkenntnis hingehen*“ (I5, 19) oder sogar Projektwochen zu einem bestimmten Thema im Vorhinein erleben, „*wo sie alles Wissen und was sie interessiert ´mal hören*“ (I4, 22).

Wie die **Durchführung** gestaltet ist, hängt von der Art des außerschulischen Lernortes und der Intention der Lehrkraft ab. Während des Besuches können ein Quiz durchgeführt, Material mitgenommen, Stationen aufgebaut oder Arbeitsaufträge gestellt werden wie „*Finde dieses spezielle Buch mit einem Foto, und was fällt dir da Besonderes auf?*“ (I3, 18). Zudem müssen die Schülerinnen und Schüler „*mit dem Handy mitschreiben. Und das schicken sie mir dann auch gleich anschließend*“ (I2, 25).

Die **Nachbereitung** nimmt für alle fünf Lehrkräfte eine wesentliche Stellung ein. Es wird als besonders wichtig erachtet, dass man als Lehrkraft nach dem Besuch eines außerschulischen Lernortes „*immer mit den Kindern redet, was sie darüber gelernt haben, was sie so entdeckt haben*“ (I3, 37). Es soll nicht bloß ein „*cooler Schultag*“ (I2, 37) gewesen sein, sondern es ist wichtig, dass das Erlebte „*aufgearbeitet wird*“ (I2, 25) und nochmals gemeinsam wiederholt wird, weil „*es ganz leicht möglich ist, dass sich Jugendliche und Klassen bei außerschulischen Lernorten nichts merken, gar nichts*“ (I2, 22). Eine Lehrkraft spricht auch davon, dass die Nachbereitung der Lehrperson die Möglichkeit bietet, dass das „*was einem gefehlt hat und wichtig ist*“ (I4, 34) im Unterricht nachgeholt werden kann.

Generell zeigt sich der Konsens, dass Vorbereitung, Durchführung als auch Nachbereitung wesentlich sind, damit einem erfolgreichen Besuch eines außerschulischen Lernortes nichts im Wege steht. Die Intensivität des planerischen Aufwandes unterscheidet sich von Lernort zu Lernort. Ist ein Museum zum Beispiel didaktisch noch nicht so gut aufbereitet, dann *„muss man als Lehrer selbst mehr Vorbereitung und auch mehr Nachbereitung machen“* (I3, 37). Der Planungsaufwand ist geringer, wenn die Kinder und Jugendlichen durchgeführt werden, denn dann werden *„die Schüler [...] übernommen und es gibt eine Führung zum Beispiel, dann ist mein Aufwand ein anderer, als ob ich selbst die Führung durchführe, weil ich mich anders vorbereiten muss.“* (I1, 26)

### 4.1.4 UNTERRICHTSTHEMEN

Die Unterrichtsthemen, die von den Lehrkräften genannt wurden, waren sehr vielseitig und haben doch einige Themenschwerpunkte des Lehrplans aus Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, sowohl für die Sekundarstufe I als auch Sekundarstufe II, abgedeckt: historische Quellen und Darstellungen der Vergangenheit, alte Kulturen, Mittelalter, Bedeutung von Religionen in verschiedenen Kulturen der Vergangenheit, verschiedene Aspekte der neuzeitlichen Kulturen, Habsburgermonarchie und Nationalsozialismus/Holocaust.

Mehrmals erzählt wurde, dass „klassische“ außerschulische Lernorte wie die Gedenkstätte des Konzentrationslagers Mauthausen und das Urgeschichte Museum in Asparn an der Zaya besucht werden. Auch ein Spaziergang durch Wien, um etwas zu zeigen, woran die Schülerinnen und Schüler tagtäglich vorbeikommen oder auch Orte, die *„den Kindern total vertraut sind“* (I2, 20), führen bei dem ein oder anderen zu einem *„Aha-Effekt“* (I1, 28). Generell bietet ein Spaziergang durch Wien viele Möglichkeiten, um unterschiedliche Themenschwerpunkte in Form eines außerschulischen Lernortes zu erkunden, denn *„man braucht nur durch Wien gehen und hat eigentlich ganz viele Themen, von der zweiten bis zur vierten Klasse, schon abgedeckt. [...] Alleine die Stolpersteine beispielsweise. Da geht man mit den Kindern nur spazieren und sagt: ‘Schaut, da liegen Sachen am Boden’“* (I4, 26).

Zu dem Modul der „Alten Kulturen“ wird gerne das Kunsthistorische Museum mit der Ägypten-Ausstellung aufgesucht, so eine Lehrkraft: *„Man sagt Ägypten, da geht man einfach ins Museum. Da spielt es weniger eine Rolle, ob man das eine davor oder danach macht, ob man quasi eine Vorbereitung oder eine Nachbereitung für die Kinder hat. Es ist hier nicht so ausschlaggebend.“* (I4, 22). Auch *„die Innere Stadt zu den römischen Ausgrabungen“* (I5, 29) bietet einen außerschulischen Besuch mit der Klasse an. Eine Lehrkraft legt besonderen Wert auf die Erarbeitung der Römischen Kultur, weshalb eine fünf- oder siebentägige Exkursion nach Rom mit jeder 6. Klasse durchgeführt wird.

Das Heeresgeschichtliche Museum wurde von zwei Lehrkräften als beliebter außerschulischer Lernort genannt, welcher sowohl mit der Unter- als auch Oberstufe besucht wird, da auch dort viele Themen abgearbeitet werden und *„die Stücke, die sie ausstellen [...] wirklich super“* (I3, 22) sind.

Vor allem zu dem Themenschwerpunkt Nationalsozialismus und Holocaust hat sich jede Lehrkraft geäußert, einen außerschulischen Lernort aufzusuchen. Sei es der Spiegelgrund, das jüdische Museum, die Gedenkstätte Auschwitz oder die Stolpersteine, welche in der Stadt Wien verteilt sind.

In diesem Zusammenhang wurde auch erwähnt, dass sich der Besuch eines außerschulischen Lernortes oftmals gut fächerübergreifend planen lässt. Eine Lehrkraft spricht davon, dass etwa der Besuch des Klosters Klosterneuburg *„in Verbindung mit Religion [...] und mit Berufsausbildung gekoppelt“* (I5, 33) besucht wurde, während eine andere Lehrkraft davon spricht, dass sich ihre Fächer Geographie und Geschichte sowieso überschneiden und auch *„Geschichte und BE würde sich gut übergreifen.“* (I1, 42). Zudem findet sie, dass man fächerübergreifenden Unterricht *„in vielen Sachen machen könnte“* (I1, 42).

Als Herausforderung dahingehend wird abermals die Logistik erwähnt: *„Also, dass man so etwas verstärkt macht, ist oftmals auch ein bisschen ein logistisches Problem, dass man den richtigen Lehrer findet.“* (I1, 42)

### 4.1.5 HERAUSFORDERUNGEN

Der Großteil der befragten Lehrkräfte hat bereits Herausforderungen im Gespräch erwähnt, noch bevor dezidiert eine Frage danach gestellt wurde. Vor allem der **organisatorische Aufwand** wird als Herausforderungen angesprochen, da der Besuch eines außerschulischen Lernortes „zum Schulalltag dazu organisiert werden soll oder muss“ (I4, 16). Es muss der ganze Ablauf bis ins kleinste Detail geplant und durchdacht sein, alle Hintergrundinformationen (etwa wenn Kinder Allergien, Diabetes mellitus, etc. haben) eingeholt werden und – vor allem in der Unterstufe – eine zweite Lehrkraft gefunden werden, welche mitkommt, doch „das ist manchmal gar nicht so einfach, weil es vom Stundenplan her oft nicht passt. Da gibt es Kollegen, die sagen: ‘Nein, das interessiert mich jetzt gar nicht.’“ (I1, 24). Eine weitere Herausforderung, die von zwei Lehrkräften angesprochen wurde, ist die „**Schulpolitik**“. Den Aussagen der Lehrpersonen folgend ist es manchmal schwer, außerschulische Lernorte zu besuchen, da dies natürlich meist nicht innerhalb einer Geschichtsstunde erledigt werden kann und mehrere Einheiten benötigt werden. Vom Kollegium gibt es selten große Unterstützung, sondern dieses hat eher Sorge, denn “[...] da verliert man ja eine Mathematik- oder Physikstunde“ (I2,12). Als Alternative informiert eine Lehrkraft ihre Schülerinnen und Schüler stets über Ausstellungen, Museen, spannende Bauwerke, etc. und ermutigt sie, „ob sie nicht mit der Familie hingehen wollen“ (I2, 18). Prinzipiell jedoch gilt, sich mit allen abzustimmen, aber meist ist dies „schulintern festgelegt“ (I6, 29), wie groß das Kontingent an „Wegfahr/Weggeh-Zeit“ ist.

Zwei der fünf Lehrkräfte erwähnen im Interview auch, dass es für sie einen großen Unterschied bzgl. Herausforderungen gibt, ob sie nun mit einer **Unter- oder Oberstufenklasse** einen außerschulischen Lernort besuchen. Eine der beiden Lehrkräfte besucht diese lieber mit älteren Schülerinnen und Schülern, denn „es ist schlichtweg einfacher. Einer Oberstufenklasse kann ich sagen, wenn ich zum Beispiel vom neuen Institutsgebäude zur Herrengasse gehe: ‘Das ist der Weg, ihr habt eine halbe Stunde Zeit, ob ihr etwas zwischendurch zum Essen kauft oder nicht, ist mir egal. Wir treffen uns in vierzig Minuten dort vor der Tür.’“ (I1, 34). Im Gegensatz dazu empfindet sie es mit einer Unterstufenklasse als

anstrengend und mühsam, weil viel mehr „geleitet“ werden muss, denn die Kinder sind noch nicht so selbstständig, *„unsere großen Schüler in der AHS aber schon“* (I5, 41).

Eine weitere Herausforderung, welche abermals von zwei Lehrkräften erwähnt wurde, ist die **Disziplin**. Eine Kollegin nimmt meist immer den Klassenvorstand bzw. die Klassenvorständin zu außerschulischen Lernorten mit – *„wegen der Disziplin“* (I5, 21). Es gilt jedoch, dass das Verhalten von der Lernenden-Persönlichkeit, der Erziehung und auch äußeren Bedingungen (*„Straßenlärm, [...] also es kommt natürlich drauf an“* (I2, 22)) abhängt, jedoch stellt eine Lehrkraft die These auf, dass dies *„zunehmend ein Problem wird, weil die Kinder viel und jetzt durch den Lockdown noch mehr, weniger sozialisiert sind als vielleicht früher. Früher hat ein strenger Blick gereicht und jetzt kann man zehnmal sagen: ‘Nein, hör auf, das will ich nicht.’“* (I5, 40). Strikte Vorgaben beim Besuch eines außerschulischen Lernortes sind hilfreich, dennoch ist es ein größerer Aufwand und *„außerschulisch viel mehr als in der Klasse.“* (I5, 41).

*„Es ist auch ganz leicht möglich, dass sich Jugendliche und Klassen bei außerschulischen Lernorten nichts merken, gar nichts.“* (I2, 22) – mit diesem Zitat spricht eine Lehrkraft für noch zwei weitere. Um **nachhaltiges Wissen** fördern zu können, empfehlen die Lehrpersonen klare Arbeitsaufträge, *„damit sie nicht einfach nur hineingeschickt werden, sondern dass sie einen Auftrag dabei haben.“* (I3, 18). Es müssen Listen geführt, mit dem Handy mitgeschrieben oder spezielle Fragen bis zu einem bestimmten Zeitpunkt beantwortet werden. Auch Arbeitsaufträge wie *„Passt auf, ich möchte, dass ihr euch fünf Sachen merkt, die euch beeindrucken oder fünf Sachen, die ihr nicht verstanden habt.“* (I2, 29) werden als Aufgabe gegeben, um nachhaltiges Wissen zu fördern und dies schließlich im Unterricht auch abprüfen zu können.

### 4.1.6 DIGITALE, AUßERSCHULISCHE LERNORTE

Keine der befragten Lehrkräfte hat jemals einen digitalen, außerschulischen Lernort mit Schülerinnen und Schülern besucht. Drei Lehrkräfte wissen über das vielseitige Angebot von virtuellen Lernorten Bescheid, jedoch wird der Besuch

eines solchen von mehr als der Hälfte der Lehrpersonen bloß als „**Zusatzaufgabe**“ für die Kinder und Jugendlichen im Geschichtsunterricht gesehen und empfohlen. Dies wird etwa mit „*Schaut euch das einmal an*“ (I1, 38) in der Klasse erwähnt.

Positiv werden digitale, außerschulischen Lernorte in Verbindung mit ihren **Vorteilen** erwähnt. Vor allem die Überwindung der räumlichen Distanz wird von zwei Lehrkräften dezidiert genannt, denn „*Wenn wir jetzt etwas live machen sind wir auf Niederösterreich und Wien beschränkt, wie bei einem Tagesausflug. Wenn ich aber jetzt digital arbeite, da kann ich prinzipiell die Marsmission auch besuchen.*“ (I1, 40). Zudem können vermehrt außerschulische Lernorte in einem Unterrichtsfach besucht werden; es ist somit eine „*super Ergänzung zum Schulalltag*“ (I4, 38).

Neben den Vorteilen wird vor allem der Nachteil der **fehlenden Infrastruktur** angeführt. Eine Lehrperson erwähnt, dass sie sich selbst bereits einige digitale, außerschulische Lernorte angesehen hat, sie es aber schlussendlich nicht mit der Klasse durchgeführt hat bzw. nicht durchführen konnte, weil „*ich weiß, dass die Basis an Ausrüstung nicht bei allen gleich ist. Leider.*“ (I4, 36). Der Besuch von virtuellen Lernorten wird zudem von einer der Lehrkräfte als nicht so geeignet eingeschätzt, da „*der Beamer einfach eine schlechte Qualität hat. Auf der Leinwand so ein Museum zu projektieren und da dann durchzugehen finde ich nicht so gut. Besser ist es, wenn jeder Schüler sein eigenes Tablet vor sich hat [...], und das selbst macht.*“ (I1, 38).

Generell wurde die Frage zu digitalen, außerschulischen Lernorten von zwei Lehrkräften nicht direkt beantwortet. Die Aussagen wurden in Bezug auf digitale Tools im Allgemeinen, wie zum Beispiel Lernvideos, gemacht. Die geringe Affinität digitalen Tools gegenüber wurde unter anderem mit dem eigenen Alter abgetan: „*Ich glaube, dass ich aufgrund meiner, ja, bin nicht damit aufgewachsen, nicht so verspielt und auch nicht die große Muße habe, Sachen zu finden.*“ (I2, 16).

## 5 DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Die erhobenen Daten, welche im vorangegangenen Kapitel ausgewertet wurden, werden nun in Relation zu den theoretischen Ausführungen gesetzt, um auf der einen Seite zu sehen, inwiefern sich die geschichtsdidaktische Literatur zum Thema außerschulische Lernorte in den Antworten der Wiener Lehrkräfte widerspiegelt und um auf der anderen Seite eine Antwort auf die der Arbeit zugrundeliegenden Forschungsfrage zu bekommen: „Wie stehen Wiener GSP-Lehrkräfte außerschulischen Lernorten gegenüber? Welches Potential sehen sie in außerschulischen Lernorten?“

Während sich die zahlreichen außerschulischen Lernorte in der geschichtsdidaktischen Literatur in unterschiedlicher Weise kategorisieren lassen und somit auch zwischen Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktikern keine Einigkeit herrscht, so scheint es, als würden für die befragten Wiener Lehrkräfte - überspitzt gesagt - bloß Museen und historische Orte als außerschulische Lernorte gezählt und auch ausschließlich diese besucht werden. Virtuelle Schauplätze, welche gerade bedingt durch die räumliche Entfernung äußerst positiv im Unterricht verwendet werden können, werden von den Interviewpartnerinnen zwar gelobt, doch nicht besucht. Dies zeigt einmal mehr die, vermutlich nach wie vor vorherrschende, Vorstellung, dass außerschulische Lernorte physisch erkundet werden müssen. Viele Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktiker sehen dies anders. Danker etwa argumentiert, dass die virtuelle von der realen Welt getrennt sei und somit auch von einem außerschulischen Lernort gesprochen werden kann.<sup>198</sup>

Laut Gautschi kann historisches Lernen dann beginnen, wenn die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler bewusst auf einen Ausschnitt des Historischen gerichtet ist und Sachverhalte aus der Geschichte wahrgenommen werden. Auch durch die Begegnung mit Personen, welche Geschichte repräsentieren oder erzählen, wird historisches Lernen forciert. Durch die Begegnung an einem außerschulischen Lernort kann somit eindeutig

---

<sup>198</sup> Danker, Public History, 190.

historisches Lernen stattfinden. Mit Hinblick auf historisches Lernen an außerschulischen Lernorten muss festgehalten werden, dass jedoch keine der befragten Lehrpersonen diesen Begriff – oder einen aus der Kompetenzorientierung – im Interview erwähnt hat. Auch die Verwendung der Kompetenzbegriffe aus dem FUER-Kompetenzmodell, welche im österreichischen Lehrplan integriert sind, wurden nicht angesprochen.

Im Gespräch kam jedoch heraus, dass sich die Lehrkräfte bewusst sind bzw. deren Ziel es auch ist, dass die Schülerinnen und Schüler Wahrnehmungskompetenz für Veränderungen in der Zeit und Orientierungskompetenz für Zeiterfahrungen – um bei dem Kompetenzmodell Gautschis zu bleiben – erwerben.

In der geschichtsdidaktischen Literatur beschreibt Mayer<sup>199</sup> drei Kategorien, die geschichtsdidaktischen Aspekte, welche historisches Lernen an außerschulischen Lernorten möglich machen und erwähnt dabei die Aspekte Realität und Permanenz, Originalität und anschauliche Imagination als auch Authentizität und Historizität. Diese Kategorien lassen sich nur wenig auf die virtuellen, außerschulischen Lernorte anwenden, aber wohl auf die physischen, außerschulischen Lernorte. Zudem stellen die Kategorien Potentiale außerschulischen Lernens für die Schülerinnen und Schüler dar, so die Lehrkräfte:

Vor allem die Realität und Permanenz mit ihrem Wirklichkeitscharakter wird von den Lehrkräften als Aspekt, welchen die Kinder und Jugendlichen an außerschulischen Lernorten lernen, positiv hervorgehoben. Das Lernen mit allen Sinnen ermöglicht den Kindern das direkte „Begreifen“ von Geschichte. Dies unterstützt wiederum den Eindruck einer Lehrkraft, dass auch viel „hängen bleibt“. Auch die Kategorie der Originalität, Anschaulichkeit und Imagination wird von einer Lehrperson genannt. Sie nennt vor allem die Originalität mit ihrem Fokus auf die Ursprünglichkeit, die bei Kindern eine ganz besondere Faszination entstehen lässt. Zudem werden die Authentizität und die Historizität von den Lehrkräften – wenn auch nicht direkt – genannt. Dies ist erlebbar, wenn

---

<sup>199</sup> Mayer, Historische Orte als Lernorte, 392.

Schulklassen etwa die Gedenkstätte Mauthausen besuchen. Vier von den fünf Lehrkräften haben im Interview erzählt, dass es ihnen wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler einmal dort waren und „spüren“, wie es sich an diesem historischen Ort anfühlt.

Ein weiteres, großes Potential, welches das Lernen an außerschulischen Lernorten mit sich bringen kann, ist das Wecken von Motivation, Interesse und Neugierde. Auch das wird von den Lehrkräften erwähnt. Natürlich ist dies ebenfalls innerhalb des Schulgebäudes möglich, doch wird das „Ausbrechen“ aus dem Klassenzimmer als besonders aufmerksamkeitsfördernd eingeschätzt. Gleichzeitig wird aber auch in einem Interview erwähnt, dass die Schülerinnen und Schüler vor Ort nur wenig aufnahmefähig sind und nur durch kognitive Aktivierung in Form von Arbeitsaufträgen auch aufmerksam zuhören. Darüber hinaus kann auch der fächerübergreifende Unterricht eine Chance darstellen. Gerade für den GSP-Unterricht bieten sich Kooperationen mit anderen Fächern wie Religion oder Bildnerische Erziehung an, wie auch von zwei Lehrkräften erwähnt wird.

Als große Chance im außerschulischen Kontext sehen die Lehrkräfte Expertinnen und Experten. Es wurde mehrmals erwähnt, dass die Schülerinnen und Schüler im Umgang mit jemandem Fremden so viel mehr als „bloß Geschichte“ lernen. Ob ein kompetentes Auftreten, Interesse an den Kindern bzw. Jugendlichen und fachliche Richtigkeit gegeben ist, wird bereits im Vorhinein von den Lehrerinnen und Lehrern erhoben. Bereits alle Befragten haben schon einmal schlechte Erfahrungen mit Guides gemacht, weshalb vorzugsweise immer wieder auf die gleichen Guides oder auf den eigenen Bekanntenkreis zurückgegriffen wird.

Neben den vielen Vorteilen, die das außerschulische Lernen mit sich bringen kann, treten auch Grenzen und Herausforderungen auf, die in Relation zum regulären Schulunterricht durchaus Unterschiede aufweisen.

Mit Hinblick darauf kann ein Konnex zwischen Aussagen der Lehrkräfte und der geschichtsdidaktischen Literatur hergestellt werden. Mehrfach wurde in den Interviews erwähnt, dass vor allem der organisatorische Aufwand und die damit

verbundenen Herausforderungen nicht zu unterschätzen seien. Eine wesentliche Rolle spielen auch bürokratische Schwierigkeiten und Einwände vom Lehrerkollegium bezüglich des Entfalls einzelner Stunden aufgrund der geplanten außerschulischen Aktivität.

Die Frage nach der Dokumentation und Leistungsbewertung wird ebenfalls in der Literatur aufgegriffen und kann für die Lehrkraft eine Herausforderung darstellen. Doch dies sehen einige Wiener Lehrkräfte anders. Es wird mehrfach erwähnt, dass die Schülerinnen und Schüler mitschreiben müssen, da die Inhalte auch im Unterricht schließlich abgeprüft werden und Teil des Tests sind. Individuelle Leistungen der Kinder und Jugendlichen werden in der Forschungsliteratur als nur schwer nachvollziehbar eingestuft, jedoch wurde jener Aspekt von den befragten Lehrkräften nicht angesprochen.

Das Thema der Disziplin findet in keiner verwendeten Forschungsliteratur eine Stimme und das, obwohl gleich zwei Lehrkräfte dies im Interview ansprechen und als Herausforderung klassifizieren. Die befragten Wiener Lehrkräfte versuchen disziplinären Herausforderungen entgegenzuwirken, indem auf der einen Seite der Klassenvorstand bzw. die Klassenvorständin als Begleitperson bei dem Besuch des außerschulischen Lernortes dabei ist und auf der anderen Seite bereits vor dem Besuch strikte Vorgaben und Verhaltensregeln besprochen werden. Zudem wird von einer Lehrkraft erwähnt, dass bevorzugt mit Oberstufenklassen ein außerschulischer Lernort besucht wird, weil bei älteren Schülerinnen und Schülern weniger „geleitet“ werden muss und dies als weniger anstrengend empfunden wird.

Auch die von Waltraud Schneider<sup>200</sup> formulierten Archetypen von Exkursionsvarianten für außerschulische Lernorte wurden im Zuge des Interviews angesprochen, wenn auch nicht dezidiert bzw. wortwörtlich. Besuchen die interviewten Lehrkräfte mit ihren Klassen historische (Lern)-Orte, so handelt es sich in den meisten Fällen um Erkundungen, bei welchen die Quellen an sich im Vordergrund stehen (z. B. Pantheon) oder aber um Rekonstruktionen, wobei

---

<sup>200</sup> *Schreiber*, Geschichte vor Ort, 213-214.

hier primär das Augenmerk auf die Rekonstruktion vergangener Ereignisse an einem Ort gelegt wird (z. B. Stadtrundgang durch Wien).

Bevor jedoch die unterschiedlichen Lernorte – mit all ihren Vor- und Nachteilen - besucht werden können, bedarf es sowohl didaktischer als auch methodischer Überlegungen. Auch die Lehrkräfte sprechen in diesem Sinne die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung an. Weiters erwähnen die Lehrpersonen verschiedene Aspekte, welche bei der Vorbereitung beachtet werden müssen – diese decken sich Großteils mit den in der Literatur dargestellten Phasen. Es wird bestätigt, dass der planerische Aufwand rund um die organisatorischen Fragen nicht zu unterschätzen sei. Sauerborn und Brühne<sup>201</sup> unterteilen bei der Durchführung in die punktuelle, die intensive und die projektorientierte Begegnung eines außerschulischen Lernortes. Die befragten Lehrkräfte unterscheiden in diesem Fall nicht und – so die Interpretation der Verfasserin der Arbeit, da dies auch die gängigste Methode des außerschulischen Lernens darstellt – führen primär punktuelle Begegnungen durch, bei welchen die Kinder und Jugendlichen einmalig den außerschulischen Lernort besuchen. Die Lehrkräfte erwähnen, dass sie selten bis nie ohne einen Arbeitsauftrag für die Schülerinnen und Schüler einen außerschulischen Lernort besuchen. Vor allem die Nachbereitung nimmt für alle fünf befragten Lehrpersonen eine wichtige Stellung ein, denn der Besuch eines außerschulischen Lernortes sollte nicht nur ein netter Tag für alle Beteiligten sein, sondern das Erlebte auch aufgearbeitet und verbalisiert und eventuell jene Inhalte, welche der Lehrkraft wichtig sind, jedoch im Zuge des Besuches nicht erwähnt oder vergessen wurden, nachgeholt werden können.

---

<sup>201</sup> Sauerborn und Brühne, Didaktik des außerschulischen Lernens, 90.

## 6 FAZIT

Schwerpunkt der vorliegenden Masterarbeit war, herauszufinden, inwiefern sich geschichtsdidaktische Literatur zum Thema außerschulische Lernorte in den Antworten der interviewten Lehrpersonen widerspiegelt. Dem liegen die Forschungsfragen „Wie stehen Wiener GSP-Lehrkräfte außerschulischen Lernorten gegenüber? Welches Potential sehen sie in außerschulischen Lernorten?“ zu Grunde, welche es nun zu beantworten gilt.

Als Hauptergebnisse werden jene Aspekte dargestellt, die von allen fünf befragten Lehrkräften im Interview erwähnt wurden:

- (1) Die befragten Wiener GSP-Lehrkräfte sehen in außerschulischen Lernorten die Wichtigkeit, dass Schülerinnen und Schüler Geschichte begreifen und erleben können.
- (2) Der Besuch eines außerschulischen Lernortes muss für die Lehrpersonen in den Unterricht eingebettet sein, sodass eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema möglich ist.
- (3) Die befragten Wiener Lehrkräfte wissen über das digitale Angebot hinsichtlich außerschulischer Lernorte Bescheid und schätzen dieses auch als Potential ein, jedoch wird es nicht genutzt.
- (4) Vor allem die Vor- und Nachbereitung stellen für die Lehrpersonen einen wesentlichen Teil im Planungs- und Durchführungsprozess dar.

Der Besuch eines außerschulischen Lernortes, sei es ein Archiv, ein historischer Ort, ein virtueller Schauplatz oder ein Denkmal, stellt einen zentralen Aspekt des Geschichtsunterrichts dar. Ein wesentlicher Aspekt, weshalb die Lehrpersonen mit ihren Schülerinnen und Schülern außerschulische Lernorte besuchen ist die Tatsache, dass dabei Geschichte begreifbar gemacht werden kann. Vor allem die Originalität und Authentizität ermöglicht es, Geschichte erleben und spüren zu können. Auch die körperliche Wahrnehmung von Geschichte und der soziale Umgang mit anderen Menschen stellen wesentliche Potentiale außerschulischer

Lernstätten dar. Für die Lehrpersonen gehört das Aufsuchen etwa der Gedenkstätte Mauthausen oder des Urgeschichte-Museums Asparn/Zaya oder ein Rundgang durch die Wiener Innenstadt – um nur einige zu nennen – dazu, um den Schülerinnen und Schülern Einblick in die Geschichte geben zu können. Dies geschieht jedoch nicht zusammenhangslos. Die Lehrkräfte sind der Meinung, dass der Besuch eines außerschulischen Lernortes unbedingt in den Unterricht eingebettet sein muss und Dinge zeigen bzw. verdeutlichen soll, die im Klassenzimmer nicht gezeigt werden können bzw. die eine vertiefte Auseinandersetzung bedürfen. Die Einbettung von außerschulischen, digitalen Lernorten hat noch keinen Anklang gefunden. Das Wissen darum, dass es großartige Möglichkeiten von virtuellen Schauplätzen gibt, ist jedoch bereits vorhanden, genutzt wird es aber nicht ausreichend. Dies zeigt die, vermutlich nach wie vor in den Köpfen feststehende Ansicht, dass außerschulische Lernorte physisch erkundet werden müssen.

Der Besuch eines außerschulischen Lernortes bedarf guter Planung. Vor allem die Vor- und Nachbereitung ist den Lehrkräften wichtig, für welche auch viel Zeit investiert wird. Der organisatorische Aufwand, welcher vor dem Besuch eines außerschulischen Lernortes geleistet werden muss, wird von einigen Lehrkräften als Herausforderung erwähnt. Neben Aspekten wie Planung des Ablaufs, das Einholen von Hintergrundinformationen, ob Kinder Allergien haben oder der Suche nach einer Begleitperson, werden vor allem die „Schulpolitik“ und die Disziplin als Herausforderungen angesprochen. Ist für die Kinder und Jugendlichen ein erkennbarer Sinn hinter dem Besuch eines außerschulischen Lernortes, so darf vor dem Aufwand, welcher ein solcher mit sich bringt, nicht zurückgeschreckt werden. Gerade im Zusammenhang mit der Nachbereitung muss das Erlebte mit den Kindern und Jugendlichen aufgearbeitet und verbalisiert werden.

Die Grenzen und Herausforderungen, welche von den Lehrkräften dargestellt werden, sind hauptsächlich organisatorischer Natur und tangieren grundsätzlich die Lehrerinnen und Lehrer. Hier gilt es über diese Erschwernisse hinwegzusehen, da bei didaktischer und methodischer Aufbereitung ein

Kompetenz- als auch Wissenserwerb in mehrfacher Hinsicht ermöglicht wird und der Lernerfolg der Kinder und Jugendlichen im Vordergrund steht.

Wird nun ein Blick auf die Antworten der Lehrpersonen – in Übereinstimmung mit den Aspekten, welche in der Literatur erwähnt wurden – geworfen, so kann festgestellt werden, dass alle in der Forschungsliteratur auffindbaren Potentiale auch von den Lehrkräften erwähnt wurden. Ebenfalls kann ein Konnex zwischen Literatur und Aussagen der Lehrkräfte in Hinblick auf die Herausforderungen hergestellt werden. Der Aspekt der Disziplin wird jedoch in der Literatur nicht erwähnt, obwohl dieser Punkt von mehreren Lehrpersonen als Herausforderung klassifiziert wurde.

Zudem wurden einige geschichtsdidaktische Aspekte in Bezug auf außerschulische Lernorte umschrieben und auf das korrekte, in der Forschungsliteratur vorzufindende, Wording verzichtet.

Aus Sicht der Verfasserin dieser Masterarbeit sollte daher ein stärkerer Fokus auf außerschulische Lernorte in der Aus- als auch Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern gelegt werden. Mit Blick auf die Ausbildung von Lehrpersonen an der Universität Wien kann gesagt werden, dass im Lehramt Bachelorstudium Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung eine Lehrveranstaltung (Analyse nicht-schriftlicher Quellen und außerschulische Lernorte) im Curriculum enthalten ist, die sich dezidiert mit außerschulischen Lernorten beschäftigt. In der Erinnerung der Verfasserin dieser Arbeit haben sich jedoch lediglich zwei Einheiten mit außerschulischen Lernorten, nämlich der Gedenkstätte Mauthausen und dem Römerlager Carnuntum, beschäftigt. Erst im Masterstudium wurde im Seminar „Geschichtskulturelle Kompetenz und digitales Lehren und Lernen“ verstärkter Fokus auf die Aspekte Denkmäler, HisTourismus - historische Orte und virtuelle Museen gelegt. Ebenfalls zu erwähnen ist das Seminar „Digitale Medien in Geschichte und Politischer Bildung“, in welchem unterschiedliche virtuelle, außerschulische Lernorte besucht wurden. Um auch das bereits ausgebildete Lehrpersonal an digitale, außerschulische Lernorte heranzuführen, sollte dahingehend auch ein Weiterbildungsangebot forciert werden. Aufgrund der Ausdehnung der digitalen Welt im Alltag wird es umso

wichtiger, auch solche „Räume“ im Geschichtsunterricht betreten zu können. Die Schwierigkeit dabei ist die Tatsache, dass der Großteil der Lehrkräfte nicht mit Onlinetools aufgewachsen ist und somit nicht die gleiche Affinität zur digitalen Welt besitzen wie ihre Lernenden.

Vermehrte Seminare und Weiterbildungen zum Thema Classroom Management, welche die erwähnten Herausforderungen der befragten Lehrkräfte gegebenenfalls minimieren würde, wären zusätzlich dienlich.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass bei der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern wünschenswert wäre, dass sowohl physische, als auch virtuelle außerschulische Lernorte (vor allem auch der Besuch eines solchen) mit all seinen Potentialen verstärkt in das Curriculum einzubinden.

Die zweite Forschungsfrage „Welches Potential sehen Wiener GSP-Lehrkräfte in außerschulischen Lernorten?“ könnte in einem weiterführenden Schritt bearbeitet werden, da die Datenauswertung dieser Masterarbeit die Frage nur unzureichend beantworten konnte. Zudem wäre eine Meinungserhebung der Schülerinnen und Schüler für die Fortführung der empirischen Studie förderlich, um den didaktischen Lernmehrwert an außerschulischen Lernorten eruieren zu können.

## 7 LITERATURVERZEICHNIS

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

Ulrich *Baumgärtner*, Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule (Paderborn 2019).

Nina *Baur* und Jörg *Blasius*, Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (Wiesbaden 2019).

Harald Werner *Beier*, Außerschulische Lehr- und Lernorte im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (Masterarbeit Wien 2021).

Susanne *Braun*, Lernort Denkmal. In: Praxis Geschichte, Lernen vor Ort. „denkmal aktiv – Kulturerbe macht Schule“, 6/2015.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2008): Lehrplan „Geschichte und Sozialkunden/Politische Bildung“, online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> (04.08.2021).

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 Erforschungen außerschulischer Lerngelegenheiten (Immenhausen bei Kassel 2015).

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

Thorsten *Dresing* und Thorsten *Pehl*, Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsystem für qualitative Forschende (Marburg 2015).

Martin *Ebner*, Virtuelle Lernorte: eine Übersicht (21.03.2019), In: Thorsten *Schilling*, Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg), online unter <<https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/287968/virtuelle-lernorte-eine-uebersicht>> (03.05.2021).

Klaus *Fieberg*, Lernort Museum. Unterricht zwischen Exponaten und Inszenierungen. In: Praxis Geschichte, Unterrichtspraxis Lernort Museum, 1/2020 I-IV.

Uwe *Flick*, Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Uwe *Flick*, Ernst *Kardorff*, Heiner *Keupp*, Lutz *Rosenstiel* und Stephan *Wolff* (Hrsg.), Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte und Anwendungen (Weinheim 1995).

Peter *Gautschi*, Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise (Schwalbach/Ts. 2015).

Peter *Gautschi*, Wissen – Voraussetzung und Ergebnis von historischem Lernen. In: Peter *Gautschi*, Tilman *Rhode-Jüchtern*, Wolfgang *Sander* und Birgit *Weber* (Hrsg.), Wissen. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (Jahrgang 1/Heft 1 2010).

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).

Thorsten *Heese*, Vergangenheit „begreifen“. Die gegenständliche Quelle im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts. 2007).

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

Angelika *Meyer*, Die Sachquelle. In: Hans-Jürgen *Pandel* und Gerhard *Schneider* (Hrsg.), Medien im Geschichtsunterricht (Düsseldorf 2017).

Detlef *Jahn* (Hrsg.), Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaften. Neue Entwicklungen und Anwendungen (Wiesbaden 2009).

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

Michael *Klein*, Exkursionsdidaktik. Eine Arbeitshilfe für Lehrer, Studenten und Dozenten (Baltmannsweiler 2015).

Christian *Kuchler*, Historische Orte im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts. 2012).

Udo *Kuckartz*, Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Weinheim und Basel, 2012).

Thomas *Lange*, Archivarbeit. In: Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hrsg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts. 2011).

Dieter *Lenzen*, Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will (Reinbek/Hamburg 1999).

Gwendolin *Lübbecke* und Bastian *Adam* (Hrsg.), Außerschulische Lernorte. Theorie, Praxis und Erforschung außerschulischer Lerngelegenheiten (Immenhausen bei Kassel 2015).

MAXQDA. The Art of Data Analysis, online unter <<https://www.maxqda.de/>> (18.06.2021).

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

Philipp *Mayring*, Einführung in die qualitative Sozialforschung (Weinheim/Basel 2016).

Siegfried *Münchenbach*, Geschichte vor Ort –Exkursion und Museum. In: Harald *Parigger* (Hrsg.): Die Fundgrube für den Geschichts-Unterricht (Berlin 1996).

Elisabeth *Ninaus*, Ressourcen- und Bergbaubetriebe in der Steiermark als außerschulische Lernorte für den GW-Unterricht (Diplomarbeit Graz 2017).

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

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

Susanne *Popp*, Der Gedenkstättenbesuch. Ein Beitrag zur historisch-politischen Bildung. In: Bettina *Zurstrassen* (Hrsg.), Sowi-online-Methodenlexikon (Bielefeld 2002), online unter <[https://www.sowi-online.de/praxis/methode/gedenkstaettenbesuch\\_ein\\_beitrag\\_zur\\_historisch\\_politischen\\_bildung.html#kap21](https://www.sowi-online.de/praxis/methode/gedenkstaettenbesuch_ein_beitrag_zur_historisch_politischen_bildung.html#kap21)> (06.05.2021).

Christine *Preiß* und Peter *Wahler*, Schule zwischen Lehrplan und Lebenswelt. Zwischenbilanz zur aktuellen Bildungsreform (Wiesbaden 2002).

Anne *Rothschenk*, Lernort Archiv. Archivpädagogik: Quellen suchen? – Quellen finden! In: Praxis Geschichte, Unterrichtspraxis Lernort Archiv, 5/2018.

Jörn *Rüsen*, Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen (Schwalbach/Ts. 2008).

Michael *Sauer*, Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik (Seelze 2018).

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

Mirjam *Schmid*, Historisches Lernen vor Ort: Theorie und Einblick in eine kompetenzorientierte Materialsammlung. In: Dietrich *Karpa*, Bernd *Overwien*, Oliver *Plessow* (Hrsg.), Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung (Kassel 2015).

Gerhard *Schneider*, Gegenständliche Quelle. In: Pandel Hans-Jürgen und Schneider Gerhard (Hrsg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts. 2011).

Gerhard *Schneider*, Sachzeugnisse. Steine zum Sprechen bringen. In: Lothar *Dittmer*, Detlef *Siegfried* (Hrsg.), Spurensucher. Ein Handbuch für historische Projektarbeit (Hamburg 2005).

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

Waltraud *Schreiber*, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. In: Zeitschrift für Pädagogik (Jahrgang 54 – Heft 2, März/April 2008).

Waltraud *Schreiber*, Geschichte vor Ort. Versuch einer Typologisierung für historische Exkursionen. In: Bernd *Schönemann*, Uwe *Uffelman* und Hartmut *Voit* (Hrsg.), Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernens (Weinheim 1998).

Miriam *Sénécheau* und Stefanie *Samida*, Living History als Gegenstand Historischen Lernens. Begriffe-Problemfelder-Materialien (Stuttgart 2015).

Friedrich *Stöckl*, Didaktische Herausforderungen und Potentiale bei der Einbindung von außerschulischen Lernorten in den Unterricht. Eine Fallstudie, dargestellt an einer BHS (Masterarbeit Innsbruck 2019).

August *Tecklenburg*, Bildender Geschichtsunterricht I. Der Geschichtsunterricht in der Grundschule. Erster selbstständiger Geschichtsunterricht auf heimatlicher Grundlage in Begründung und Beispiel (Hannover 1921).

Manfred *Tremel*, Ausgestellte Geschichte. Überlegungen zum visuellen Lernen in Ausstellungen und Museen. In: Bernd *Schönemann*, Uwe *Uffelman* und Hartmut *Voit* (Hrsg.), Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernens (Weinheim 1998) 200.

Andreas *Urban*, Geschichtsvermittlung im Museum. In: Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hrsg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts. 2011).

Dietmar *Von Reeken*, Gegenständliche Quellen und museale Darstellungen. In: Universität Oldenburg (Hrsg.), Geschichte als Beruf, online unter <[http://www.geschichte.uni-oldenburg.de/als\\_beruf/download/Sc-vRee-Sachquellen.pdf](http://www.geschichte.uni-oldenburg.de/als_beruf/download/Sc-vRee-Sachquellen.pdf)> (05.05.2021).

Franz E. *Weinert*, Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: *Weinert* Franz E., Leistungsmessung in Schulen (Weinheim 2001).

Bernd *Wieser*, Handbuch des österreichischen Schulrechts 1, Verfassungsrechtliche Grundlagen und schulrechtliche Nebengesetze (Wien/Graz 2010).

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).

Walter *Ziegler*, Die historische Exkursion. In: Hasch Rudolf (Hrsg.), Landesgeschichte und Exkursion im Geschichtsunterricht (Donauwörth 1977).

## **8 ABBILDUNGSVERZEICHNIS**

Abbildung 1: Gute Fragen stellen © Dresing und Pehl ..... 38

## **9 TABELLENVERZEICHNIS**

Tabelle 1: „Haupt- und Subkategorien der empirischen Datenauswertung“ © Tanja Stöckl.....	46
Tabelle 2: „Wichtigkeit außerschulischer Lernorte aus Sicht der Lehrpersonen“ © Tanja Stöckl.....	48

## 10 ANHANG

### 10.1 INTERVIEWLEITFADEN

Mein Name ist Tanja Stöckl und ich studiere das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung an der Universität Wien. Im Rahmen meiner Masterarbeit führe ich Interviews zum Thema „Außerschulische Lernorte“ durch. Der Titel meiner Masterarbeit lautet „Arbeit an außerschulischen Lernorten vor Ort und virtuell. Eine empirische Studie zu Perspektiven von Wiener GSP-Lehrkräften“. Insgesamt führe ich fünf Interviews durch, welche mir dazu dienen sollen, nähere Informationen über den Einsatz von Exkursionen und Lehrausgängen im Unterricht und dem damit verbundenen Potential für die Schülerinnen und Schüler zu erhalten.

Ich möchte an dieser Stelle aber unbedingt darauf hinweisen, dass alle Antworten nur im Rahmen meiner Masterarbeit verwendet werden und die Verschriftlichung so erstellt wird, dass keine Rückschlüsse auf Identifizierungen einer Person oder anderer Personen sowie Schulen möglich sind.

1. Können Sie zum Einstieg etwas über sich selbst als GSP-Lehrperson erzählen?
2. Wenn Sie außerschulische Lernorte besuchen, was ist Ihnen da wichtig?
3. Was ist Ihnen sonst noch wichtig?
4. Was können Schülerinnen und Schüler an außerschulischen Lernorten lernen?
5. Erzählen Sie doch einmal, wie Sie den Besuch bei einem außerschulischen Lernort vorbereiten – vielleicht an einem konkreten Beispiel!
6. (Wie groß war der Aufwand?)
7. Im Zuge welcher Unterrichtsthemen aus Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung haben Sie Exkursionen/Lehrausgänge organisiert?
8. Was hat Sie dazu veranlasst, gerade zu diesen Themen einen außerschulischen Lernort aufzusuchen?

9. Mit welchen Herausforderungen wurden Sie im Allgemeinen bei Ihren Besuchen eines außerschulischen Lernortes bereits konfrontiert?
10. Haben Sie, bedingt durch die Coronakrise, mit digitalen Tools außerschulische Lernorte mit den Schülerinnen und Schülern erkundet?
11. Was halten Sie von der Einbeziehung digitalen außerschulischen Lernorten in den GSP-Unterricht?
12. Alles in allem – haben Sie den Eindruck, dass wir noch Punkte, die aus Ihrer Sicht im besprochenen Zusammenhang relevant sind, vergessen haben? Hätten Sie noch etwas zu ergänzen?

## 10.2 INTERVIEW 1

### 1 **Transkription Interview 1 (I1)**

---

2 Datum: 20. April 2021

---

3 Personen: I....Interviewerin

---

4 B....Befragte

---

5 Ort: Online-Konferenz via Jitis

---

6 Aufnahme mit dem Mobiltelefon und mittels des Tools Jitsi

---

7 I: So, guten Morgen und vielen Dank, dass Sie sich Zeit nehmen für das Interview. Bevor wir starten möchte ich nochmals darauf hinweisen, dass die Aufnahme nur für die Masterarbeit verwendet wird, und es wird kein Rückschluss auf Sie oder auf die Schule sein, in der Sie unterrichten. Also das wird nicht möglich sein. Es werden keine Namen genannt, keine Institutionen.

---

8 B: Kein Problem.

---

9 I: Super. Gut, dann starten wir gleich mit der ersten Frage. Können Sie zum Einstieg vielleicht etwas über sich selbst als geschichts- und politisch-bildende Lehrkraft erzählen.

---

10 B: Ok, also ich unterrichte (...) / also ich habe zwei Fächer: Geographie und Geschichte, was sich gut ergänzt. Und ich unterrichte im Moment zwei Klassen in Geschichte, nur Oberstufe, weil Geschichte einfach sehr viele Lehrer haben und das bei uns unrecht (unv.) verteilt ist. Ich habe eine sechste Klasse, zweistündig, und eine siebente Klasse, in diesem Semester zweistündig. Im ersten Semester war es einstündig. Ich habe aber auch schon seit dem neuen Geschichte-Lehrplan eine zweite Klasse unterrichtet, also ein bisschen quer durch. Das macht mir viel Spaß, ja, und es ist sehr unterschiedlich in jeder Klasse, weil einfach das Interesse jeder Klasse ein anderes ist, und weil man, so finde ich, sehr viel variieren kann. Geschichte ist einfach so vielfältig und auch so viel, dass man sowieso auswählen muss. Man kann teilweise auch ganz gut auf die Schüler eingehen, was sie interessiert. Dadurch, dass das sehr unterschiedlich sein kann, ist es auch sehr spannend.

---

11 I: Und wie viele Jahre unterrichten Sie schon Geschichte?

- 12 B: Seit (...) alles inklusive, seit (nachdenkend) 2003. Ja, mit Kinderpausen und so mhm (bejahend).
- 
- 13 I: Aber doch schon einiges an Erfahrung, sozusagen!
- 
- 14 B: Das schon, ja.
- 
- 15 I: Ja. Gut. Dann stürzen wir uns gleich in das Thema, nämlich auf die außerschulischen Lernorte. Wenn Sie jetzt außerschulische Lernorte besuchen – was ist Ihnen da wichtig?
- 
- 16 B: Also, mir ist wichtig, dass ich das einmal kenne. Sozusagen, dass ich dort nicht immer angewiesen auf jemanden bin, der das dort erklärt und (nachdenkend), dass es für mich einen Sinn ergibt. Also, dass es nicht etwas ist: Wir gehen heute einfach hinaus und machen woanders Unterricht. Da kann ich in den Garten auch gehen. Dass es etwas ist, das ergänzend ist zu dem, was ich im Klassenzimmer nicht zeigen kann. Weil es plastischer ist, weil es, ja, vor einem hängt, steht oder vielleicht sogar angreifbar ist. Weil es für die Schüler dann auch ein ganz anderes Erlebnis ist.
- 
- 17 I: Mhm (bejahend). Gibt es noch etwas, was Ihnen wichtig ist? Auf was Sie achten?
- 
- 18 B: Ja, es ist schon gut, wenn dort jemand ist, der unterstützend ist, bzw. ich muss ja nicht immer dort alleine vortragen oder erzählen, sondern es ist schon gut, wenn jemand anderer /. Ich bin ja nicht Profi auf allen Gebieten, sondern der, der dort arbeitet, ist der Profi auf seinem Gebiet, und der einen Aspekt einbringen kann, den ich nicht einbringen kann und wo ICH dabei ja auch was lerne. Außerdem gibt es so viele Sachen, die die Schüler nicht kennen, weil das in ihrem Leben einfach nicht vorkommt. Wann geht man im Privatleben in ein Archiv, ja (kopfschüttelnd) da geht man einfach nicht hin als Kind oder Schüler. Das sie das auch einmal kennen lernen.
- 
- 19 I: Ok. Was denken Sie, können Schülerinnen und Schüler an außerschulischen Orten lernen, abgesehen davon, dass sie das kennen lernen.
- 
- 20 B: Ich glaube, dass sie einfach eine andere Dimension sehen können. Es ist eine Sache, ob ich ihnen (... , nachdenkend) etwas über die Habsburger erzähle oder wir stehen dann direkt vor den Gebäuden, die ein Habsburger hat erbauen lassen. Oder wir sind vor einem Museum, wo man Bilder von diesen Habsburgern sieht. Bilder kann ich im Buch auch zeigen oder im Internet. Es ist trotzdem etwas anderes, wenn ich vor diesen Gemälden stehe und sage, das ist aus der Zeit, das ist nicht einfach abgedruckt. Das macht schon unheimlich viel aus, obwohl das in Wirklichkeit nur ein ganz kleiner, wie soll ich sagen, eine ganz kleine Andersartigkeit ist. Ich habe insbesondere bei Bildern schon erlebt, dass die Schüler voll beeindruckt sind. Ich zeige ihnen ein Bild, das ich eigentlich auch am Beamer zeigen könnte. Alleine, dass man die Farben sieht, dass es plastisch ist,

dass man im Museum ist und weiß eben, dieses Ding vor mir ist tatsächlich ein paar hundert Jahre alt. Das macht einfach schon sehr viel aus. Manche Sachen kann man auch besser (mhm, ..., nachdenkend), das können sie dann auch besser sehen. Auch Kunstgeschichte kann ich an einem Gebäude viel besser zeigen, und sie merken sich das auch besser.

---

21 I: Mhm. Jetzt erzählen Sie doch bitte genauer, wie Sie den Besuch bei einem außerschulischen Lernort vorbereiten. Vielleicht an einem konkretem Beispiel.

---

22 B: Ok. Kann ich auch ein geschichteübergreifendes Beispiel nehmen?

---

23 I: Absolut.

---

24 B: (Lachend), weil das ist für mich am Einfachsten. Also ich gehe fast jedes Jahr mit einer Klasse zu zwei Zielen. Das eine ist das Globenmuseum in der Herrengasse und das zweite ist der Hyperglobus im neuen Institutsgebäude in der Kartographie. Der Sinn dahinter ist / also der Hyperglobus ist an und für sich schon ein Erlebnis, aber das Globenmuseum ist für mich auch schon sehr wichtig, weil sie eben sehen, dass es nicht so einfach ist die Welt darzustellen. Das besprechen wir nicht nur in Geographie, sondern auch in Geschichte, das der Kartographen, deren Geschichte. Dort sieht man das lebendig, wie sich die Karten auf den Globen verändern. Dadurch, dass ich das hintereinander mache, ist es von der Organisation her immer etwas „gefinkelter“, sage ich mal. Meistens organisiere ich den Hyperglobus. Da ist es einfach, da schreibe ich einem Betreffenden, der zuständig ist, eine E-Mail und sage, dass ich mit einer Klasse mit so vielen Schülern und zu dieser Uhrzeit komme. In den letzten Jahren habe ich das, also abgesehen von Corona, immer in diesen Projekttagen vor Schulschluss gemacht, und ich melde mich schon im Februar an. Da kann ich mir den Termin noch aussuchen. Ich mag nicht, wenn es im letzten Moment ist, das muss schon vorher klar sein. Dem schreibe ich eine Mail, der bestätigt mir das, dann ist die eine Sache geklärt. Im Globenmuseum ist es ein bisschen komplizierter. Denen sage ich auch: ich habe entweder vorher oder nachher eben dieses andere Ziel, und das muss kombinierbar sein mit der Wegstrecke. Dazwischen werden wir zu Fuß gehen mit vielleicht zehn Minuten Pause, oder so. Denen schreibe ich auch, wenn wir vorher beim Hyperglobus waren, dass wir eine hypermoderne Form eines Globus gesehen haben, und dass wir eben jetzt die Geschichte sehen wollen, damit sie sich ein bisschen auskennen, warum wir da her kommen. Das hat eigentlich, ich glaube dreimal schon, auch wirklich gut funktioniert, auch vom Zeitaufwand her. Man muss berücksichtigen /. Also ich weiß jetzt schon, beim Hyperglobus braucht es mit einer langweiligen Klasse etwa eine  $\frac{3}{4}$ -Stunde, und mit einer sehr aktiven Klasse  $1\frac{1}{4}$ -Stunden bis maximal  $1\frac{1}{2}$ -Stunden. Also wenn die wirklich viel fragen, sind wir in  $1\frac{1}{2}$ -Stunden wieder draußen. Ich weiß ja dann wie lange der Fußweg ist, denn beim ersten Mal bin ich den selber abgegangen. Im Museum drinnen war ich vorher alleine (nachdenkend) nicht, da war ich mit der Uni drinnen oder mit einer Fortbildung. Da habe ich auch ungefähr gewusst, wie lange das dauert. Im Museum kann man ein bisschen jonglieren und sagen, wir haben so und so viel Zeit, bitte passen Sie das Programm an. Bzw. beim dritten Mal habe ich schon gesagt, wo sie bitte den

Schwerpunkt legen und was sie auslassen sollen. Es funktioniert besser, je öfter man das selbst gesehen hat.

---

25 I: Sie haben jetzt über den Aufwand gesprochen, d.h. beim Planen muss man schon Zeit/, es ist schon ein großer Aufwand, einen außerschulischen Lernort zu besuchen?

---

26 B: Es kommt immer darauf an. Ich glaube, dass es einfach mehr Aufwand ist, wenn man noch nie an diesem Ziel war und man die Gegebenheiten dort nicht kennt. Es kommt auch darauf an, was man mit den Schülern dort macht. Wenn ich weiß, ich komme dort hin, die Schüler werden übernommen und es gibt eine Führung zum Beispiel, dann ist mein Aufwand ein anderer, als ob ich selbst die Führung dort durchführe, weil ich mich anders vorbereiten muss. Der Aufwand der Organisation selber ist in Wirklichkeit eine halbe Stunde. Ich schicke eine E-Mail hin, warte auf die Antwort, schicke eine E-Mail woanders hin und muss einige Sachen klären. Das Organisatorische selber geht eigentlich ohnehin ganz zügig. Ja, die Vorbereitung ist unterschiedlich. Beim Hyperglobus bereite ich mich nicht mehr vor, weil ich weiß, was dort zu sehen ist und weil ich im Unterricht dazu vorher schon etwas mache. Den Schülern werden dort Fragen gestellt und ich möchte natürlich schon, dass die eine gewisse Ahnung haben und nicht ganz „doof“ da stehen. Beim Globenmuseum bereite ich mich eher nicht mehr so vor bzw. nur mehr um die Geschichte der Kartographie /, aber das haben wir meistens schon vorher im Unterricht durchgemacht.

---

27 I: Mhm, mhm. Im Zuge welcher anderen Unterrichtsthemen aus Geschichte, Sozialkunde und politischer Bildung haben Sie schon Exkursionen und Lehrausgänge organisiert?

---

28 B: Das habe ich mir schon vorher überlegt, weil das meiste tatsächlich, lustigerweise, geographisch ist (...). Geschichte waren wir im Kunsthistorischen Museum (...), nachdenkend). Ja, da war ich, glaube ich (...), nachdenkend) mit sehr Kleinen, weil man sich da auch die Kleidung anschaut /, jetzt bin ich ein bisschen /. Diese ganzen Klassiker wie zum Beispiel Römerlager und so, das haben wir eigentlich nie gemacht. Das haben sie meist in der Volksschule schon gemacht, und man muss auch ein wenig darauf schauen, was kennen die schon alle. Jetzt muss ich kurz überlegen, was wir gemacht haben: Stadtpaziergang, also durch die Innenstadt, sozusagen auf den Spuren Kaiser Franz Josefs. Was hat er gebaut? Das ist insofern interessant, das ist etwas, was jeden Tag vorhanden ist, ich keinen Eintritt bezahle und wo die Schüler ja auch oft vorbeikommen. Es ist immer ganz lustig, dass da ein „Aha-Effekt“ kommt und sie es nachher mit anderen Augen sehen. Es ist hier eine andere Wirkung da, als wenn man in ein Museum hineingeht. Es gehört einfach zum Alltag dazu. Wenn sie das nächste Mal mit der Straßenbahn vorbei fahren, erinnern sie sich nicht an alles, aber sie werden sich an irgendeine Sache erinnern und sagen: „Ja stimmt, das wusste ich vorher nicht.“

---

29 I: Das heißt, das hat Sie dazu veranlasst, einen Stadtpaziergang zum Beispiel zu machen?

30 B: Ja.

---

31 I: Einfach, dass man mit offenen Augen durch die Stadt geht oder fährt?

---

32 B: Ja genau.

---

33 I: Mit welchen Herausforderungen wurden Sie im Allgemeinen jetzt bei einem Besuch einer außerschulische Lernstätte schon konfrontiert?

---

34 B: Also ich muss ehrlich sagen, ich gehe lieber mit einer Oberstufenklasse – es ist schlichtweg einfacher. Einer Oberstufenklasse kann ich auch sagen, wenn ich zum Beispiel vom neuen Institutsgebäude zur Herrengasse gehe: „Das ist der Weg, ihr habt eine halbe Stunde Zeit, ob ihr etwas zwischendurch zum Essen kauft oder nicht, ist mir egal. Wir treffen uns in vierzig Minuten dort vor der Tür.“ Mit einer Unterstufenklasse muss ich schauen, dass diese Lehrläufe „der Weg zum Ziel“ auch gut funktioniert. Das ist, wie soll ich sagen, anstrengend, auch mühsam, und die sind auch nicht konzentriert auf das, was sie da jetzt sehen, sondern sind unruhig und gehen weg, dass da auch alles funktioniert. Wenn man mit der Straßenbahn fahren muss, dass das auch alles klappt. Man soll nicht glauben, dass Wiener Kinder so wirklich wissen, wie man mit der Straßenbahn fährt. Wenn es dann noch 28 Kinder sind, dann erst recht nicht. Eine Herausforderung ist auch immer wieder, ob man eine zweite Person findet, die man mitnimmt. Also bei den Großen weniger, da ist mir das egal, da gehe ich auch mit 28 alleine, aber mit den Kleinen geht das nicht. Ich muss also einen Lehrer finden, der mitgeht und sich das auch anschaut. Das ist manchmal gar nicht so einfach, weil es vom Stundenplan her oft nicht passt. Dann gibt es Kollegen, die sagen: „Nein, das interessiert mich jetzt gar nicht.“

---

35 I: Oje.

---

36 B: Ja, das gibt es auch, wobei ich das nicht gut finde. Ich gehe auch manchmal wo mit, wo ich mir denke: „Das interessiert mich mäßig“. Aber es passiert immer etwas Spannendes, und es ist dann doch immer etwas, was man selber lernt. Es ist auch das Organisatorische etwas kompliziert und dass man die Schüler darauf vorbereitet. Ich weiß jetzt nicht, ob das bei Ihnen jetzt hineinpasst, weil es ist nicht schulisch. Ich bin auch ausgebildete Kindergärtnerin, und ich war mit den Kindern im Kunsthistorischen Museum. Da ist eine ganz andere Vorbereitung notwendig. Hier bereitet man sich auf alle möglichen Sachen vor, die passieren können. Ich habe so einen Ausflug einmal gemacht. Aus diesem Ausflug habe ich gelernt für die Unterstufe, dass man auch in der Unterstufe alles erklären muss. Als Beispiel, dass man im Kunsthistorischen Museum niemals über diese Absperrung hinübergreift, über diese Kordeln, die da sind. Das lustige ist, ich habe damals in dem Kindergarten /. Ich habe mir einige Bilder ausgesucht, man kann ja nicht alles anschauen. Wir wollten uns von Brueghel "Die Kinderspiele" und noch ein Bild daneben anschauen, und beim Brueghel habe ich gewusst, dass der Alarm ganz leicht losgeht. Die Kinder sind gedrillt worden darauf, denen habe ich es erklärt. Wir haben ein Kasperl-Theater aufgeführt, wo der Kasperl schlimm ist. Wir haben wirklich alles gemacht, was irgendwie geht, um die Kinder vorzubereiten.

Wir stehen nun in dieser Ecke, wiederholen nochmal alles, was man nicht machen darf und stehen sicher einen halben Meter weg. Und ein Kind in seiner Begeisterung macht einen kleinen Schritt nach vorne, zeigt dahin, der Alarm geht los und gleichzeitig geht das Licht aus. Die Kinder sind irre erschrocken, und in Wirklichkeit haben sie überhaupt nichts falsch gemacht. Sie waren wirklich auch von der Kordel noch weit entfernt. Das war einfach /, ich weiß es nicht. Ich habe das, als ich mit einer Unterstufenklasse einmal dort war, denen erzählt. Es haben natürlich alle gelacht, und wir gehen in diese Ecke hin. Ich sage noch: Achtung, das ist wirklich locker, dort der Alarm, und wieder zeigt ein Schüler einfach nur und berührt diese „blöde“ Kordel nicht, und es geht wieder der Alarm los. Also, das sind so Sachen, wo man sich denkt (hebt die Schultern, lacht) /. Man kann sie gar nicht gut genug vorbereiten. Es ist egal, den Kindern hat es gefallen. Man kann sicher sein, dass bei so einer Geschichte die Kinder sich das merken.

- 
- 37 I: Ja, sicher, genau, das darf ich in einem Museum nicht machen (lacht). Haben Sie, bedingt durch die Coronakrise, mit digitalen Tools außerschulische Lernorte, also ich meine, haben Sie die mit den Schülern schon erkundet?
- 
- 38 B: Nein, also ich habe eine ganze Liste von /. Es hat ja vor dem ersten Lockdown eine Liste gegeben, wo man sich Museen anschauen kann, online. Das finde ich ziemlich cool, und da habe ich einige Sachen ausprobiert. Ich habe es Schülern als Zusatzaufgabe gegeben. Sie haben einen Link bekommen und habe gesagt: „Schaut euch das einmal an. Es ist spannend, sich so etwas einmal anders anzuschauen.“ Im Unterricht selbst finde ich, dass es sich nicht so gut eignet, weil der Beamer einfach eine schlechte Qualität hat. Auf der Leinwand so ein Museum zu projizieren und da dann durchzugehen, finde ich nicht so gut. Besser ist es, wenn jeder Schüler sein eigenes Tablet vor sich hat oder seinen Computer, und das selber macht. Deswegen habe ich das eigentlich nicht gemacht. Außerdem war ich ziemlich „sauer“, weil ich hätte eine sehr schöne Exkursion vorbereitet gehabt und die ist ausgefallen. Wir wollten nach Graz zu den EuroSkills für Berufsorientierung, das hat natürlich nicht stattgefunden. Das habe ich dann auf Eis gelegt, dadurch war ich sehr sauer (lächelt).
- 
- 39 I: OK, verstehe. Doch so prinzipiell, was halten Sie von der Einbeziehung digitaler Tools für außerschulischer Lernorte in den Unterricht?
- 
- 40 B: Das ist schon cool, weil /, die Frage ist: „Was ist ein außerschulischer Lernort?“ Wenn wir jetzt etwas live machen sind wir auf NÖ und Wien beschränkt, wie bei einem Tagesausflug. Wenn ich aber jetzt digital arbeite, da kann ich prinzipiell die Marsmission auch besuchen. Also ich habe jetzt etwas Vergleichbares nicht gefunden. Also, man kann zum Beispiel in der Antarktis einen Rundgang durch die Neumayer Station machen. Da sind dann plötzlich ganz andere Sachen, die man sich anschauen kann. Ich habe mich ein bisschen mehr gekümmert um solche Sachen, was im normalen Unterricht auch zur Verfügung stehen würde. Es ist ja jetzt nicht alles neu für die Coronazeit. Es gibt jetzt sicher mehr Sachen davon und man legt mehr Wert darauf, aber wie gesagt, ich habe es nicht als Unterrichtsmittel im Unterricht jetzt so eingesetzt, sondern eher /, also bei den Antarktis- und Mars-Geschichten / Mars habe ich in den ersten Klassen als Link

geschickt und gesagt, wenn sie eine Reise zum Mars machen wollen können sie sich das anschauen.

---

41 I: Ok, danke, und alles in Allem: Haben Sie jetzt den Eindruck, dass es Punkte gibt, die wir noch besprechen sollten in diesem Zusammenhang, die wir vergessen haben vielleicht? Haben Sie da noch etwas zu ergänzen?

---

42 B: Ah, nein. Was mir aber immer auffällt ist, dass man solche außerschulischen Sachen mehr propagieren sollte. Bei uns ist es so, wir sind insgesamt eigentlich ein harmonisches Lehrerkollegium und wir reden sehr viel miteinander. Aber trotzdem finde ich, dass der Austausch manchmal zu wenig ist, dass man sagt, hör zu, das ist ein super Ausflugsziel. Da lernen die Kinder das, und das eignet sich dafür besonders gut. Was sich auch einfach anbietet ist, dass man es fächerübergreifend in vielen Sachen machen könnte, weil (...) ich weiß es nicht. Also meine Fächer übergreifen sich einfach von selber und zum Beispiel Geschichte und BE würde sich übergreifen. Wenn ich ins Kunsthistorische Museum gehe hat ein BE-Lehrer auch dort viel zu sagen. Also, dass man so etwas verstärkt macht, ist oftmals auch ein bisschen ein logistisches Problem, dass man den richtigen Lehrer findet. Ich finde, dass man davon noch mehr profitiert, als wenn man sagt, wir gehen jetzt wegen nur des einen Aspektes wohin.

---

43 I: Ja, cool. Danke schön.

---

44 B: Bitte gerne.

---

45 I: Danke, dass Sie sich Zeit genommen haben und ich werde diese Aufnahme einmal stoppen.

---

### **10.3 INTERVIEW 2**

1 **Transkription Interview 2 (I2)**

---

2 Datum: 12. April 2021

---

3 Personen: I... Interviewer

---

4 B.... Befragte

---

5 Ort: Online via Videokonferenz

---

6 Aufnahme mit dem Mobiltelefon und mittels des Tools Jitsi

---

7 I: Ich möchte hier an dieser Stelle erwähnen, dass alle Antworten wirklich nur für die Masterarbeit verwendet werden, keine Rückschlüsse auf die Schule oder Ihre Person möglich sind und es dient nur den Forschungszwecken (lacht).

---

8 B: Ja, ja.

---

9 I: Passt, wunderbar. Dann starten wir mit der ersten Frage. Könnten Sie zum Einstieg einfach über sich selbst etwas als geschichts- und politisch-bildende Lehrkraft erzählen.

---

10 B: Also, dass ich dazu gehöre zu den armen Lehrern, die vor mehr als 25 Jahren Geschichte studiert haben und / also mein erstes Fach ist Religion. Damals gab es überhaupt keine (unv.) und alles war „pummvoll“ und man hat mir damals erklärt, ja vielleicht dann mit 50 kommt erst der große Pensionsschwung. Ich habe mir gedacht, gut, in 25 Jahren braucht man nicht mehr Geschichte unterrichten. So ist es auch geworden. Mit 51 Jahren ist mir das erste Mal Geschichte angeboten worden, das war meine eigene Klasse. Jetzt habe ich drei Klassen in Geschichte, werde auch immer weiter Geschichtsklassen haben, mehr oder weniger allerdings mit einer Riesenlücke mit über 25 Jahren. Ja (...). Fühle mich dementsprechend /, na, ja, es ist so, natürlich habe ich ganz ganz viel Unterrichtserfahrung. Ich bemerkte auch im Vergleich mit den jungen Geschichtslehrern, dass sozusagen die Zeitgeschichte bei mir viel weiter zurück reicht. Als Beispiel: ich habe den Fall der Mauer mitbekommen, ich habe mitbekommen den Jugoslawienkrieg sehr genau, ich habe / also es sind so viele Dinge, die für mich viel präsenter sind, ja. Eigentlich fehlt mir vieles an Jahreszahl, ich muss mich immer wieder hineinarbeiten und ich habe auch bewusst dieses Jahr abgelehnt, eine siebente Klasse zu unterrichten, weil ich das nicht geschafft hätte aufgrund privater und familiärer Situation. Da gehe ich faktisch mit meiner Klasse mit aber bitte immer darunter erst die Klassen ( Satz unv.). Ich bin auch nicht so zufrieden mit dem Unterricht, weil gerade das Erste / der erste Durchgang ist nicht gut.

---

11 I: Mhm (bejahend), ja.

---

12 B: Aber es ist halt so, irgendwann muss man anfangen. Was ich schon immer gemacht habe, ist, ich habe immer Kirchengeschichte unterrichtet und habe hier auch Lehrausgänge gemacht. D.h. ich habe Lehrausgänge gemacht, die man auch historisch deuten kann, ja. Ich hätte auch gerne viele Lehrausgänge gemacht, da ist mir einerseits Corona dazwischengekommen und, das kann ich auch offen sagen, die Schulpolitik, weil die nämlich finden / wie soll ich das sagen. Bei uns haben ein, zwei Kollegen sehr das SAGEN und wenn sie die Nase rümpfen, weil sie eine Stunde verlieren, gibt es das Verbot, dass man Exkursionen macht. Also da gab es dann eine Exkursion pro Semester, pro Fach, aber ja nicht mehr, weil da verliert man ja eine Mathematik- oder Physikstunde. Es war nur spannend, es gab jetzt so eine Bewertung der Qualität der Schule. Hier ist dem Direktor selber aufgefallen, dass die schlechteste Bewertung eben

war: außerschulische Aktivitäten. Da ist er dann doch ein bisschen zum Denken gekommen. Das hatte, glaube ich, nichts mit Corona zu tun, sondern mit diesem Verbot. Also, das könnte man am Wochenende machen, aber das hat wenig Platz in einer Schule. Es wird sich vielleicht wieder ein bisschen ändern, noch dazu, wo wir so eingesperrt sind. Gleichzeitig habe ich auch etwas anderes erlebt mit meiner Tochter. Die war / das klingt jetzt ein wenig komisch, die war in der Volksschule von fünf Tagen in der Woche zwei Tage unterwegs, war ununterbrochen unterwegs und hat nichts gelernt. Sie hat sich auch nichts gemerkt und es war einfach so eine / (nachdenkend) "Wir-gehen-jetzt-irgendetwas-anschauen-Politik, muss man nichts vorbereiten, wir gehen einfach hin. Ich war manchmal schon so grantig. Ich habe mir gesagt, dass ist kein Unterricht, das ist das andere Extrem. Die letzten Jahre war ich schon ein bisschen frustriert, weil ich hätte ganz tolle Sachen mit meiner Klasse machen wollen und da war immer: „Nein, das geht eigentlich nicht“. Also so einmal diese Geschichte. Ich unterrichte jetzt so zu sagen seit 25 Jahren wieder, oder seit 27 Jahren, und das dritte Jahr, ja, das dritte Jahr Geschichte.

---

13 I: Ja, spannend... Man hört ohnehin immer wieder, dass man schwer Geschichtsstunden bekommt, und Sie sind jetzt das perfekte Beispiel.

---

14 B: Ja, extrem, genau, ja genau (lachend).

---

15 I: Weil Sie die Corona-Situation angesprochen haben, ziehe ich jetzt die Frage vor. Es besteht die Möglichkeit, dass man digitale Tools einbezieht, um außerschulische Lernorte zu besuchen, zum Beispiel Online-Museen. Haben Sie das mit den Schüler/innen schon erkundet?

---

16 B: Also nein, das habe ich noch nicht. Es liegt wahrscheinlich einerseits aufgrund meines Alters daran nicht die Geschickteste zu sein, was man da alles machen kann. Zweitens geht es, glaube ich, allen so / also wir sind alle im Lehrstoff so weit hinten nach. Unfassbar. Ich habe zwar so Lernseiten / also ich habe so meine Plattformen, wo ich sie hinschicke, wo sie sich Kurzfilme anschauen, wo sie dieses Buch lesen, wo sie (...). Also ich versuche schon immer wieder ihnen etwas anzubieten, aber ich habe einmal kurz überlegt, ich habe mir einmal etwas angeschaut. Ich glaube es war das Jüdische Museum (nachdenkend), aber das war mir dann ganz ehrlich zu kompliziert. Wir kämpfen aber alle so mit dem Überleben. Ich habe insgesamt 300 Schüler zu unterrichten, d.h. ich muss alles doppelt machen, also dieser Schichtdienst. Ich muss immer Arbeiten bzw. Aufgaben verlangen, damit sie am Laufenden bleiben, und ich habe noch nie in meinem Leben so viel vorbereitet wie gerade jetzt. Ich glaube, dass ich aufgrund meiner, ja, bin nicht damit aufgewachsen, nicht so verspielt und auch nicht die große Muse habe, Sachen zu finden.

---

17 I: Ja, gut. Wenn wir jetzt zu außerschulischen Orten vor Ort blicken. Wenn Sie so einen Ort besuchen, was ist Ihnen da wichtig?

---

18 B: Also ich finde, es gibt ganz viele Dinge, die man / (nachdenkend), also vergleichbar wie Trockentraining. Ich würde über schwimmen reden und gehe

nicht in das Wasser. Gleichzeitig ist es /, also ich habe schon einige Sachen, die ich intus habe. Es ist immer schon sehr sehr aufwendig es so zu gestalten und so vorzubereiten und nachzubereiten, es ist nicht einfach. Ein Ortswechsel war, wo man nicht so kontrolliert werden kann vom Lehrer oder der Lehrerin. Aber ich finde, gerade in Geschichte, und hoffe auch sehr, dass wir uns (was weiß ich), wenn ich (...) von Epochen sprechen, wenn ich von Orten spreche, dass ich da wieder hinkann. Gleichzeitig kann ich, das muss ich auch noch sagen, in der Schule keine Fremdenführerin sein. Das geht nicht. Ich muss bei den Kindern das Interesse erwecken, ich kann sie darauf hinweisen. Also das mache ich schon, wo Ausstellungen sind, ob sie nicht mit der Familie hingehen wollen, usw., weil eben der Kampf immer mit den anderen Lehrern ist – wie viele Stunden fallen also weg. Aber trotzdem, ich kann erzählen wo ich war, und was mir auch immer wichtig ist, wo ich hingeh. Das sind so Dinge, die möchte ich einfach zeigen. Es wächst bei mir mehr, je länger ich schon Geschichte unterrichte. Ich würde sagen, es ist so wie bei der Melange der Schaum am Kaffee, ja? Das Besondere (lächelt), was man sich auch gut merkt. Also bei meiner älteren Tochter höre ich dann: „Ich will nicht schon wieder eine Exkursion.“

---

19 I: Was denken Sie, lernen Schülerinnen und Schüler an außerschulischen Lernorten?

20 B: Na, das kommt sehr darauf an, wie man es gestaltet. Also, ich kann jetzt eine Sache erzählen, die ich schon sehr oft gemacht habe, die ich auch Studenten weiterlerne, ich bin auch Mentorin. Ich mache zum Beispiel in Wien einen Rundgang durch das ehemalige jüdische Wien im 1. und 2. Bezirk. Und das sind Orte, die den Kindern total vertraut sind. Sie sagen mir selber: „Ich wohne hier, kriege das aber ganz anders mit.“ Auf einmal wird ihnen die Stadt fremd, anders, es bekommt eine ganz andere Bedeutung. Das geht nur, wenn wir herum gehen, wenn ich ihnen zeige, wo was war. Also ich bewege mich dort herum. Was sie lernen ist auch so, also (...) sie verankern Dinge, sie verorten Dinge. Gleichzeitig was ich auch sehr gerne mache ist weniger ein verorten oder verankern. Ich fahre gerne, das habe ich schon einmal zusammengebracht, mit der zweiten Klasse in das Urgeschichte-Museum. Das ist in Aspam/Zaya, das ist ein Freilichtmuseum, da kann man etwas ausprobieren. Das habe ich so gemacht, dass wir dort auch übernachtet haben und am nächsten Tag in einem Museum waren zum Thema Pyramiden und Ägypten. Da waren sie zwar alle tot, weil sie die ganze Nacht nicht geschlafen haben, aber ich habe trotzdem eine größere Sache daraus gemacht. Also wir fahren jetzt nicht zwei Stunden hin, sondern wir haben das als größeren Ausflug gemacht, damit sie sich das auch besser merken. Was ich schon weiß, dass außerschulische Lernorte / passt das so? Sie können mich gerne unterbrechen.

---

21 I: Ja, passt perfekt.

22 B: Es ist aber auch ganz leicht möglich, dass sich Jugendliche und Klassen bei außerschulischen Lernorten nichts merken, gar nichts. Das bekommen ich auch manchmal mit bei Kollegen. Ich weiß zum Beispiel, dass unser Lateinprofessor mit ihnen durch die Stadt „hirscht“ und alle lateinischen Tafeln übersetzt. Wenn ich dann über das Judentum über ihre Exkursion frage, dann wissen sie oft gar

nicht mehr, worüber es da gegangen ist. Das ist viel, womit man arbeitet (Satz unv.) Ein anderer Kollege geht mit ihnen immer wieder in den Musikverein, da führen sie sich einfach nur schrecklich auf und haben Null-Ahnung von irgend etwas. Ja? Denn das disziplinäre ist oft schwieriger. Es ist der Straßenlärm, es ist die andere Situation, also es kommt natürlich darauf an, wo. Bei einem Museum ist es natürlich anders als wenn ich diesen Rundgang mache. Wenn ich zum Beispiel so eine Führung anbiete, wenn ich sage, wir schauen uns Schönbrunn an, wir schauen uns die (...) keine Ahnung /. Ja, ich habe jetzt noch nicht so viel anbieten können, also diesen jüdischen Rundgang. Ich war früher schon einmal mit einer Klasse, zweimal schon / das habe ich damals in Religion gemacht. Da ging es um Spätantike und Frühchristentum, da war ich mit Ihnen in Kärnten und in Aquileia, das waren so zwei, drei Tage. Da musste ich mir schon sehr genau überlegen: Wie binde ich das in die Umgebung ein? Was müssen sie schreiben? Wo können sie sich hinsetzen? Wo haben sie ihre Freizeiten? Wie kann ich sie motivieren, dass sie eine spezielle Aufgabe bekommen?

---

23 Zum Beispiel im Kärntner Landesmuseum haben wir vorher sozusagen die Stationen aufgenommen, haben Listen durchgeführt, weil sonst sitzen sie dort, schauen in die Umgebung, finden es lustig, und hören einfach nicht zu.

---

24 I: Das leitet uns ideal zur nächsten Frage über. Erzählen Sie doch bitte, wie Sie den Besuch an einem außerschulischen Lernort vorbereiten, vielleicht an einem konkreten Beispiel.

---

25 B: Also, ich erklär jetzt vielleicht das jüdische Wien, weil das habe ich schon sehr oft gemacht. Das ist so, das mache ich in der fünften Klasse. Da bekommen sie zuerst einmal ziemlich viel Information über das Judentum allgemein. Über die Feste, also es geht weniger um die Shoa, sondern einfach um das jüdische Leben und die Religion. Dann bitte ich sie, dass wir uns am Schwedenplatz treffen. Also ich betone schon vorher: „Wer sich nicht benimmt, wird wieder zurück geschickt in die Schule.“ Also ich sage, es ist anstrengend, ich mache schon Theater, das gehört dazu. Ich sage, es ist irre anstrengend für mich, ich muss auf der Straße reden und sie haben zuzuhören. Sie dürfen dazwischen schon walkman hören, also nicht walkman, sondern iPhone, aber dann müssen sie es wieder weggeben. Sie bekommen auch, und das machen sie wirklich brav / sie sollen am Handy mitschreiben. Und das schicken sie mir dann auch gleich anschließend. Dann habe ich zum Beispiel für diesen Durchgang durch das / da weiß ich genau, wo ich stehe, da habe ich meine Stationen. Und ich fange am Morzinplatz an, wo die Gestapo, das Hotel Metropol, war. Ich nehme eine große Mappe mit und zeige Fotos, wie es früher war. Zu jeder Station gibt es irgendwelche Fotos und Bilder. Da zeige ich ihnen z.B. das Hotel, dann zeige ich wie es 1945 zerstört wurde. Dann zeige ich ihnen so eine Gestapo-Karte von einem jüdischen, also einem Österreicher, den man dann umgebracht hat, der dort gefangen genommen worden ist und der vorher in der Schmelzgasse gewohnt hat. Ich zeige ihnen wie diese hunderttausende Karten, die sie gehabt haben, ausgesehen haben. Dann gehen wir weiter. Das habe ich manchmal gemacht, da sind mehrere Stationen, auch in die Seitenstettengasse, zum Tempel. Dort spreche ich über den Kantor, den Zult (unv.), das ist ein ganz berühmter Synagogenkomponist, ungefähr so bekannt wie Schubert – er war auch befreundet mit ihm. Und dann lasse ich sie dort Musik hören. Wir gehen dann hinunter zum Judenplatz, dort schauen sie sich

das an, das ist mir auch wichtig. Ich habe vorher Kerzen gekauft und gesagt, sie sollen dort bei dem Denkmal für die Shoa / also geschichtlich passt das ohnehin gut und egal wie gut sie sich auskennen, das ist dann egal, da geht es um die erste große Verfolgung der ersten jüdischen Gemeinde in Wien. Und da passt gut auf diesem Platz das Denkmal. Wir lesen uns auch die Texte dort und sie sind meist sehr sehr betroffen. Besonders von diesem Jordanhaus, das ist noch in Schmeschrift, nachdem man da alle Juden umgebracht hat. Dann sage ich ihnen, sie sollen bitte diesen Platz als Gedenkstätte sehen und zu zweit um dieses Denkmal herum gehen, eine Kerze abstellen und sich die Namen anschauen, wie viele Orte es gibt, wo jüdische Österreicher umgebracht worden sind. Also das ist so, sie hören nicht einfach zu, sondern sie kommen in eine Aktion hinein. Dann gehen wir hinüber in den 2. Bezirk. Das ist auch wichtig, das ist eine vierstündige Exkursion und dann gibt es eine ganz lange Pause, weil das ist einfach anstrengend für sie. Das ist nicht der Schulrhythmus. Der letzte Teil ist immer der anstrengendere Teil, aber es gibt immer Fotos, immer Information. Dann gibt es doch diese Stolpersteine in Wien. Zum Schluss gebe ich ihnen Gassen auf oder so Teile, wo sie hingehen müssen, und sie sollen Stolpersteine suchen und fotografieren. Wenn wir dann wieder zurück kommen in die Schule, oder erst nach zwei, drei Tagen, gebe ich ihnen ganz viele Bilder, die sie gesehen haben in Kleinformat, und auf einem anderen Zettel gebe ich ihnen Stichwörter. Also das kommt sicher: der Jude Schlom, das ist der erste genannte Jude in Wien oder das Jahr 1421, usw. Sie sollen dann anhand dieser Bilder und Wörter, ohne in ihre Unterlagen zu schauen, was ist hängen geblieben, um das auf einem großen A3-Blatt zusammen zu setzen. Ich lasse dann meist auch jüdische Musik, sogenannte Klezmer-Musik, im Hintergrund spielen. Das ist eigentlich immer eine sehr intensive Zeit. Es ist ganz wichtig, dass das nachher so aufgearbeitet wird. Ich habe auch von allen Stolpersteinen Informationen und sie dürfen sich das dann heraus suchen. Sie machen so kleine , längliche Informationsblätter zu diesen / Das ist so, dass sie mir das vorher schicken, ich drucke das aus oder sie drucken es selber aus und sie bekommen Information über diese Familien , damit man da mehr weiß. Es ist also schon eine große Aktion.

---

26 I: Es hört sich sehr aufwendig an.

---

27 B: Es ist aufwendig, ja, und ich habe diese Mappe, die ich von vorne bis hinten auswendig kenne. Also es ist schon / also in den Jahren / wie soll ich das sagen (nachdenkend). Ich habe das schon intus, sollte vielleicht wieder etwas ändern und schauen, ob ich noch etwas Neues finde. Aber es ist eine Sache, wo die Vorbereitung nicht so groß ist. Es beginnt mit dem Stoff, dann das Eintauchen in das jüdische Wien und dann muss ich schauen, dass ich es gut nacharbeite. Ich habe da eigentlich immer ein sehr gutes Feedback von den Schülern bekommen: „Das hätten sie alles nicht gewusst usw.“ Das ist alles sehr aufwendig, ja, und noch etwas anderes. Das haben wir schon groß geplant. Wir wollten uns eigentlich im letzten Jahr mit meiner Klasse Barock anschauen fahren und da wollte ich mit ihnen nach Graz. Die Schüler wollten alle zwar nach Salzburg, ich habe aber dann Graz genommen, so zum Ende des Schuljahres. Dort hätte ich das so organisiert: ich habe dort einen Freund, einen netten Kunsthistoriker, der sehr lustig ist. Der hätte zwei Vormittage behandelt: Wie erkenne ich Barock? Wie erkenne ich Rokoko? Also eine kunsthistorische Führung gemacht. Ich muss aber dazusagen, bei so Fremdenführern bin ich immer ganz ganz kritisch. Ich habe so einen Block, wo ich z.B. weiß, wer im Kunsthistorischen Museum super gut führt.

Ich weiß, da gibt es auch nicht so gute Führer. Ich habe sehr viele Freunde, die sind Fremdenführer/innen. Ich mag es nicht, dass ich sage: „Wir gehen jetzt irgendwohin und es führt uns jemand, den ich nicht kenne. Das kann sehr in die Hose gehen.“

---

28 I: Das ist eher eine Herausforderung, sozusagen, auf die man eigentlich auch achten sollte. Und gibt es sonst noch Herausforderungen, an die Sie denken oder damit konfrontiert waren?

---

29 B: Also es ist so. Alles was im Freien ist, ist wetterabhängig. Es ist abhängig, ob da ein Gerüst davor ist. Zum Beispiel in diesem jüdischen Museum war auf einmal eine Riesengruppe da, das ist dann so ein bisschen /. Das habe ich dann schon einmal abgesagt, weil es geregnet hat, da machen wir nicht weiter, das bringt nichts, weil die Schüler einfach nicht zuhören. Im ägyptischen Museum waren meine Kinder die ganze Nacht wach und sind vor Müdigkeit fast umgefallen. Ich habe gesagt: „Wer feiern kann, kann auch arbeiten.“ Sie haben mitzuschreiben (lacht). Ich finde schon, dass, wenn, also das versuche ich bei meiner Klasse, und das gelingt auch sehr gut, diese Klasse ist sehr höflich. Wenn ich sage, wenn wir nach außen gehen bitte sich so zu benehmen wie zu Hause. Ja, das kann aber ganz extrem sein, dass sich die irrsinnig aufführen. Da glaube ich, es braucht so ein Training: Wie grüße ich? Wie bedanke ich mich? Wie höre ich jemandem zu? Da weiß ich schon, dass sich manche ganz schrecklich benehmen. Die benützen das dann total arg, sich aufzuführen. Das ist fast schon eine disziplinäre Sache. Ich überlege einmal (...). In Aspern war ich öfters, und ich war schon bei Ausstellungen, das ist auch Geschichte, z.B. das Leben zur Zeit des Alten Testaments. Das war eine Mitmach-Ausstellung, wo die Kinder viel mitmachen konnten. Ich habe bis jetzt eher so Sachen gesucht wo ich mir denke (...), das ist wirklich etwas Besonderes. Was ich auch gemacht habe waren die unterschiedlichsten Kirchenstile in Wien. Wir haben uns so ganz unterschiedliche Kirchen angeschaut. Bei einer Kirche war es nicht gut geführt, aber das war nur kurz. Sonst habe ich gewusst, hier führen sehr gute Leute. Es geht dann immer darum: Darf ich da reden? Wer macht das? Ich war mit Schülern im Jüdischen Tempel, da muss man sich anmelden, die Ausweise, dann sind die Kinder böse, es wird den Kindern in die Tasche hinein geschaut. (lacht), ja, ab und zu schon. Und dann diese Fahrten weg, das ist schon ein Riesenaufwand. Ich war mit einer achten Klasse einmal in Rom für fünf oder sechs Tage. Das war eigentlich ganz toll, außer dass dann eine Schülerin wirklich eine Psychose, nein das ist zu viel /. Aber sie hat angefangen zu trinken und hat „gesponnen“. Also da kann schon etwas „hochflappen“, wo man nicht weiß, warum. Und was mache ich mit ihr dann dort? Ja, das ist aber schon sehr lange her. Schwierigkeiten sind einmal die Rahmenbedingungen, das Benehmen der Kinder, die Lautstärke, dass der Lernort auch wirklich offen hat und dass ich den Fremdenführer/in bekomme, die ich möchte. Was ich immer mache, das mache ich schon : ich gebe ihnen irgendeine Aufgabe mit. Also wenn jemand führt sage ich: „Passt auf, ich möchte, dass ihr euch fünf Sachen merkt, die euch beeindrucken oder fünf Sachen, die ihr nicht verstanden habt.“ Also, es muss immer irgend so eine Aufgabe geben. Oder z.B. Schönbrunn: „Ich will, dass ihr anschließend einen Brief schreibt von jemandem, der dort arbeitet in der Zeit Maria Theresias, und wie er die Räumlichkeiten erlebt, oder die einer Prinzessin. Das ist so ein Eintauchen,

speziell bei den Kleinen. Wie geht es da jemandem, der die Öfen heizen muss und wie geht es jemanden, der da wohnt?

---

30 I: Ja, Sie haben jetzt sehr viel erzählt, vielen Dank.

---

31 B: Ich hoffe, Sie können es gebrauchen.

---

32 I: Absolut. Haben Sie den Eindruck, dass es vielleicht Punkte gibt, die noch relevant sind in diesem Zusammenhang, die wir eventuell vergessen haben, zu besprechen?

---

33 B: Also ich glaube, dass es bei außerschulischen Lernorten, wenn man sie gut vorbereitet, sehr viel Arbeit ist. Was ich nicht möchte ist, wenn Leute irgendwo hin gehen, natürlich kann das einmal passieren, die machen eine Exkursion, wo keine Vorbereitung erforderlich ist. Das wirkt dann oft so, wow / also bei meiner Tochter waren die Mütter immer so begeistert: „Also die macht immer so viele Exkursionen.“ Dabei hätte ich gesagt: „Die wirkliche Königsarbeit ist der Unterricht in der Klasse.“ Das dort, das muss die Basis sein und nicht, wie oft fahre ich wohin. Wie schon gesagt, wie bei der Melange der Schaum. Ich kann ihnen natürlich so Hinweise geben, ich kann auf Ausstellungen hinweisen, ich kann / Ja, ganz kurz, was mir auch noch einfällt. Ich war schon sehr oft mit der siebenten Klasse in Mauthausen. Da fahre ich nicht mit der vierten Klasse hin, die sind noch viel zu jung dafür. Die siebente Klasse, ja, das führt mein Mann dann vor, er ist auch Historiker. Da weiß ich wie er das macht. Ich sage den Schülern, sie sollen sich bitte ordentlich anziehen, das ist eine Begräbnisstätte. Da fahren wir auch nicht im Sommer, sondern im Februar hin, wenn es kalt ist. Wo es eiskalt ist. Das ist (unv.). Da würde ich auch nicht gehen, wo tausende Kinder der vierten Klasse herum rennen, sondern dass ist so etwas / Das ist mir jetzt so eingefallen.

---

34 I: Spannend, guter Gedanke. Ich habe mir gerade gedacht, das muss ich mir für die Zukunft merken, weil die Temperatur, man fährt im Februar, macht noch mehr aus, wenn es grimmig kalt ist.

---

35 B: Genau, und nicht wenn dort alle in der Sonne sitzen und sich sonnen lassen.

---

36 I: Ja genau.

---

37 B: Es sind auch weniger dort. Also ich komme aus einer katholischen Privatschule, da haben wir dann auch eine kurze Andacht gehalten. Das ist jetzt natürlich / Das war schon vom Geschichte-Unterricht aus, aber da bin ich immer gebeten worden, wenn mein Mann dort führt, weil er das dort immer gemacht hat. Die Burschen waren dann wirklich im schwarzen Anzug.

---

38 I: Ach wirklich.

---

39 B: Ja. Aber ich finde das gut so.

---

40 I: Sicher ja, voll gut.

---

41 B: Also früher war das so, und ich habe das immer schrecklich gefunden in der Schule, da waren sie vorher bei den Chemiewerken, in der Brauerei und dann in Mauthausen.

---

42 I: Ach (entsetzt).

---

43 B: Ja genau, genau. Aber das war auch der Lehrer. Ich würde sagen, der war auch politisch / Ich habe mich eigentlich nicht darüber gewundert. Jetzt ist es so, wir fahren nur nach Mauthausen und sie dürfen / natürlich, sie kippen wieder in ihre Normalität zurück. Es ist sicher besser so, wir benehmen uns dort, wir kommen schön angezogen, mit Mantel natürlich. Mich hat es wirklich beeindruckt, da waren manche mit Anzug. Ich sage nur „wow“.

---

44 I: Die haben es offensichtlich verstanden.

---

45 B: Ja, aber das waren Siebzehnjährige und nicht erst Vierzehnjährige.

---

46 I: Das macht sicher nochmals einen Unterschied.

---

47 B: Genau, ja, genau.

---

48 I: Ok. Dann sage ich einmal Dankeschön und stoppe jetzt die Aufnahme.

#### **10.4 INTERVIEW 3**

1 **Transkription Interview 3 (I3)**

---

2 Datum: 13. April 2021

---

3 Personen: I... Interviewer

---

4 B.... Befragte

---

5 Ort: Online via Jitsi-Konferenz

6 Aufnahme mit dem Mobiltelefon und mittels des Tools Jitsi

---

7 I: Dankeschön, dass Sie sich heute Zeit nehmen, um bei diesem Interview dabei zu sein. Gleich vorneweg möchte ich erwähnen, dass die Aufnahme nur für den Gebrauch der Master-Arbeit dient und dass keine Rückschlüsse auf Sie oder die Institution, in der Sie arbeiten, möglich ist. Passt das so?

---

8 B: Ja.

---

9 I: Können Sie zum Einstieg vielleicht etwas über sich selbst als Lehrperson in Geschichte erzählen.

---

10 B: Also ich habe letztes Schuljahr, gleichzeitig auch mein erstes Dienstjahr, das erste Mal Geschichte gehabt und versucht, im ersten Schuljahr einiges auszuprobieren. Unterschiedliche Methoden auszuprobieren mit den Kindern. Ja, einfach testen, wie man Geschichte unterrichtet, da es im Studium ja sehr unterschiedlich ist zur tatsächlichen Praxis vor Ort.

---

11 I: Ok. Haben Sie da vielleicht schon außerschulische Lernorte besucht? Wenn ja, was ist Ihnen da wichtig?

---

12 B: Ja, ich habe mit den Kindern das Kunsthistorische Museum besucht. Es war eine zweite Klasse Mittelschule zum Thema Antike. Und ich habe schon vorher einmal das Heeresgeschichtliche Museum mit einer Schulklasse besucht. Ich finde es wichtig, wenn man ein Museum besucht, dass das Museum sich didaktisch auch auf die Mittelschule ein bisschen einstellt. Manche Museen sind halt / machen es ein bisschen schwieriger, was dem Wortschatz einer Mittelschule häufig nicht gerecht wird. Das ist mir eigentlich wichtig, dass die auch auf Kinder eingehen, die einfach schlecht sind, die weniger Wortschatz haben und auch mit dem etwas anfangen können.

---

13 I: Was ist Ihnen sonst noch wichtig, wenn sie außerschulische Lernorte besuchen?

---

14 B: Sonst nichts Spezielles eigentlich. Ich habe mich im Voraus über die Guides informiert, also generell: wie die sind, ob sie gut sind, ob es bestimmte Personen sind, die man eher haben sollte oder speziell solche, die nicht so kompetent sind. Oder die, die halt einen schlechteren Ruf haben. Da habe ich im Heeresgeschichtlichen Museum schlechte Erfahrungen gemacht, ja. Da werde ich in Zukunft sicher darauf achten, dass der Guide eine Person ist, die gut passt.

---

15 I: Ok, ja verständlich. Da kann schon viel schief gehen, sozusagen, wenn der nicht passt. Und was können Schülerinnen und Schüler an außerschulischen Lernorten lernen?

- 16 B: Ja, ich finde es gut, wenn die Schülerinnen und Schüler die Dinge auch wirklich sehen können, sich dadurch auch mehr vorstellen können. Besonders in der zweiten Klasse Mittelschule, wo das Thema Antike ist. Das ist ganz weit weg von ihrem Lebensbereich, und dass sie mehr Gefühl dafür bekommen können.
- 
- 17 I: Mhm (bejahend). Erzählen Sie doch bitte, wie Sie so einen Besuch eines außerschulischen Lernortes vorbereiten. Vielleicht an einem konkreten Beispiel.
- 
- 18 B: Ja. Den Besuch im Heeresgeschichtlichen Museum habe ich so vorbereitet, dass ich mir spezielle Themen herausgesucht habe. Also das war so: Wir sind hingegangen zum Thema Zweiter Weltkrieg. Es gibt im Heeresgeschichtlichen Museum, ich glaube, es ist in vier Epochen aufgeteilt und dann aber nochmal, dadurch, dass der 2. Weltkrieg ja sehr umfangreich ist. Ich habe mir mit meinen Kollegen gemeinsam, ich glaube es waren vier oder fünf, spezielle Punkte ausgesucht. Was ich sicher ausgearbeitet habe war die Kindererziehung, vor allem die Erziehung von Mädchen. Da gibt es dort im Museum auch sehr viele Gegenstände. Ich glaube, dass ich die Gegenstände damals nicht online gefunden habe. Aber ich war vor Ort dort und habe Fotos von den Gegenständen gehabt, sodass sich die Kinder das vorher schon anschauen konnten, und ins Museum geschickt wurden mit speziellen Fragen: Finde dieses Buch mit einem Foto, und was fällt dir da Besonderes auf? Also, dass sie nicht einfach nur hineingeschickt werden, sondern dass sie einen Auftrag dabei haben.
- 
- 19 I: War die Vorbereitung ein großer Aufwand für Sie?
- 
- 20 B: Beim Heeresgeschichtlichen Museum ja, weil es da wirklich intensive Vorbereitung war. Da haben wir an Stationen vorher ein Bild dazu gemacht. Beim Kunsthistorischen Museum nicht, da war aber auch der Vorteil, der Guide war eine Freundin von mir, die Archäologie studiert hat. D.h. ihr konnte ich vorher schon sagen: wie sind die Kinder, was können die Kinder. Da die Klasse sehr schwach ist, generell nicht nur in Geschichte, war es eigentlich nur, dass sie sich ein bisschen wohler fühlen mit Geschichte und dies auch leichter verstehen. Also, da war gar nichts Großartiges, ob sie mehr Lernstoff beigebracht bekommen, nur, dass sie alles einfach ein wenig verstehen und auch anschaulich gezeigt bekommen.
- 
- 21 I: Mhm (bejahend). D.h. Sie haben Thema 2. Weltkrieg und die Antike in Form eines außerschulischen Lernortes besucht? Bis jetzt, was eben im ersten Lehrjahr möglich war. Was hat Sie dazu veranlasst, genau zu diesen Themen einen außerschulischen Lernort zu besuchen?
- 
- 22 B: Ich bin sehr begeistert vom Heeresgeschichtlichen Museum, ich mag dieses Museum unglaublich gerne. Die Stücke, die sie ausstellen sind wirklich super, nur war da leider das Problem: wir waren in zwei Gruppen aufgeteilt. Bei meiner Gruppe war der Guide nicht eingestellt auf neue Mittelschule, Kinder aus dem 10. Bezirk. Das hat nicht wirklich gut funktioniert mit diesem Guide.

23 I: Ok, d.h., das würden Sie als Herausforderung deklarieren?

---

24 B: Ja.

---

25 I: Und gibt es sonst irgendwelche Herausforderungen im Allgemeinen, an die Sie jetzt denken? Die vielleicht auch möglich sein können?

---

26 B: Sonst fällt mir jetzt nichts Spezielles ein. Ich finde es einfach wichtig, dass der Guide auf die Altersgruppe und auch auf die Kinder eingeht, die kommen.

---

27 I: Ok, dankeschön vorerst. Haben Sie, bedingt durch die Corona-Krise, mittels digitaler Tools außerschulische Lernorte mit den Kindern besucht?

---

28 B: Eigentlich nicht. Dieses Jahr unterrichte ich nicht Geschichte und letztes Jahr war es bei uns an der Schule so, dass wir die Nebenfächer zu Beginn der Corona-Krise weggelassen haben. Es waren die Kinder da schon so überfordert mit dem online-Unterricht in den Hauptfächern, und mit den Arbeitsaufträgen. Wir haben uns da wirklich nur auf die Hauptfächer konzentriert, dass wir da die Kinder nicht verlieren.

---

29 I: Ok, alles klar. Was halten Sie aber prinzipiell von der Einbeziehung von digitalen außerschulischen Lernorten im Geschichts- und Politikunterricht?

---

30 B: Ja, ich finde es ganz gut. Es gibt ja auch schon von den Museen her gute Webseiten. Als ich beim Kunsthistorischem Museum war, musste ich leider zwei Kinder in der Schule lassen, da sie sich nicht so benommen haben, dass sie mitkommen konnten. Die haben dann Arbeitsaufträge bekommen aufgrund Bilder, die ich eben / (plötzlich kein Ton).

---

31 I: So, geht es wieder bei Ihnen? (nach wie vor kein Ton) Oje.

---

32 Nach einigen Minuten Wartezeit

---

33 B: ..... sehr viele Stücke, teilweise auch Stücke, die sie im Museum direkt nicht ausgestellt haben, die irgendwo im Lager sind, fotografiert. Die kann man sich aber online anschauen. Da haben die Kinder Arbeitsaufträge bekommen, ebenso die Kinder, die auch dort waren, nur haben sie es mit den Bildern, die online waren, gemacht.

---

34 I: Gut. Alles in allem, haben Sie den Eindruck, dass es noch Punkte gibt, die man aus Ihrer Sicht in dem besprochenen Zusammenhang noch nennen sollten, oder die vielleicht relevant sind? Haben wir etwas vergessen?

35 B: Ich glaube nicht, dass wir etwas vergessen haben.

---

36 I: Vielleicht noch etwas zum Ergänzen?

---

37 B: Ich finde es wichtig, wenn man sich ein Museum ansieht, dass man als Lehrperson schon vorher einmal dort war und schaut, wie man das machen will. Ich finde es nicht gut, wenn man Kinder einfach hineinschickt, auch wenn sie „nur“ eine Führung haben. Es wäre gut, die Kinder auch ein bisschen alleine entdecken gehen lässt. Ja, und es kommt ganz darauf an, wie das Museum aufgebaut ist. Die meisten Museen sind didaktisch schon viel besser. Wenn man ein Museum findet, das didaktisch noch nicht so gut aufbereitet ist, muss man als Lehrer selbst mehr Vorbereitung und auch mehr Nachbereitung machen. Ich finde es auch ganz wichtig, dass man anschließend immer mit den Kindern redet, was sie darüber gelernt haben, was sie so entdeckt haben. Ja, damit es nicht nur einfach ein Museumsbesuch war, dann ist es vorbei, cooler Schultag, sondern, dass man wirklich darüber redet: „Wie war es?“ Ich finde es gut mittels Arbeitsaufträgen im Museum, wo die Kinder etwas aussuchen müssen, ja.

---

38 I: Mhm (bejahend). Super. Dankeschön für das Interview.

---

39 B: Gerne.

---

40 I: Ich werde jetzt stoppen.

## 10.5 INTERVIEW 4

### 1 Transkription Interview 4 (I4)

---

2 Datum: 20. April 2021

---

3 Personen: I... Interviewer

---

4 B... Befragte

---

5 Ort: Online via Jitsi-Konferenz

---

6 Aufnahme mit dem Mobiltelefon und mittels des Tools Jitsi

---

7 I: So, dann wollen wir starten. Danke, dass Sie sich Zeit nehmen, und es hilft mir wirklich sehr. Also, das was aufgenommen wird, wird nur für meine Master-Arbeit

verwendet. Es wird kein Rückschluss möglich sein auf Sie als Person oder die Institution oder Schule, in der Sie arbeiten. Es werden keine Namen genannt, keine Daten, sondern nur das, was hier im Interview gesprochen wird. Können Sie zum Einstieg etwas über sich selbst als geschichts- und politisch-bildende Lehrkraft erzählen?

---

8 B: Jetzt im Bezug wie ich mit den Kindern bin, oder ich als Person?

---

9 I: Ganz allgemein, vielleicht wie viele Klassen Sie in Geschichte unterrichten, ob Sie schon viel Erfahrung haben im Geschichte-Unterricht.

---

10 B: Ich habe seit meinem ersten Dienstjahr das Fach Geschichte unterrichten dürfen. Ich habe schon erste Klasse bis vierte Klasse Mittelschule alles gehabt. Momentan habe ich drei Geschichtsklassen, weil wir keine erste Klasse unterrichten in Geschichte. Das ist nicht in der Lernfächerverteilung für die Klasse drinnen. Über die Jahre hin habe ich verstärkt auf politische Bildung Wert gelegt. Ja, schon Lehrplan auch, aber schon viel mit politischer Bildung verbunden und mit dem Alltag der Kinder auch. Ich versuche schon Rücksicht zu nehmen, was von den Kindern kommt. Wenn ich sehe, die wollen keine Hieroglyphen malen in der Zweiten sondern lieber wissen, was gestern in der ZIB gezeigt wurde, dann mache ich das auch.

---

11 I: Ja super, so soll es auch sein.

---

12 B: Also ich bin da sehr flexibel.

---

13 I: Gut. Dann tauchen wir in das Thema außerschulische Lernorte ein, quasi das Thema meiner Master-Arbeit. Wenn Sie außerschulische Lernorte besuchen mit einer Klasse, was ist Ihnen da wichtig?

---

14 B: Es ist unterschiedlich. Manchmal ist es sehr wichtig, dass Vorarbeit von mir geleistet wird, in der Klasse noch. Manchmal ist es mir nicht wert und auch nicht wichtig, weil ich will, dass sie einen Eindruck bekommen. Auch einmal etwas von einer anderen Person hören und nicht nur von mir, weil da die Aufnahme der Kinder ganz anders funktioniert. Es funktioniert eigentlich beides recht gut. Außerschulisch klappt es tatsächlich schon besser, wenn man eine andere Person hinzuzieht, die die Kinder nicht kennt und umgekehrt. Das ist natürlich auch klassenabhängig. Wenn man nicht die „Ur-Pauker-Klasse“ hat will man das einer anderen Person gar nicht zumuten. Es kommt auch auf die Schulstufe an, und ich würde sagen: unterschiedlich. Aber wenn Sie jetzt eine genaue Antwort brauchen, würde ich eher dazu sagen: mit Vorbereitung.

---

15 I: Ok. Wenn Sie jetzt einen außerschulischen Lernort mit einer Klasse besuchen, würden Sie sagen, dass der Aufwand groß ist für Sie als Lehrperson?

---

- 16 B: Der Aufwand an sich ist nicht groß. Es ist nervig, weil er zum Schulalltag dazu organisiert werden soll oder muss – es geht ja gar nicht anders. Aber wirklich mehr Aufwand, man trägt es ein, man ruft an, man macht sich die Termine aus (...). Es ist schon mehr Aufwand, aber für mich jetzt nichts Negatives. Außer es ist gerade, keine Ahnung, Konferenzwoche oder Prüfungswoche. Wenn man klug ist, plant man das nicht gerade in dieser Woche.
- 
- 17 I: Ja genau (lacht), man kann sich das ja doch ein bisschen einteilen. Was denken Sie lernen Schülerinnen und Schüler an außerschulischen Lernorten?
- 
- 18 B: Es kommt auf die Stätte an, die man besucht: ob es ein Museum ist, ob es ein workshop ist / (überlegt). Wenn ich jetzt offen antworten soll?
- 
- 19 I: Ja, bitte.
- 
- 20 B: Sie lernen jetzt nicht nur etwas über Geschichte, sondern sie lernen miteinander und auch mit fremden Menschen zu interagieren, zuzuhören, Dinge aufzunehmen und auch zu lernen, dass eben nicht nur Lehrer Wissen vermitteln können, sondern dass jede Person, der sie begegnen, ihnen etwas mitgeben kann. Auch wenn man das im Lehrplan nicht so fest verankern kann, auch das ist Geschichte.
- 
- 21 I: Ja, mhm (bejahend), super. Erzählen Sie doch bitte, wie Sie den Besuch bei einem außerschulischen Lernort vorbereiten, vielleicht an einem konkreten Beispiel.
- 
- 22 B: Konkretes Beispiel, ja, die vierte Klasse. Wenn man den Spiegelgrund besuchen möchte oder der Nationalfond Wien bietet ganz viele Sachen an wie Workshops, Rundgänge. Stolpersteine kann man auch alleine mit den Kindern machen. Für die vierte Klasse natürlich Nationalsozialismus. Es ist so, wenn man in der Schule / Also bevor wir in der Schule das gestartet haben, habe ich eine Projektwoche mit der jeweiligen Klasse oder den jeweiligen Klassen zum Thema 2.Weltkrieg gestartet. Zuerst als Projektwoche in der Schule, je nachdem drei bis fünf Tage, wo sie alles Wissen und was sie interessiert `mal hören und dann erst die jeweiligen passenden Workshops dazu buchen. Ich fahre nicht einfach so nach Mauthausen mit den Kindern, weil ich finde, gerade da brauchen sie eine Vorbereitung. Jetzt vielleicht keine geschichtliche mit Fakten, sondern, hier ist eine Gedenkstätte, da nehmen wir keine Bälle mit oder solche Sachen. Konkretes Beispiel: Projektwoche 2.Weltkrieg hat immer einen anderen Namen. Ich nenne es mal so 2.Weltkrieg. Halt alles was dazu gehört: mit Deutsch verbinden, wo man die Anne Frank liest, etwas über die „Weiße Rose“ macht oder die Konzentrationslager durchgeht. Welche wo waren. Welche Bedeutung hat das eine in Österreich? Was war das für Deutschland? Das ändert sich von Jahr zu Jahr, da es ja immer eine andere Klasse ist. So bereite ich sie zum Beispiel in einer vierten Klasse auf eine außerschulische Erfahrung oder Stätte vor. In der zweiten Klasse ist es mehr oder weniger gut im Lehrplan verankert. Man sagt Ägypten, da geht man einfach ins Museum. Da spielt es weniger eine Rolle, ob

man das eine davor oder danach macht, ob man quasi eine Vorbereitung oder eine Nachbereitung für die Kinder hat. Es ist hier nicht so ausschlaggebend.

---

23 I: Ok, d.h. die Themengebiete, bei denen Sie bereits mit Ihrer Klasse außerschulische Lernorte besucht haben oder etwas dazu gemacht haben, waren 2. Weltkrieg, Nationalsozialismus und Ägypten?

---

24 B: Ja genau, ganz viel. Man geht ins Museum, wenn man /. Also in der dritten Klasse, es überschneiden sich zweite und dritte, wo man dann Weltreligionen macht, da habe ich mit den Kindern das jüdische Museum besucht mit Workshops im Museum. Also ganz unterschiedlich.

---

25 I: Super. In Wien sind ja die Möglichkeiten eigentlich sehr gut im Vergleich /.

---

26 B: Ja, es muss ja nicht immer ein Museum sein oder ein Workshop oder eine dritte Person. Man braucht nur durch Wien gehen und hat eigentlich ganz viele Themen, von der zweiten bis zur vierten Klasse, schon abgedeckt. Es muss nicht einmal ein ganz spezifisches Gebäude sein oder Museum, wo man hinein geht. Alleine die Stolpersteine beispielsweise. Da geht man mit den Kindern nur spazieren und sagt: „Schaut, da liegen Sachen am Boden.“ In Wien hat man überall eine Gedenktafel. Auch wenn es nicht direkt im Lehrplan steht, man kann es immer verbinden.

---

27 I: Mhm, mhm (bejahend). Mit welchen Herausforderungen wurden sie im Allgemeinen bei einem Besuch mit den Kindern eines außerschulischen Lernortes konfrontiert? Gibt es Herausforderungen?

---

28 B: Ja. Herausforderungen insofern, dass die Erwartungen der Personen, die führen, die Workshops halten einfach da waren und überhaupt Erwartungen hatten. Erfahrungen auch, es gab Enttäuschungen und auch Guides z.B., die gemeint haben: „Supertoll, wie die Gruppe vorbereitet war, oder supertoll, wie sie sich da mit einbeziehen haben lassen.“ Im Großen und Ganzen hat es mit den Klassen immer ganz gut geklappt. Da habe ich keine Beschwerde. Umgekehrt ist es schwierig, weil man sich den Guide nicht überall aussuchen kann. Wenn ich weiß, die machen das toll, kann man nicht immer sagen, den/die möchte ich haben, weil der/die hat es die letzten zweimal sehr gut gemacht. Besser als derjenige, den ich vor drei Jahren hatte. Z.B. in Aspern im urgeschichtlichen Museum gab es teilweise Führungen, wo ich mir denke: „Das stimmt jetzt geschichtlich nicht ganz.“

---

29 I: Aha, ok.

---

30 B: Ich bin zusätzlich Deutsch-Lehrerin, was mich stört /. Ich bin jetzt keine / Es ist mir egal, ob man perfekt Deutsch spricht, das spielt gar keine Rolle. Aber wenn man einen grammatikalischen Fehler immer wiederholt, man schon darauf

aufmerksam macht, also nicht böse, wirklich ganz vorsichtig und wertschätzend / (schulterzuckend). Es kommt dann darauf an, worauf man eben mehr Wert legt.

---

31 I: Ja, spannend.

---

32 B: Also solche Probleme, es sind eigentlich Luxusprobleme, die gibt es natürlich auch. Dort habe ich weiters die Erfahrung gemacht, obwohl es ein kinderfreundliches Museum ist, dass gar nicht auf die Kinder eingegangen worden ist. Es wurde so ein Programm da herunter „gerattert“ und danke und auf Wiedersehen. Diese Probleme hat man immer wieder. Ich meine es nicht böse, das sind oft auch Studenten, die das vielleicht das erste Mal machen und vielleicht auch noch mit einer vierten Klasse. Das kommt eigentlich nicht vor, aber allgemein. Lauter Teenager, man ist selber gerade Student/in, will es super machen, will den Job behalten, will etwas dazu lernen und dann kommen lauter Teenager, die „blöd“ sind.

---

33 I: Ja, ok.

---

34 B: Also, da gibt es schon Schwierigkeiten. Ja, man lässt es über sich ergehen, es geht zu Ende und alles, was einem gefehlt hat und wichtig ist holt man im Unterricht wieder nach.

---

35 I: Ja genau (bejahend). Haben Sie jetzt bedingt durch die Corona-Krise mit digitalen Tools außerschulische Lernorte mit den Schülerinnen und Schülern schon erkundet?

---

36 B: Nein. Ich habe es mir selbst für mich angeschaut. Es gibt schon viel Angebot, muss ich sagen. Habe es aber mit meinen Klassen nicht gemacht. Ich weiß, dass die Basis an Ausrüstung nicht bei allen gleich ist. Leider.

---

37 I: Was halten Sie allgemein von der Einbeziehung von digitalen außerschulischen Lernorten im Geschichte-Unterricht?

---

38 B: Ich glaube, dass das eine super Ergänzung wäre zum Schulalltag. Es geht sich oft nicht immer aus, überall hin zu kommen, auch viele Dinge, die Kinder sehen möchten. Man kann nicht schon den zehnten Lehrausgang für Geschichte beanspruchen. Also von daher finde ich das ur cool, dass da im letzten Jahr so viel „aufgepoppt“ ist und ich gar nicht mehr gewusst habe: wo, wie, wann, ok, was gibt es da alles, und ich will alles (lacht). Es ist viel Informationsflut da für mich, ich muss das einmal aussortieren und schauen und hoffe, dass im September dann die Kinder tatsächlich besser ausgestattet werden. Wenn ich sage, ok, die haben alle dieses Endgerät zuhause und da funktioniert für alle Zoom, oder was auch immer. Die Kinder müssen auch wissen, wie sie das bedienen.

39 I: Absolut, ja, genau. Alles in Allem, haben Sie jetzt den Eindruck, dass es noch Punkte gibt, die wir in Bezug auf außerschulische Lernorte besprechen sollten, die relevant sind? Hätten Sie noch etwas zu ergänzen?

40 B: Also relevant wäre schon, dass man zum Beispiel bei Mauthausen /. Ich weiß, die machen ganz viel für Schulen, und die machen das toll. Es gibt aber immer wieder terminliche Engpässe und das gilt auch für Museen. Es ist oft ganz schwierig, wenn man noch nicht lange im Dienst ist oder zum ersten Male Geschichte macht, weil es einem „aufgebrummt“ worden ist. Da ist es schon noch ganz wichtig durchgeleitet, durchgeführt zu werden, und man braucht diese Guides-Führungen. Man schafft es oft nicht in so kurzer Zeit soviel Wissen sich anzueignen. Und da denkt man sich: „Hey cool, da gehe ich mit denen ins Museum, weil die dort können das.“ Und dann ergattert man einfach keinen Termin.

41 I: Okay, ja, eigentlich auch eine Herausforderung bzw. ein Problem, das entstehen kann.

42 B: Ja, und auch für mich heute. Ich bin ja nicht in allen Themen gleich gut bewandert. Es gibt heute immer noch Themen, wo ich noch hundertmal nachschlagen muss, weil ich es immer wieder vergessen oder einfach nicht mehr weiß. Wo ich mich auch wohler fühle: da gibt es eine Person, die kann DAS super und die soll das bitte mit den Kindern machen. Ich weiß jetzt nicht genau, wo die Arbeit hinlaufen soll, aber das wäre allgemein nicht unwichtig. Wo aber schon durch das online-Angebot wiederum schon sehr viel abgedeckt worden ist.

43 I: Ja, das stimmt. Es wird /. ja (...) Ok, super. Es ist auf jeden Fall viel für mich dabei. Ich sage danke für dieses Interview und stoppe jetzt diese Aufnahme.

44 B: Ok (lacht). Ich hoffe, dass da jetzt wirklich etwas dabei war. Wenn nicht, können Sie ruhig noch einmal fragen.

## 10.6 INTERVIEW 5

1 **Transkription Interview 5 (I5)**

2 Datum: 24. April 2021

3 Personen: I... Interviewer

4 B.... Befragte

- 5 Ort: Online via Jitis-Videokonferenz
- 
- 6 Aufnahme mit dem Mobiltelefon und mittels des Tools Jitsi
- 
- 7 I: Guten Morgen und danke, dass Sie sich Zeit genommen haben, dieses Interview mit mir zu führen. Vorweg, ich sage es dazu, die Aufnahme wird nur zur Verschriftlichung verwendet für das Transkript, für die Master-Arbeit. Es wird kein Rückschluss auf Ihren Namen möglich sein, auf die Institution oder die Schule, in der Sie arbeiten. Es dient wirklich nur den Forschungszwecken. Ist es so in Ordnung für Sie?
- 
- 8 B: Ja, das finde ich super. Also fangen wir an.
- 
- 9 I: Können Sie zum Einstieg etwas über sich selbst als Geschichtslehrperson erzählen.
- 
- 10 B: Also, ich bin 33 Jahre im Unterricht, immer an der selben Schule. Ich habe selten Geschichte-Klassen, immer eine, und zwar ist das fast immer meine Klassenvorstandsklasse. Ich unterrichte Hauptberuflich Latein, mache auch sehr viel Geschichte im Lateinunterricht, das ist ohnehin klar. Geschichte-Klassen habe ich meistens nur (...) meine KV-Klasse. Ja. Ab und zu eine andere daneben, meistens aber nur ein Jahr und irgendwann.
- 
- 11 I: Gut. Dann steigen wir gleich in das Thema außerschulische Lernorte ein. Wenn Sie jetzt mit den Schülerinnen und Schülern außerschulische Lernorte besuchen, was ist Ihnen da wichtig?
- 
- 12 B: Erstens richte ich mich sehr nach dem Angebot, dass in der Umgebung von Wien gerade existiert. Also, ich habe einen Fixpunkt, der eher vom Lateinunterricht ausgeht, der ist aber auch gespickt mit Geschichte – das ist meine Rom-Exkursion immer an einer sechsten Klasse. Von Geschichte her halte ich mich an etwas, was eher näher Wien ist, was ich mit Bus oder Öffis und Zug mit den Kindern erreichen kann. Es ist ganz wichtig, dass die Exkursionen eingebettet sind in meinen Unterricht. Ich mache nicht, ich weiß nicht (...) gerade Carnuntum, wenn ich in der siebenten Klasse bin, sondern das mache ich, wenn, dann in der zweiten Klasse, oder wenn wir es da nicht schaffen, dann in der fünften Klasse. Ich halte mich noch an den alten Lehrplan und noch nicht an diese NOST-Veränderungen. Die beziehe ich nicht mit ein, werde ich auch nie unterrichten, und habe auch so noch nicht unterrichtet. Ich will immer, dass ein Gesamt-Package / also, nachdem wir eine Schule mit verpflichtendem Halbinternat sind, mache ich einen Tagesausflug daraus, d.h. ich will, dass die Kinder wie früher / da gab es Wandertage, die dürfen wir jetzt nicht mehr machen. Wenn wir also nach Carnuntum fahren, dann mach ich auch immer ein Picknick im Freien, wir besuchen einerseits ein Museum, andererseits haben wir zwei Stunden irgendwo in Carnuntum eine Führung. Ich lasse sie am Spielplatz spielen / aber das soll nicht nur „fun“ sein, sondern das wird im Unterricht vorbereitet, und es wird auch nachbereitet. Dann gibt es zum Beispiel noch einen Quiz über den Tag. Meistens

haben wir im Vorfeld schon ausgearbeitet, irgendetwas, was sie lernen müssen. Also, dass ich das so mache: ich fahre jetzt weg, auch nur für zwei Stunden, mir ist egal, was sie mitbekommen, das ist bei mir nicht.

---

13 I: Ok, ja, das ist ganz wichtig. Was denken Sie, können Schülerinnen und Schüler an außerschulischen Lernorten lernen?

---

14 B: Ich glaube, dass es für Schüler sehr gut und angenehm ist, wenn sie nicht immer meinen „sing-sang“ hören. Wenn sie zu einzelnen Themen herausgerissen werden, auch wenn das ein „spinniger“ Führer ist, was an außerschulischen Lernorten ja oft auch ist. Das sind ja vor Ort manchmal so ältere, schrullige Herrschaften schon, manchmal natürlich auch junge „Socken“. Das muss man sich dann aussuchen, wenn man Pech hat, kann man es sich nicht aussuchen. Selbst wenn da ein Führer ist z.B. im Urgeschichte-Museum, das ist mir das letzte Mal aufgefallen, der hatte an mehreren Fingern das letzte Fingerglied nicht. Ich habe es gleich bemerkt und habe die Kinder beobachtet, wann ihnen das auffällt. An den Gesichtern habe ich dann gesehen, wie sie sich dann fokussieren auf seine Hände. Dieser Guide war super, wirklich super. Wie er bemerkt hat, und weil er auch gut geredet hat, er auch lustig war und ganz anders als ich, hat er die Kinder „gefangen“ gehabt. Man merkt ja auch, ob jemand die Kinder im Griff hat und sie Interesse zeigen, oder ob sie auf seine Finger starren. Dann hat er bemerkt wie getuschelt wird, die Augen auf seine Hände gehen und er hat sofort reagiert. Er hat ihnen erklärt wie das passiert ist, dass es ihn nicht behindert und er eigentlich alles machen kann. Dann waren die Kinder wieder da, also aufmerksam. Ich glaube, dass die Kinder da andere Lebensweisen, andere Darstellungen vom gleichen Thema sehen. Sie sind am Ort des Geschehens, und das ist durch nichts zu ersetzen.

---

15 In Asparn steht im Eingangsbereich ein riesengroßes Mammut herum, da beginnen die Führungen. Da kann man Brot backen, wie es die Urzeit-Steinmenschen gemacht haben, da kann man auf Mammuts mit Speere werfen. Da haben wir Lehrer mitgemacht: Wer schießt weiter? Wer trifft? Wo bleibt der Speer stecken? Das ist zum Angreifen, ich glaube, dass da die Kinder viel mehr davon haben als wenn man ihnen virtuell in der Klasse etwas erzählt. Und das Gesamtpaket macht das alles aus. Wir haben in der Klasse dann Bilder davon hängen, hier kann man immer Bezug davon nehmen. Die Kinder spüren auch körperlich wie schön es da war. Schlimm ist es nur bei Schlechtwetter, aber selbst da, man muss sich halt dementsprechend anziehen, ist es auch lustig.

---

16 I: Also, die körperliche Wahrnehmung, sozusagen.

---

17 B: Ja, und je kleiner, desto besser.

---

18 I: Ok. Gut. Erzählen Sie doch bitte, wie Sie den Besuch einer außerschulischen Lernstätte vorbereiten, vielleicht an einem konkreten Beispiel.

---

19 B: Also ich tu mir immer so wahnsinnig viel an. Ich möchte immer so kompetent sein wie der externe Führer, was ich natürlich nie schaffe. Ich versuche vorher schon das in den Heften und Mappen zu fixieren, damit wir schon mit einer Vorkenntnis hingehen. Und wenn der Führer sagt: „Wissen wir schon etwas über die Römer?“ Nein, also so unvorbereitet komme ich nirgendwo hin. Also in Carnuntum fragen sie das immer. Offensichtlich passiert das oft, dass Kinder hinkommen, die „Null“ Ahnung haben. Das ist bei meinen Schülern nie, das ist natürlich auch viel Arbeit und Vorbereitung. Wenn ich so eine Exkursionen plane braucht es in meinem Unterricht, von meiner persönlichen Vorbereitungszeit abgesehen / Auch im Unterricht nimmt es einen viel größeren Raum ein als wenn ich über Urgeschichte rede und nicht dort war. Ich weiß, was mich erwartet, und ich will die Kinder darauf vorbereiten. Es ist ganz klar, dass ich dort mitschreibe oder es vielleicht ohnehin schon habe, weil ich vorher dort war. Ich weiß dann, hier gibt es diese und jene Stationen, ich mache dazu einen Quiz, nehme das Material dazu schon mit. Zuhause lasse ich sie dann, z.B. zu zweit, ein Kahoot beantworten. Oder es fließt die Aufzeichnung, die wir gemacht haben, schon vorher, vielleicht ergänzt mit einigen Lücken, die sie nur ausfüllen können, wenn sie aufgepasst haben. Das kommt dann im nächsten Geschichte-Test vor. Ich will einfach, dass sie das wissen. Und sie sollen nicht nur glauben: „Super, wir sind einen Tag weg von der Schule.“ Ganz konkret könnte ich von meinen Rom-Reisen erzählen?

---

20 I: Ja, gerne.

---

21 B: OK, also in Rom kann man ja nicht wahnsinnig viel Latein machen. Bei uns in der Schule ist verankert, dass in der sechsten Klasse alle Lateinlehrer mit ihren 6. Klassen nach Rom fahren. Das kostet natürlich einiges, und das geht an unserer Schule. Seit etwa zwei Jahren ist das aber jetzt nicht mehr. Ich habe Klassen von erster bis letzter Klasse in Latein. Jetzt gibt es zwei Klassen, mit denen ich nie in Rom war. Rom ist eigentlich immer ein Highlight. Wir dürfen ja nirgendwo hinfahren, aber wir fahren fünf oder sieben Tage nach Rom, mittlerweile fliegen wir alle. Jeder Lehrer hat dort sein Quartier, ein Hotel, wo er meint, das liegt günstig, und jeder Lehrer macht dort sein eigenes Programm. Das macht jeder Lehrer für sich. Ich fahre immer als Latein- und Geschichtelehrerin hin, nehme meistens den Klassenvorstand wegen der Disziplin mit, natürlich wenn er will. In Latein sind sie ohnehin brav, das ist automatisch. Ich weiß gar nicht, warum (lacht). Für Rom habe ich z.B. für die Museen meine zwei lieben Führerinnen. Ich mache immer zwei Museen und einen Tag bin ich immer in Tivoli, dort ist die Villa Adriana, wo ich eine einheimische Führerin habe. Am Vormittag sind wir in der Villa Adriana, zu Mittag sind wir dort essen, das organisiert sie in Tivoli und am Nachmittag gehen wir in die Villa d'Este, oder umgekehrt. Das ist eine „Riesenhatscherei“ mit mir, die Schüler sind immer total erschöpft. Ich sage den Eltern am Vortag, also wenn wir einen Elternabend machen: „Nur müde Kinder sind gute Kinder.“ Da lachen sie immer und in ihren Gesichtern sehe ich die Frage: „Meint sie das ernst?“ Manche fragen auch: „Wieviele Kilometer gehen sie denn mit den Kindern?“ Dann ist immer jemand dabei, wo eine Mutter weiß, die war schon mit meinem großen Kind in Rom und die erzählen dann immer, wie erschöpft sie sind. Im Nachhinein ist es aber immer schön. Gut. Also das hat mit Latein nichts zu tun, obwohl dort ganz viele Artefakte aus der Villa Adriana sind, weil die hat sich dieser Kardinal einfach genommen und sein Schloss damit ausgestattet. Das ist diese Villa mit den ganz vielen

Springbrunnen. Da fließt ein Stück vom Fluss durch und der aktiviert hunderte von Springbrunnenanlagen. Also das ist einfach wunderschön. Dann fahren wir über eine Stunde mit dem Zug zurück. Entweder kochen wir dann in unserem Quartier, weil ich immer ein Quartier habe mit einer kleinen Küche. Das ist der Abend, wo alle immer erschöpft sind und da dürfen sie kochen. Ansonsten sind wir immer in der Früh weg, mittags auch nie zu Hause, am Abend kurz und dann machen wir einen Abendspaziergang. Das ist Rom. Ach ja, den Rest gehe ich immer ins Vatikanische Museum. Das habe ich seit 15 Jahren ausgegliedert, diese Führung mache ich nicht mehr, das war mir einfach zu anstrengend. Auch die Vorbereitung darauf, und ich meine, da sind ja so viele Artefakte.

---

22 Waren Sie schon einmal dort? Ja? OK. Da kann man in jedem Raum, wo man in dem Gedränge die Möglichkeit hat stehen zu bleiben, drei Artefakte oder Fresken im Detail besprechen, wenn man nicht „weitergeschoben“ wird. Die Schüler fragen dann sicher, ob aus Jux oder Interesse: „Was ist das da links oben, warum schaut dieser so?“ Da bin ich dann komplett überfordert. Deshalb habe ich mir für das Vatikanische Museum und das zweite Museum, welches ich auch immer durchmache und mehr mache ich nicht in einer Woche, an Museen/ Es gibt in Rom ohnehin an jeder Ecke etwas zu erzählen. Ich habe mir in Rom eine Deutsche, die dort geheiratet hat während ihrem Kunstgeschichte-Studium, angelacht. Mit ihr mache ich immer diese zwei Museen, die ist echt super. Sie wirkt gut auf die Kinder ein, und sie ist ganz anders als ich. Mit ihr habe ich auch privat schon eine gute Beziehung. Immer, wenn ich nach Rom fahre, zeigt sie mir etwas anderes, was ich noch nie gesehen habe.

---

23 Als Fixstarter nehme ich immer die Vatikanischen Museen und die Galerie Borghese, klein, fein, aber mühsam zum Vorbestellen, meist eine Vorbereitung von Monaten, oder aber in letzter Zeit die Kapitولينischen Museen. Den Rest führe ich die Kinder und ich rede ununterbrochen über diese römische Geschichte, über die römischen Verträge, z.B. wenn wir dann im Kapitol sind, usw.

---

24 I: Also, das ist eine wirklich große Vorbereitung von Stunden wahrscheinlich.

---

25 B: Wie viele Stunden kann ich nicht sagen. Meine ganze Familie leidet darunter und sagt immer: „Jetzt warst du eh schon zwanzig Mal in Rom und du musst dich noch immer vorbereiten!“ Ich habe in der Zwischenzeit einen so großen Stapel an Karteikarten, die immer mehr geworden sind. Von den Vatikanischen Museen habe ich sicher zwanzig Karteikarten, die ich ja nicht mehr benütze, weil ich nicht mehr führe. Durchlesen tue ich sie trotzdem, damit ich am Punkt A auf das Exponat, wo ich weiß, meine Führerin wird das her zeigen, hinweisen kann. Damit sich das schön vernetzt und sie es öfter gehört haben. Ich stehe regelmäßig um 6 Uhr in der Früh auf, auch wenn wir erst um 8:30 Uhr das Frühstück haben, und lese meine Tageskarteikärtchen durch. Ich habe genau einen Plan, weil man vieles rechtzeitig buchen muss, z.B. Kolosseum oder Domus Aurea. Wo muss ich wann sein? Ich komme an einem fremden Ort von der U-Bahn hoch und weiß nicht, ob ich nach links oder rechts muss, da fehlt mir die Orientierung. Ich habe massenhaft Karten und Pläne über Verkehrsmittel tagelang auf dem Tisch liegen, weil ich das auf dem Handy auch nicht so gut kann, also gar nicht kann. Und schaue, wie ich am Besten von A nach B komme und von dort dann vielleicht zu

den Katakomben auf der Via Appia. Also das ist ein ganz großer Aufwand für mich, auch wenn ich es schon sehr oft gemacht habe. Ich würde sagen, ich war schon zwanzig oder fünfundzwanzig Mal in Rom. Ich kenne mich dort wirklich schon sehr gut aus. Wenn ich in Pension bin, werde ich mit meiner Freundin, die auch Lateinlehrerin war, eine Woche nach Rom fahren. Und wir schauen uns alles an, was wir mit den Schülerinnen und Schülern nie sehen (lacht).

---

26 Kleinere Ausstellungen in Wien und Umgebung sind natürlich leichter zu organisieren. Fahre ich mit dem Zug? Muss ich einen Bus mieten? Mit welcher Klasse fahre ich? Sonst ist vielleicht der Bus zu teuer. Gut. Ist das anschaulich?

---

27 I: Passt super, ja. Im Zuge welcher anderen Unterrichtsthemen aus Geschichte haben Sie Exkursionen oder Lehrausgänge organisiert?

---

28 B: Ich habe mir das nach Klassen schon überlegt. Ich habe heuer eine zweite Klasse, da ist alles flach gefallen. Meine Schüler waren bis November schon zweimal in Quarantäne. Wenn man in einer Klasse anfängt und man kann die nicht ein bisschen richten, damit sie wissen, wie das bei mir läuft. Bei mir in Latein läuft alles sehr strikt, also ich will, dass meine Geschichte-Klassen immer ein Heft haben, immer alles mitschreiben, was ich sage, auch das, was auf der Tafel steht. Diese Phase hatten wir schon mit zwei Wochen online-Unterricht unterbrochen. Dann kamen die anderen vier Lockdowns. Nach der ersten Wochen Online-Unterricht im September in Geschichte, da war ein Schüler krank und die anderen alle in Quarantäne, andere Klassen waren noch da / das sind eigentlich Babys. Alles, was ich in dieser Woche gemacht habe, musste ich nach dem Lockdown wieder aufarbeiten. Die hatten das nicht im Heft und das von mir gesendete Blatt konnten sie nicht ausdrucken, oder die Hälfte hat gefehlt. Ich bin da noch weiter hinten.

---

29 Also, ursprünglich würde ich ins Urgeschichtliche Museum nach Asparn fahren. Dieser Führer hatte so einen Blick und da sieht man gleich, ob dieser Interesse an dem Fach hat oder an den Kindern. Dieser hatte sofort Blickkontakt mit der ganzen Klasse. Den würde ich mir gerne wieder nehmen, aber ich glaube, dieser Herr ist schon in Pension. Also das ist wichtig: wenn der Führer redet, egal wie toll er redet, aber wenn die Schüler das Gefühl haben, er nimmt keinen Bezug auf sie / (...) Dann gehe ich fast immer ins Kunsthistorische Museum in die Ägypten-Abteilung, die ist übrigens heuer auch nicht. Wahlweise dazu gehe ich in die römische Abteilung mit dem schönen Kreta-Mosaik, mit dem Minotaurus, also maximal einmal. Dann gehe ich entweder in die Innere Stadt zu den römischen Ausgrabungen, oder aber lieber als Tagesevent, weil es schön grün ist, nach Carnuntum, in der zweiten Klasse. Wenn ich es in der zweiten nicht schaffe, habe ich es dann in der fünften Klasse gemacht. Wenn die fünfte Klasse aber einen größeren Ausflug schon hatte, habe ich die Zeit dann nicht mehr. Nachdem wir sehr viel herum reisen / Also wir haben verpflichtende Auslandsreisen für die Klassen: die bodenständig Französisch sind, verpflichtende Auslandseisen für die Klassen, die mit Englisch anfangen. Wir haben ganz viele in Kleingruppen - aus verschiedenen Klassen fahren sie z.B. in der siebenten Klasse, die sich interessieren, für vier Tage nach Auschwitz. Weil wir eine „Reiseschule“ sind haben wir ein Kontingent an Wegfahrzeiten, damit nicht manche Klassen nirgends

hinkommen oder manche überhaupt nie da sind und dadurch kein geregelter Unterricht sein kann. Das ist bei uns schulintern festgelegt, d.h. man muss sich absprechen für Oberstufe und auch Unterstufe, und welcher Lehrer plant wie viele Auslandstage oder Wegfahrttage. Das muss man immer abstimmen.

---

30 In der dritten Klasse mache ich immer ein bisschen das Mittelalter durch, da bin ich noch nicht fertig in der zweiten Klasse. Da mache ich immer das Foltermuseum und am Esterhazy Flakturm (unv.) im 6. Bezirk. Ich mache so einen Längsschnitt über Menschenrechte und Strafvollzug, und wie sich das durch die Zeit entwickelt hat. Das ist natürlich ein Knaller dort, denn wer möchte diesen Grusel nicht erleben. Dort hatte ich viele Jahre einen Studenten, ich glaube es war ein Student, mit Dreadlocks. Also das war für die Kinder schon einmal der „Hammer“, diese ausgeflippte Person in diesen furchtbaren unterirdischen Verliesen mit den schrecklichen Foltermethoden. Dieser Guide war super, das war auch einer, der sie ins Auge gefasst hat und genau die, welche nicht aufgepasst haben, hat er angesprochen: „Komm, setze dich hierher, ich lege dir das an, damit du spürst, wie das ist.“ Ja, aber das war verankert an Längsschnitt, dass es nicht so „cosy“ war und man sich nicht sicher sein konnte, wie willkürlich eigentlich der Strafvollzug war. Die Kinder sehen aber auch wie Unmenschlichkeit sich weiter fortpflanzt. Da ist z.B. das Fallbeil vom Philipphof (...) wenn ich nicht irre – das ist auch unten ausgestellt. Na ja, die Hexen sind ohnehin interessant für die Kinder, für die Kleinen zumindest.

---

31 In der vierten Klasse mache ich entweder zum 1. oder zum 2. Weltkrieg - es kommt darauf an, wann Zeit ist und nicht zu viele Schularbeiten sind - eine Exkursion ins Heeresgeschichtliche Museum. Manchmal mache ich schon die Türkenkriege, es kommt darauf an. Dort versuche ich immer einen externen Führer zu bekommen. In der Oberstufe habe ich einige Standard, und manchmal passieren so Sachen, da lerne ich bei einem Seminar jemanden kennen, der zum Augustiner-Chorherrenstift in Klosterneuburg z.B. eine Verbindung hat. Dann fahren wir dorthin und schauen uns den Verduner Altar an, da nehme ich den Religionslehrer mit und wir besprechen dort mit dem Typ, das sind immer Männer, wie man so ein Klosterleben führen kann und was für Aspekte es bringt. Dies ist vielseitig benützlich, weil sie eine ganz andere Lebenskonzeption kennen lernen, mit der sie unter normalen Umständen nicht in Kontakt kommen. Dort fahren wir mit dem Zug hin und da habe ich, weil es irgendwann später kommt, ein Kind verloren. Das zum Thema Herausforderungen. Es hat stark geregnet, wir saßen alle in dem Wartehäuschen, dieses Kind spielte mit dem Handy, ein Schüler sagte: „Da kommt der Zug“, und "Kommt jetzt, wir gehen." Ich laufe hinaus, die Kinder hinter mir her, das eine Kind am Handy, niemand schaut auf sie / ich meine, sie war schon fünfte Klasse, aber trotzdem. Die Schülerin bleibt einfach sitzen (... , Kopf schüttelnd). Im Zug zähle ich dann durch und eben ein Kind fehlt. In der Zwischenzeit hat sie mit dem Handy schon mit jemandem aus der Klasse Kontakt gehabt, was tun? Ok, wir fahren jetzt bis Klosterneuburg, und du steigst in den nächsten Zug und kommst dann nach. Das hat dann funktioniert – ist natürlich eine Herausforderung.

---

32 I: Ja, wirklich.

- 33 B: Na gut, das haben wir dann in Verbindung mit Religion gemacht und mit Berufsausbildung gekoppelt, und auch Babenberger und Verduner Altar, das hat sich sehr gut in den Stoff der fünften Klasse eingefügt. In Latein lesen wir Texte von Benedikt von Nursia, da ist das Klosterleben auch aktuell. In der Oberstufe mache ich immer irgendeine Führung. Ich gehe fast jedes Jahr in die Schallaburg, privat, und wenn mir die gefällt und ich denke mir: „Super, das passt in diese oder jene Klasse.“, dann nehme ich mir einen Katalog mit. Dann machen wir fast in jeder Oberstufe mindestens einmal die Schallaburg. Einfach weil ich mich dort auskenne, weiß, wie ich gut dort hin komme und weiß, wo man mit den Kindern essen kann. Da haben wir einmal gesehen: 1. Weltkrieg, Napoleon, einmal war Franz Stephan von Lothringen. Da unsere Schule ja sehr „verbunden“ ist mit Maria Theresia, war das natürlich ideal. Ganz toll war die Wikinger-Ausstellung, die habe ich auch einmal mit einer fünften Klasse gemacht. Das mache ich schon alles, dass ich vorher dort schon bin und den Führern sage, worauf ich Wert lege und das muss auch vorkommen.
- 
- 34 In der achten Klasse mache ich immer Mauthausen. Da habe ich gehört, dass die Führer vor Ort nicht so toll sind, das hat sich aber, glaube ich, mittlerweile schon geändert. Da war ich einmal mit einem Bekannten dort, mit einer Klasse, der sehr affin zu dem Thema ist, und der eine wahnsinnig tolle Führung gemacht hat. Ich denke mir, da müsste ich auch, wenn ich das in meiner nächstjährigen achten Klasse machen will und wenn es überhaupt geht, den Führer zuerst kennenlernen, ob er das so macht, wie ich es will. Da muss man aber vorher daran arbeiten und eine Basis schaffen. Ich habe eine sehr ernsthafte Klasse und da ist die Gefahr nicht gegeben, dass sie etwas lustig finden und vielleicht dort laut lachen, was manchmal der Fall ist und dadurch pietätlos ist.
- 
- 35 I: Spannend. Sie haben ja wirklich schon, und das machen natürlich die Jahre im Lehrberuf, schon viele verschiedene Themenbereiche außerschulisch besucht, voll super.
- 
- 36 B: Ja, klar.
- 
- 37 I: Da kann ich mir nur ein Stück herunter schneiden (lacht)
- 
- 38 B: Jederzeit, ja.
- 
- 39 I: Sie haben vorhin schon die Herausforderungen angesprochen, eben, dass man ein Kind verlieren könnte. Was gibt es sonst noch an Herausforderungen, die auftreten könnten?
- 
- 40 B: Das ist von Klasse zu Klasse unterschiedlich. Ich glaube, dass es zunehmend ein Problem wird, weil die Kinder viel und jetzt durch den Lockdown noch mehr, weniger sozialisiert sind als vielleicht früher. Früher hat ein strenger Blick genügt und jetzt kann man zehnmal sagen: „Nein, hör auf, das will ich nicht.“ Und wenn du den nicht dauernd bei dir hast, ihn immer wieder schubst, und oft sagen musst, dass er aufhören soll wie bei einem Hund (ich habe einen Hund), dann funktioniert

das nicht. Also die hören viel weniger, es mangelt an Disziplin und auch das „bei der Sache bleiben“, insbesondere, wenn du fünf Standorte hast und jedes mal eine halbe Stunde aufpassen und mitmachen und dann sagen sie: „Das interessiert mich nicht.“ Und dann das Handy nehmen. Meistens lasse ich das Handy abdrehen oder ich sammle es vorher ein und trage es im Rucksack.

- 
- 41 In Rom also nicht, da habe ich ganz strenge Vorgaben, und das sind ja große Kinder. Ich sage, wann man das Handy in der Hand haben darf und wann nicht, oder wann die Ohrstöpsel drinnen sein dürfen und wann nicht. Die Schüler sagen: „Ich höre ja eh alles.“ Sie hören aber Musik, plaudern untereinander. Diese Disziplin einhalten ist ein Riesenaufwand, außerschulisch viel mehr als in der Klasse. Leider wird das auch immer mehr. Ein zunehmendes Problem ist auch, dass sich die Kinder nicht eine halbe Stunde auf einen Menschen und dem seine Worte konzentrieren können. Auch wenn jemand redet und dieses Thema das Kind nicht besonders interessiert, und wenn dann noch der Spaßfaktor fehlt. Wenn du von Leonardo da Vinci in der sechsten Klasse noch keine Ahnung hast und nie eine Ahnung bekommen wirst. Das ist das einzige Gemälde, dass in der Pinakothek von da Vinci in Rom beschreibt. Die haben kein Interesse daran. Die bei der „Stange“ halten ist echt schwierig. Da gibt es pro Klasse vielleicht zwei Schüler oder Schülerinnen, die Anstand haben, freundlich sind und da aufmerksam zuhören und fünf Leute, die es insgesamt interessiert, den Rest muss man bei der „Stange“ halten. Das ist viel mehr Aufwand, als wenn sie in Reihen vor dir sitzen. Ehrlich. Eine ganz große Herausforderung ist das Wetter. Es gibt sehr viele Kinder, die sind nicht outdoor-fähig. Es wird hundertmal besprochen, am Elternabend auch, in die Aussendung hineingeschrieben: bitte mit festem Schuhwerk. Eine Woche in Rom bedeutet 15 bis 20 Kilometer zu Fuß am Tag, und das ist ja nicht geheim, es wird gesagt den Eltern, den Schülern, immer wieder, und das hören sie von den anderen Schülern. Die kommen nur mit Ballerinas, wo sie links und rechts heraus kippen, wo man mehr oder weniger über Pflastersteine klettern muss. Sie gehen auch mit Flip-Flops. Eine weitere Herausforderung ist zu Mittag ein Lokal, wo man mit der ganzen Klasse hingehen kann. Ich habe jetzt viele Klassen, wo bis zu drei Kinder Diabetiker sind. Da muss man im Hintergrund mitdenken: Hat er sein Zeug mit? Hat er es nicht wo stehen lassen? Weiß er auch, wie er damit umgeht? Hat er auch genug getrunken? Also, meine Tochter in der Volksschule hat das auch, die kann das noch nicht selbständig. Unsere großen Schüler in der AHS aber schon. Das z.B. wird auch immer mehr, würde ich jetzt einmal sagen. Dann das Lokal: ein Lokal, wo man in Klassenstärke einmarschieren kann, wo die Kellner und das Publikum Verständnis haben, wie sich Kinder fallweise bei Tisch benehmen, wie laut es ist, wenn 25 Kinder endlich reden dürfen, nachdem sie zwei Stunden vorher zuhören mussten. Das ist nicht so easy. In Rom z.B. gibt es wenige Lokale, wo ich ein zweites Mal hingehe, auch, weil sie mich gar nicht mehr nehmen würden (... haha, mit dieser Klasse können sie nicht mehr kommen. Ich komme eh nicht mehr nach Rom). Ja, es ist so. Man kann sich ja nicht splitten, man muss ja immer dabei sein. Auch wenn sie z.B. in Rom zwei Stunden frei haben muss man vorher abklären, ob das allen Eltern recht ist. Ich selbst habe diese zwei Stunden nicht immer frei, weil meist ein Kind bei mir ist, wo die Eltern sagen: „Nein, mein Kind war noch nie alleine im Ausland.“ Die Kinder dürfen ohnehin nur in der Gruppe herum gehen. Manchen Eltern ist das nicht recht, so muss halt ich das Kind herumschleppen. Mir persönlich macht das nichts aus, aber dem Kind. Es ist wirklich nicht leicht. Es ist eine sehr große Verantwortung. Wir sagen dann immer:

„Man ist mit einem Fuß kriminell.“ Manchmal heißt es: „Fahr halt allein, brauchst keinen zweiten Lehrer.“ Nein, nicht im Traum. Es braucht nur ein Kind verloren gehen, ein Kind in ein Auto laufen, einem Kind der Rucksack abhandenkommen, wie auch immer, ein Kind ins Krankenhaus müssen. Man kann unmöglich die Anderen sich selbst überlassen. Selbst wenn man sie ins Hotel schickt und aufträgt, dort zu bleiben – die bleiben nicht dort. Es ist wirklich eine große Verantwortung.

---

42 I: Danke für den Einblick, das ist ja voll spannend. Wow.

---

43 B: Es macht aber irrsinnig Spaß. Das muss ich schon sagen.

---

44 I: Ja, das glaube ich auch.

---

45 B: Mein Leben, mein Lehrerleben wäre viel ärmer, wenn ich z.B. diese Romreisen nicht hätte. Ich bin zwar vorher immer völlig „geschlaucht“, weil ich muss daneben noch alle Schularbeiten und für alle Klassen, wo ich nicht bin, für eine Woche Arbeitsaufträge richten und nachher wieder alles korrigieren. Aber insgesamt ist es superschön. Ich mache auch immer ein Skriptum für die Kinder, das heißt in den letzten Jahren habe ich es immer den Kindern machen lassen, ein Tagebuch, wo ihre persönlichen Erlebnisse drinnen stehen. Aber auch immer die Sehenswürdigkeit des Tages über etwa eine halbe Seite mit einem persönlichen Foto dazu. Das müssen sie für sich selber führen wie eben ein Tagebuch (...) für Rom. Nachher sammle ich sie alle ein und schaue sie mir an und korrigiere auch, wenn da irgendeine Blödsinn steht, also fachlich jetzt. Sie arbeiten ohnehin mit einem Führer, also die Fleißigen schreiben mit und die anderen borgen sich das dann aus. Da haben sie eine wirklich tolle Erinnerung daran. Sie haben jeden Tag mindestens einmal ein persönliches Foto. Außerdem fotografieren die Kinder meist ohnehin wie die „Blöden“, sie sehen die Welt durch das Handy. Und sie haben etwas davon. Wir haben durch die vielen Lehrerjahre irrsinnig oft SMS bekommen von Leuten, die schon seit 15 Jahren von der Schule weg sind, wie z.B. „Sitze gerade in Rom in dem Eissalon, den du uns gezeigt hast und langweile meine Freundin mit dem, was wir damals aufgeschrieben haben.“ Also das lohnt sich dann wieder für mich, im Nachhinein. So.

---

46 I: Schön. Jetzt machen wir einen kurzen Blick auf das Digitale. Haben Sie bedingt durch die Coronakrise mit digitalen Tools außerschulische Lernorte mit den Schülerinnen und Schülern erkundet?

---

47 B: Na ja, ich sage gerne, was ich gemacht habe. Erstens: es ist ein totaler Zeitdruck. Wir machen das so, dass eine halbe Klasse bei uns ist und mit der anderen Klasse kommunizieren wir via Teams über Bildschirm. Wir machen diesen Plug-in-Unterricht, also die meisten, manche machen es nicht. Da muss man die „Zuhauseigen“ immer etwas bearbeiten lassen und das dann wieder verbessern. Ich mache jetzt Halbe-Halbe, sehr großer Stress für mich. Wenn mir nicht meine Schüler in der Klasse helfen würden irgendwelche Youtube`s anzuschauen, oder irgend etwas, was ich brauchen kann, dann wäre ich heillos überfordert, das gebe ich ehrlich zu. Wir haben in allen Klassen Computer stehen,

wir sind hier sehr gut ausgestattet, und es gibt in jeder Klasse die PDA - personal digital assistant -, die werden ein paar Stunden geschult und die sind da, dem Lehrer zu sagen, warum der Beamer gerade nicht funktioniert oder warum das Mikrofon ausgeschaltet ist. Das sind diejenigen, die Steckdosen und sonstiges checken. Gott sei Dank haben wir diese, sonst könnte ich z.B. viel weniger machen.

---

48 Also ich zeige immer wieder Filmausschnitte, zehn bis zwanzig Minuten, da mache ich dazu einen Fragekatalog, damit die Kinder wissen, worauf sie achten müssen und sie gleich ausfüllen sollen. Ich habe schon einige Male von Schulbuchverlagen irgendwelche Grammatikartikel erklären lassen bzw. Videocasts hergezeigt und auch dazu Frageblätter oder Arbeitskatalog gemacht. Alles, was ich digital mache bleibt nicht im „Kastl“, sondern da mach ich dazu Arbeitsmaterial. Vielleicht machen das Leute, die sich besser auskennen mit Material, das auch zur Verfügung steht. Jedenfalls haben mir in der Coronazeit diese Angebote sehr geholfen über digitales Arbeiten, die es von Schulbuchverlagen gibt. Hier wurde wahnsinnig viel freigeschaltet, und das ist schon sehr hilfreich wie z.B. Videocasts von Universitätsprofessoren zu einzelnen Themen. Da sind wir gerade im Jugoslawienkrieg und Prof. Bruckmüller, der ist sicher schon in Pension, ich habe noch studiert bei ihm, spricht etwa zwanzig Minuten über alle Aspekte des Jugoslawienkrieges. Aber natürlich drei Seiten Arbeitsblatt dazu.

---

49 I: Das heißt, Sie finden die Einbeziehung von digitalen Tools im Unterricht prinzipiell super, sagen aber auch, dass es ein sehr großer Aufwand ist. Insbesondere, wenn man sich nicht so gut auskennt und nicht so affin ist. Ist das dann eine Herausforderung?

---

50 B: Wie gesagt, ich bin der Meinung, dass das immer gesichert sein muss. Ich sage ja nicht: „Bitte schaut euch das jetzt zwanzig Minuten an“, sondern ich will ja, dass sie davon etwas haben. Da muss ich erst einmal die Umgebung vorbereiten und dann nachbereiten. Aber ja. Wenn sie sich einen langweilen Universitätsprofessor anhören, der sehr eloquent redet, also wie ein älterer Herr, da gibt es keine Action oder Mimik, dieser aber profund spricht / Und wenn sie dazu wissen, dass hier etwas angesprochen wird, was sie schon gehört haben, oder es gibt eine Frage dazu, da muss ich nochmals zurückspulen. Nein, das heißt nicht zurückspulen, ich weiß schon, also Sie sehen, ich bin da in einer anderen Zeit.

---

51 I: Passt schon.

---

52 B: Sie bekommen dann diesen Link und können sich das dann zuhause noch öfters anschauen.

---

53 I: Ok, alles in Allem: Haben Sie den Eindruck, dass wir noch Punkte, die aus Ihrer Sicht im gesprochenen Zusammenhang relevant sind, vergessen haben? Möchten Sie noch etwas ergänzen?

- 54 B: Was wir noch nicht besprochen haben ist, was an unserer Schule super funktioniert, der Austausch über solche außerschulischen Aktivitäten/Lernorte mit den Kollegen. Also, sehr oft bekomme ich Anregungen und ich hoffe, auch ich rege Leute dazu an. Ja natürlich, weil in Latein hören alle neun Latein-Kollegen: „Wir müssen in der sechsten Klasse nach Rom fahren“, und wir werden von den anderen mit Orten gefüttert oder mit Führern ausgestattet, oder rufe die an, die kennt sich dort super aus und macht es toll. Wir befruchten uns wirklich stark gegenseitig. Wenn man in einer Schule vielleicht nur Einzelkämpfer ist / Alle Unternehmungen von Schulen gehen ohnehin in Richtung Teamwork. Wir haben auch laufend Ausbildungen wie in einer online-Konferenz, pädagogische Konferenzen, wie wir uns vernetzen sollen, und Fachkonferenzen, blabla. Das ist schon sinnvoll, weil es sehr viel Einzelarbeit spart. Was natürlich bleibt ist, dass wir unheimlich viel Arbeit mit Organisation haben. Ich muss dort das Museum, da die Katakombe, dort das Essen, da das gemeinsame Lokal für 25 Schüler organisieren. Anmeldung Kolosseum, Anmeldung Forum Romanum, also z.B. für Rom. Das ist sehr aufwendig und kostet Stunden an Arbeit, insbesondere der Schüleraustausch mit Partnerschulen. Unsere Schüler fahren da zwei Wochen hin und wohnen bei Eltern, werden dort unterrichtet und umgekehrt. Wir wissen aus Partnerschulen aus Frankreich, die Lehrer, die mit den Schülern kommen, haben Null zu tun mit der Organisation. Da gibt es in diesen Schulen, die eben so Austausche mit uns machen, eine Person an der Schule, die macht alle Auslandsverbindungen und organisiert alle außerschulischen Lernorte, die macht nur das. Die unterrichtet gar nicht. Sie bekommt den Auftrag: „Ich will von da bis da dorthin fahren.“ Sie macht die Kommunikation mit den Eltern, das Geld einsammeln und alles, was notwendig ist. Das ist sehr praktisch.
- 
- 55 Was ich allerdings glaube ist, dieses Herumfahren also die außerschulischen Lernorte, die nicht digital sind, werden immer weniger werden. So schnell werden wir vom „Masken tragen“ und nicht „Einreisen“ und „Ausreisen“ können nicht befreit werden. Es wird sich viel mehr auf auf digital konzentrieren. Die ganzen Schulschlussveranstaltungen wurden auch schon alle abgesagt.
- 
- 56 I: Ja, traurig.
- 
- 57 B: Das Schöne, ja, schwindet zunehmend.
- 
- 58 I: Ok, danke schön, ich stoppe jetzt die Aufnahme.

## **ABSTRACT – DEUTSCH**

Der Besuch von außerschulischen Lernorten im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung ist eine Möglichkeit, dass Kinder und Jugendliche Geschichte bewusst wahrnehmen, erleben und entdecken können. Zudem sind es geschichtsdidaktische Aspekte, die den Besuch eines außerschulischen Lernortes zu einer wertvollen Methode historischen Lernens machen. In der vorliegenden Masterarbeit wurden fünf Wiener GSP-Lehrpersonen zu außerschulischen Lernorten mittels eines leitfadengestützten Interviews befragt, um die Forschungsfrage: „Wie stehen Wiener GSP-Lehrkräfte außerschulischen Lernorten gegenüber? Welches Potential sehen sie in außerschulischen Lernorten?“ beantworten zu können.

Es war das Ziel herauszufinden, inwiefern sich die geschichtsdidaktische Literatur in den Antworten der befragten Lehrkräfte widerspiegelt.

Die empirische Studie zeigt, dass es viele Übereinstimmungen zwischen der Literatur und den Aussagen der Lehrkräfte gibt. Es wurde von allen Befragten erwähnt, dass es ihnen wichtig ist, dass Schülerinnen und Schüler Geschichte an außerschulischen Lernorten begreifen und erleben können und dass der Besuch eines solchen Lernortes in den Unterricht eingebettet sein muss, sodass eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema möglich ist. Die Disziplin der Schülerinnen und Schüler, welche als Herausforderung an außerschulischen Lernorten von den Lehrpersonen klassifiziert wurde, wurde in der Forschungsliteratur so nicht genannt.

## **ABSTRACT – ENGLISH**

Visiting extracurricular learning sites in the subject of history, social studies and political education is a way for children and young people to consciously perceive, experience and discover history. Moreover, it is a didactic aspect of history that makes visiting an extracurricular learning site a valuable method of historical learning. In this master's thesis, five Viennese history teachers were interviewed about extracurricular learning sites by means of a guided interview in order to answer the research question: "What is the attitude of Viennese history teachers towards extracurricular learning sites? What potential do they see in out-of-school places?".

The aim was to find out to what extent the history didactic literature is reflected in the answers of the interviewed teachers.

The empirical study shows that there are many similarities between the literature and the teachers' statements. It was mentioned by all respondents that it is important to them that students are able to comprehend and experience history at extracurricular learning sites and that the visit to such a learning site must be embedded in the lessons so that a deeper examination of the topic is possible. The discipline of the students during the visit of an out-of-school place, which was classified as a challenge by the teachers, was not mentioned in this way in the research literature.