



DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Magisterarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Die Niederösterreichische Landesausstellung 2019 in
Wiener Neustadt als außerschulischer Lernort.
Eine Analyse der museumspädagogischen Angebote für
den Unterricht in Geschichte und Sozialkunde/Politische
Bildung.“

verfasst von / submitted by

Christina Schober BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfillment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2020

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

A 190 333 313

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

Lehramtsstudium UF Deutsch
UF Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

Mag. Mag. Dr. Andrea Brait

Danksagung

Danke an alle meine Lieben für eure unendliche Geduld und Unterstützung.

Zuallererst möchte ich mich bei meinen Eltern und bei meiner Familie bedanken – DANKE, dass es euch gibt! Ihr habt darauf vertraut, dass ich meinen Weg gehen werde, mich grenzenlos unterstützt und meine Entscheidungen immer, trotz Skepsis und manchmal auch Sorgen, mitgetragen, steht immer hinter mir und seid immer für mich da.

Danke Mama, dass du all meine Launen ertragen hast und immer für mich da bist, du bist die Beste! Danke Papa, du bist einer der klügsten Menschen, die ich kenne, und hast mein Leben mit deinem breiten Wissen sehr bereichert. Du bist der Beste!

Mein Dank gilt auch Mag. Mag. Dr. Andrea Brait, meiner Betreuerin, die mich bereits durch die erste Lehrveranstaltung, die ich bei ihr besucht habe, in den Bann der Museumspädagogik gezogen hat. Ihre Energie und Begeisterung sowohl für die Thematik als auch für die Lehre war und ist ermutigend und inspirierend. In meiner gesamten Studienzeit und vor allem bei der Betreuung meiner Diplomarbeit konnte ich immer auf ihre fundierten Tipps, ihre immerwährende Unterstützung sowie auf ihre aufmunternden Worte zu jeder Tages- und Nachtzeit zählen und eine Menge von ihr lernen – danke dafür!

Lieber Michi, danke, dass du immer an meiner Seite bist und an mich glaubst. Danke für deine aufmunternden Worte und deine Nachrichten, die mir immer wieder Kraft und Motivation gegeben haben.

Danke auch an meine Freunde und KollegInnen, die immer ein offenes Ohr für mich haben, mir wertvolle Impulse, Hilfestellungen und Unterstützung gegeben und mich motiviert haben.

Ein großes Dankeschön gilt auch meinen Schülerinnen und Schülern.

Zuletzt möchte ich mich noch herzlich beim gesamten Team der Niederösterreichischen Landesausstellung und vor allem bei meiner Interviewpartnerin bedanken.

Vielen lieben Dank an alle, die hier nicht erwähnt wurden und die mich immer, in dem was ich tue, bestärken.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere,

1. dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig verfasst, andere als die angegebenen Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.
2. dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.
3. dass diese Arbeit mit der vom Begutachter bzw. von der Begutachterin beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien, März 2020

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	9
2	THEORETISCHE GRUNDLAGEN	15
2.1	Museum und Schule: Museum und Museumspädagogik	15
2.1.1	Das Museum	15
2.1.2	Der Begriff Museumspädagogik	21
2.2	Schule und Museum: Eine Kooperation	25
2.2.1	Der außerschulische Lernort	25
2.2.2	Begriffsdefinition	26
2.2.3	Chancen und Grenzen des außerschulischen Lernens	32
2.2.4	Lernort und Bildungsauftrag	35
2.2.5	Eine Exkursion – Rechtliche Grundlagen und Organisatorisches	36
2.3	Außerschulische Lernorte in Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung	46
2.3.1	Das Museum als außerschulischer Lernort	50
2.3.2	Die historische Vermittlungsarbeit im Museum	52
2.3.3	Konkrete Vermittlungsmethoden im Museum	54
2.4	Kompetenzen historischen Denkens und Lernens in Schule und Museum	61
2.4.1	Historisches Denken und Lernen	61
2.4.2	Grundvoraussetzungen für historisches Denken und Lernen	62
2.4.3	Kompetenzen	65
2.4.4	Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens	67
2.4.5	FUER-Kompetenzmodell	69
2.5	Methoden der Ausstellungsanalyse	73
2.5.1	Expertinnen- und Experteninterview	73
2.5.2	Beobachtungsverfahren	74
2.5.3	Beobachtungsprotokoll	77
2.5.4	Qualitative Inhaltsanalyse	78
3	DIE LANDESAUSSTELLUNG	83
3.1	Landesausstellungen	83
3.2	Die Niederösterreichische Landesausstellung	84
3.3	Entstehungszeit und Rhythmus	84
3.4	Die Konzeption der Niederösterreichischen Landesausstellung – Museologisches Profil	85
3.5	Forschungsstand Landesausstellung	86
3.6	Niederösterreichische Landesausstellung 2019 in Wiener Neustadt – Welt in Bewegung	87

3.7	Museum St. Peter an der Sperr und Kasematten	87
3.8	Die Landesausstellung – Organisatorisches	88
3.9	Der Besuch der Landesausstellung	88
4	ANALYSE NIEDERÖSTERREICHISCHE LANDESAUSSTELLUNG	91
4.1	Vermittlungsformate für Schulen	91
4.2	Rundgänge	91
4.3	Kasematten	91
4.4	Museum St. Peter an der Sperr	92
4.5	Workshop	92
4.6	Vorschläge für den Unterricht (Vor- und Nachbereitung)	93
4.7	Personale und mediale Schulvermittlungsprogramme	93
4.7.1	Schulvermittlungsprogramm Kasematten – ein Überblick: „Ausgefallene Anekdoten und kuriose Fakten“	94
4.7.2	FUER Kompetenzmodell – Schulvermittlungsprogramm Kasematten	100
4.7.3	Schulvermittlungsprogramm St. Peter an der Sperr „Rundgang und Workshop“ – ein Überblick: Rundgang	105
4.7.4	FUER Kompetenzmodell – Schulvermittlungsprogramm St. Peter an der Sperr	115
4.7.5	Schulvermittlungsprogramm St. Peter an der Sperr – ein Überblick: Workshop „Metropolis 2.0 – Das gute Leben?“	122
4.7.6	FUER Kompetenzmodell – Workshop „Metropolis 2.0 – Das gute Leben?“	126
4.7.7	Die Niederösterreichische Landesausstellung – ein außerschulischer Lernort	128
5	FAZIT	131
6	BIBLIOGRAFIE	135
6.1	Literaturverzeichnis	135
6.2	Internetquellen	144
6.3	Gesetzestexte	146
7	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	147
8	ANHANG	149
8.1	Niederösterreichische Landesausstellung – Schulprogramme: Rundgänge und Workshop	149
8.2	Interviewleitfaden	150
8.3	Expertinneninterview	152
8.4	Prüfliste für einen Museumsbesuch	170
9	ABSTRACT	173

1 Einleitung

„Jeder Mensch denkt – auch ohne Geschichtsunterricht – historisch.“¹

Unsere heutige Lebenswelt ist unterschiedlich stark von Geschichte geprägt – überall stößt man auf Relikte der Vergangenheit und auf Geschichte(n) sowie historische Themen, die bis in die Gegenwart reichen.² „Je nach persönlicher Sensibilität, je nach Ausprägung des Geschichtsbewusstseins nimmt man Geschichte in der eigenen Lebensumwelt mehr oder weniger intensiv wahr.“³ Es stellt sich daher die Frage, wie man „Geschichtsbewusstsein“⁴ bilden und historisches Wissen sowie historische Kompetenzen nicht nur im (Geschichte)Unterricht fördern kann.⁵ Hier sei auf die Museen verwiesen, die zweifellos ein immenses Potential als außerschulische Lernorte bergen und eine „außerordentliche Fülle von Erkundungs- und Handlungsanlässen“ bieten.⁶ Zudem erzeugen außerschulische Lernanlässe persönliches Interesse und motivieren die Schülerinnen und Schüler, sich mit Fragestellungen zu beschäftigen, die Neugierde wecken und zu eigenständigem Handeln animieren sowie Entwicklungsprozesse anregen und vorantreiben.⁷

Lernen an einem außerschulischen Ort ermöglicht es, Theorie und Praxis miteinander zu verknüpfen und die Schülerinnen und Schüler sollen dadurch die Einsicht gewinnen, „[dass] schulisches Lernen und Wissen [...] doch mehr als angenommen mit dem eigenen Leben und dessen Bewältigung zu tun [hat].“⁸ Außerdem ist der Bildungswert des außerschulischen

¹ Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.): Geschichts-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 2. Auflage, Berlin: 2005, S. 25.

² Vgl. Zabold, Stefanie, Schreiber, Waltraud: Mit Geschichte in Ausstellungen umgehen lernen. Kompetent mit Geschichte umgehen können – über ein reflektiertes und (selbst)reflexives Geschichtsbewusstsein verfügen (Waltraud Scheiber). Ausstellung: Ein Ort, der historisches Lernen möglich macht (Stefanie Zabold). Neuried: 2004, S. 197-225, hier S. 197.

³ Zabold, Mit Geschichte in Ausstellungen umgehen lernen, 2004, S. 197.

⁴ „Geschichtsbewusstsein ist ein psychischer Verarbeitungsmodus historischen Wissens, der zwar über dieses Wissen gebildet wird, ihm gegenüber aber eine relative Autonomie besitzt. Mangelndes Wissen verhindert nicht Geschichtsbewusstsein – im Gegenteil –, und opulente Kenntnisse verbürgen es noch nicht. Geschichtsbewusstsein ist folglich kein Speichermedium zur Akkumulation von historischem Wissen, sondern ein Sinnbildungsmodus [...], der Kontingenzen [...], abarbeitet und damit der Orientierung in der Temporalität von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft dient. Wenn Geschichtsbewusstsein vom Wissen abhängig wäre, müsste es durch Vergessen wieder verschwinden.“ Siehe: Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtskultur. In: Mayer, Ulrich, Pandel, Hans-Jürgen, Schneider, Gerhard, Schönemann, Bernd (Hrsg.): Wörterbuch. Geschichtsdidaktik. Schwalbach: 2009, S. 80f.

⁵ Vgl. Hille, Carmen: Geschichte im Blick – Historisches Lernen im Museum. In: Czech, Alfred, Kirmeier, Josef, Sgoff, Brigitte (Hg.): Museumspädagogik. Ein Handbuch. Schwalbach: 2014, S. 81-93, hier S. 83.

⁶ Vgl. Baar, Robert, Schönknecht, Gudrun: Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen. Basel: 2018, S. 7.

⁷ Vgl. Baar, Außerschulische Lernorte, 2018, S. 7.

⁸ Baar, Außerschulische Lernorte, 2018, S. 7.

Lernorts im Zusammenhang mit dem Lehrplan zu beachten⁹ und dadurch können didaktische Prinzipien und die Kompetenzorientierung berücksichtigt und gefördert werden.¹⁰

Angeregt und inspiriert von Vorlesungen wie „Analyse bildlicher und dinglicher Quellen und Musealisierung“ sowie vom Grundkurs Fachdidaktik, die beide von Andrea Brait an der Universität Wien gehalten wurden, entstand das Interesse an dieser Thematik. Einen zusätzlichen Anstoß zur Verwirklichung dieses Diplomarbeitsthemas gab die bereits bestehende Unterrichtstätigkeit und das damit verbundene Interesse an außerschulischen Lernorten sowie der Förderung von historischen Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern. Aus diesem Grund beschäftigt sich die vorliegende Diplomarbeit mit der 40. Niederösterreichischen Landesausstellung als außerschulischer Lernort, welche 2019 in Wiener Neustadt stattfand und sich dem Thema „Welt in Bewegung“ widmete.¹¹ Hierzu wurden folgende Forschungsfragen aufgestellt:

- Inwiefern ist die Niederösterreichische Landesausstellung 2019 in Wiener Neustadt als außerschulischer Lernort zu klassifizieren?
- Wie sind die medialen wie personalen Vermittlungsformate der Niederösterreichischen Landesausstellung gestaltet?
- Inwieweit kann das in der Niederösterreichischen Landesausstellung umgesetzte Vermittlungsprogramm als kompetenzorientiert beschrieben werden?
 - Inwieweit wurde das in den österreichischen Lehrplänen verankerte Kompetenzmodell (FUER) bei der Erstellung museumspädagogischer Angebote berücksichtigt?
 - Welche Lernangebote bietet die 9-monatige Ausstellung für den Geschichtsunterricht?

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der kompetenzorientierten Arbeit in der Niederösterreichischen Landesausstellung, explizit auf der Umsetzung des im österreichischen Lehrplan verankerten Kompetenzmodells FUER am außerschulischen Lernort und durch welche medialen und personalen Vermittlungsformate dies erreicht werden kann. Aufgrund der bisherigen Forschungen zu Museen als außerschulische Lernorte im Geschichtsunterricht können die folgenden Thesen aufgestellt werden:

⁹ Vgl. Baar, Außerschulische Lernorte, 2018, S. 8.

¹⁰ Vgl. Hellmuth, Thomas, Kühberger, Christoph: Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016), S. 6-8. Online unter: https://www.politik-lernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016.pdf (05.02.2020).

¹¹ Niederösterreichische Landesausstellung Rückblick: <https://www.noelandesausstellung.at/de/startseite> (28.02.2020).

Die Niederösterreichische Landesausstellung stellt einen außerschulischen Lernort, wie dies unter anderem bei Halter¹² und Schönknecht & Baar¹³ beschrieben wird, dar, da die Schülerinnen und Schüler die geschützte Atmosphäre¹⁴, die Schule, verlassen und einen Ort mit pädagogisch-didaktischem respektive museumspädagogischem Angebot aufsuchen.¹⁵

Zudem hat die Bedeutung der Museumspädagogik in den letzten Jahrzehnten zugenommen und es lässt sich eine deutliche Aufwertung kultureller Bildung wahrnehmen. So ist die Museumspädagogik¹⁶

[...] ein kommunikatives, kooperatives und auch verbindendes Schnittfeld zwischen real existierenden Lebenswelten sowohl je nachwachsender Generationen wie auch der älteren und pluraler werdenden Gesellschaft insgesamt – mit einem eigenen und unverwechselbaren Ort, eben dem Museum, seinen Inhalten und seiner aktiv zu organisierenden Ausstrahlung darüber hinaus.¹⁷

Beatrix Commandeur, Hannelore Kunz-Ott und Karin Schad merken an, dass die Museen und die Museumspädagoginnen und -pädagogen auf die unterschiedlichen Interessen und Bedürfnisse der Besucherinnen und Besucher reagieren und vielfältige Vermittlungsmethoden entwickelt haben und betonen die Autorinnen, dass die „Bildungs- und Vermittlungsarbeit [...] eine zentrale, ja vielleicht die umfassendste Aufgabe der Museen [ist].“¹⁸ Daher ist davon auszugehen, dass die Kulturvermittlung der Wiener Neustädter Landesausstellung sich ihrer kulturellen Bildungs- und Vermittlungsaufgabe bewusst ist und die medialen sowie personalen Vermittlungsprogramme dementsprechend konzipiert hat und umsetzt.

Des Weiteren ist auch davon auszugehen, dass das museumspädagogische Angebot der Niederösterreichischen Landesausstellung die historischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler fördert und ihnen eine eigenständige und reflektierte sowie auf ihre Lebenswelt bezogene Auseinandersetzung mit den Inhalten der Ausstellung ermöglicht. Dies ist anzunehmen, da

Museen [...] zweifellos bedeutsame Potenziale als außerschulische Lernorte [bieten]. [Sie] müssen durch eine zeitgemäße Museumspädagogik erschlossen werden, wenn sie im Sinne der Herausbildung und Ausdifferenzierung des historischen Bewusstseins Früchte tragen sollen. Genau deshalb kommt den Museen unter den außerschulischen Lernorten eine besondere Rolle zu. Museen waren und sind Gedächtnis, Galerie,

¹² Vgl. Halter, Außerunterrichtliche und außerschulische Lernorte, Donauwörth, 2006.

¹³ Vgl. Baar, Robert, Schönknecht, Gudrun: Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen. Basel: 2018.

¹⁴ Vgl. Halter, Außerunterrichtliche und außerschulische Lernorte, Donauwörth, 2006, S. 267.

¹⁵ Vgl. Baar, Außerschulische Lernorte, 2018, S. 17.

¹⁶ Vgl. Zacharias, Wolfgang: Vorwort. In: Commandeur, Beatrix, Kunz-Ott, Hannelore, Schad, Karin (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen. München: 2016, S. 14.

¹⁷ Zacharias, Vorwort, 2016, S. 14.

¹⁸ Vgl. Commandeur, Beatrix, Kunz-Ott, Hannelore, Schad, Karin: Einführung. In: Commandeur, Beatrix, Kunz-Ott, Hannelore, Schad, Karin (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen. München: 2016, S. 21-31, hier S. 21.

Magazin und Archiv der Geschichte und ihrer dinglichen Hinterlassenschaft. Sie sind damit gleichzeitig herausragende Orte für nachhaltigen Wissenserwerb.¹⁹

Auch für Robert Baar und Gudrun Schönknecht lässt sich der außerschulische Lernort für das Ergänzen von fachlichem Lernen und fachlicher Kompetenzen nicht mehr aus dem Schulalltag wegdenken. Um diese vielfältigen Bildungschancen zu nutzen, bedarf es aber genauen Vorbereitungen, da das Lernen an außerschulischen Orten kein Selbstläufer ist.²⁰ Zudem hat die Museumspädagogik in den letzten Jahrzehnten an Aktualität und Bedeutung gewonnen²¹ und hat sich die methodische Vielfalt in der personalen Museumsvermittlung in dieser Zeit „erheblich erweitert und den unterschiedlichen Anforderungen verschiedener Museumstypen, Veranstaltungsformate und Zielgruppen angepasst.“²² Das Werk „Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik“ greift mit dem Beitrag von Hildegard Vieregg auch den Stellenwert des Museums im Bildungsprozess auf. In diesem Werk wird unter anderem festgehalten, dass „[a]ls Ergebnis zahlreicher wissenschaftliche[r] Studien und Analysen [...] das Museum als Lernort eindeutig identifiziert worden [ist]. Der schulisch geleitete Vermittlungsprozess wurde jedoch nur sehr begrenzt integriert.“²³ Außerdem soll mit einem Museumsbesuch die „Entwicklung historischer Kompetenz, also die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, historisch zu denken, die Möglichkeiten, menschliches Leben zu bewältigen“ gesteigert werden.²⁴

Zur Beantwortung der Fragestellungen beruht der erste Teil der Arbeit auf einer gründlichen und umfassenden Literaturrecherche, um eine theoretische Basis zu schaffen. Im ersten Kapitel der Arbeit wird auf das Museum und die Museumspädagogik samt ihrem didaktischen Potential eingegangen und es werden Begriffe geklärt. Im zweiten Kapitel werden die Kooperation zwischen Schule und Museum näher betrachtet und der außerschulische Lernort

¹⁹ Gremm, Walter (Ltd. Ministerialrat im Bayrischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus): Grußwort. In Popp, Susanne, Schönemann, Bernd (Hrsg.): Historische Kompetenzen und Museen. Schriften zur Geschichtsdidaktik, Band 25. Uffelman, Uwe, Mütter, Bernd, Schönemann, Bernd, Voit, Hartmut (Hg.): Für die Konferenz für Geschichtsdidaktik. Idstein: 2009, S. 11.

²⁰ Vgl. Baar, Robert, Schönknecht, Barbara: Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen. Weinheim, 2018, S. 7-9.

²¹ Vgl. Zacharias, Wolfgang: Vorwort. In: Commandeur, Beatrix, Kunz-Ott, Hannelore, Schad, Karin (Hg.): Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen. München: 2016, S. 13-17, hier S. 13.

²² Czech, Alfred: Methodische Vielfalt in der personalen Museumsvermittlung. In: Czech, Alfred, Kirmeier, Josef, Sgoff, Brigitte (Hg.): Museumspädagogik. Ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis. Schwalbach: 2014, S. 198-225, hier S. 198.

²³ Vgl. Vogt, Arnold, Kruze, Aida, Schulz, Dieter (Hg.): Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik. Leipzig: 2008, S. 10f.

²⁴ Schreiber, Waltraud, Körber, Andreas, v. Borries, Bodo, Krammer, Reinhard, Leutner-Ramme, Sibylla, Mebus, Sylvia, Schöner, Alexander, Ziegler, Béatrice: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag). In: Körber, Andreas, Schreiber, Waltraud, Schöner, Alexander: Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: 2007, S. 17-54, hier S. 17.

mit seinen Chancen und Grenzen sowie dem Bildungsauftrag definiert, sodass in einem weiteren Schritt genauer auf die außerschulischen Lernorte im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung eingegangen werden kann. Das darauffolgende Kapitel widmet sich den Kompetenzen historischen Denkens und Lernens und es wird das FUER-Kompetenzmodell, welches für die folgende Analyse als Grundlage herangezogen wird, vorgestellt. Im Kapitel zur Ausstellungsanalyse werden noch die Methoden, das Expertinnen- und Experteninterview, die Beobachtung und die qualitative Inhaltsanalyse nach Gläser & Laudel²⁵ sowie Mayring²⁶ vorgestellt.

Im empirischen Teil dieser Arbeit, der Analyse der Schulvermittlungsprogramme und des Workshops der Niederösterreichischen Landesausstellung, wird zuerst kurz auf die Geschichte der Landesausstellungen und die Niederösterreichische Landesausstellung 2019 in Wiener Neustadt eingegangen. In einem weiteren Schritt werden die Schulvermittlungsprogramme und der Workshop beschrieben, um darauffolgend die Potentiale zur kompetenzorientierten Vermittlung nach dem FUER-Kompetenzmodell²⁷ zu untersuchen. Ziel ist es, mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse die Schulvermittlungsprogramme zu analysieren und erforschen.

Am Ende dieser Diplomarbeit werden die Ergebnisse der Analyse zusammengefasst, die Forschungsfragen beantwortet und die aufgestellten Thesen in einem endgültigen Fazit erörtert.

²⁵ Gläser, Jochen, Laudel, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: 2009.

²⁶ Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: 2015.

²⁷ Körber, Andreas, Schreiber, Waltraud, Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung. Band 2. Ars una, 2007.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Museum und Schule: Museum und Museumspädagogik

„Schule und Museum haben ein gemeinsames zentrales Anliegen, eine gemeinsame Schnittmenge, nämlich die jeweilige Kultur, verstanden als die Gesamtheit der menschlichen Leistungen in den Wissenschaften und in den Künsten, zu vermitteln.“²⁸ Ernst Wagner spricht in seinem Zitat davon, dass beide damit einen Zukunftsbeitrag leisten und jede Institution Gegenstände wählt und arrangiert – das Museum in Ausstellungen, die Schule durch die Unterrichtsfächer. In den Ausstellungen und den Fächern sind die jeweiligen Interessengebiete erkennbar und man versucht somit, „die Spezifika der beiden Institutionen [herauszuarbeiten] und füreinander fruchtbar [zu machen]“.²⁹

2.1.1 Das Museum

Im weiteren Verlauf wird in groben Zügen auf das Museum eingegangen und ist, wie Daniela Sommer anmerkt, zwischen dem Sammeln, einem „primären menschlichen Grundbedürfnis“³⁰ und der Musealität als „eine besondere erkennende und wertende Beziehung des Menschen zur Wirklichkeit“,³¹ die auf sekundäre menschliche Bedürfnisse ausgerichtet ist, zu unterscheiden. Durch das Bewahren sollen Erinnerungen wachgehalten werden, um der Vergänglichkeit der Menschheit entgegenzuwirken. Da „der Mensch ausgewählte Gegenstände als Zeugnisse bestimmter Sachverhalte für so wichtig erachtet, daß er sie unbegrenzt bewahren und der Gesellschaft vermitteln will.“³²

So kann man im Laufe der Zeit den Wandel von Schatzhäusern mit bewahrendem Charakter hin zu lebendigen Orten der Begegnung und Vermittlung, sogenannten Erlebnisorten, beobachten.³³ Deshalb soll folgend auf die international gültige Definition des ICOM, International Council of Museum, hingewiesen werden. Das „International Council of Museums“ (ICOM) wurde im Jahr 1946 gegründet und ist eine mit der UNESCO in Verbindung stehende Organisation, die mittlerweile weltweit – in 138 Ländern – rund 37.000

²⁸ Wagner, Ernst, Dreykorn, Monika (Hrsg.): Museum. Schule. Bildung. Aktuelle Diskurse-Innovative Modelle-Erprobte Methoden. München: 2007, S. 11.

²⁹ Wagner, Museum. Schule. Bildung. München, 2007, S. 11.

³⁰ Sommer, Daniela: Niederösterreichische Landesausstellungen – Eine Kulturtradition mit Zukunft? Diplomarbeit. Wien: 1997, S. 113.

³¹ Waidacher, Friedrich: Handbuch der Museologie. Wien: 1993, S. 39.

³² Waidacher, Handbuch der Museologie, 1993, S. 34.

³³ Vgl. Sommer, Niederösterreichische Landesausstellung, 1997, S. 113.

individuelle und institutionelle Mitglieder zählt³⁴ und sich „dem Erhalt, der Pflege und der Vermittlung des kulturellen und natürlichen Welterbes verpflichtet“³⁵ fühlt.

Die Bewahrung des kulturellen und natürlichen Erbes als zentrale Aufgabe der Museen ist sowohl von essentieller Bedeutung für das Verständnis der eigenen, als auch der fremden Geschichte und Kultur. Diesen grundlegenden Beitrag der Museen zum interkulturellen Dialog gilt es in das öffentliche Bewusstsein zu rücken.³⁶

ICOM umfasst 120 eigenständige Nationalkomitees und 30 internationale Fachkomitees, die sich zu diversen Spezialthemen wie Museumsarchitektur, Marketing, Sicherheit, Sammlung uvm. austauschen. Auch ICOM Österreich³⁷ ist mit nationalen und internationalen Museumsexpertinnen und -experten vertreten. Unter dem „Leitspruch“ beziehungsweise den Aufgabenbereichen der Museen „Sammeln, Bewahren, Ausstellen, Erforschen und Vermitteln von Kulturgut“ engagieren sich eben diese, um das gemeinsame kulturelle Erbe zu bewahren.³⁸ Alle Mitglieder haben sich an die vom Internationalen Museumsrat erarbeiteten „Ethischen Richtlinien für Museen von ICOM“ zu halten und erkennen diese durch ihre Mitgliedschaft³⁹ bei ICOM an.⁴⁰

Die ‚Ethischen Richtlinie für Museen‘ dienen als Werkzeug zur beruflichen Selbstkontrolle in einem Bereich der öffentlichen Dienstleitung, in dem nationale Gesetzgebungen variieren und nur selten übereinstimmen. Sie setzen Mindeststandards für Verhalten und Arbeit, die Museumsmitarbeiter/innen auf der ganzen Welt vernünftigerweise anstreben können. Weiter legen die ‚Ethischen Richtlinien‘ dar, was die Öffentlichkeit von Museen, deren Mitarbeiter/innen und deren Berufsstand erwarten darf.⁴¹

Erstmals wurde das Museum im Jahr 1946 vom ICOM definiert. Seither gab es immer wieder Modifizierungen und Erweiterungen in den ICOM-Constitutions.⁴² Der Code of Ethics wurde

³⁴ Vgl. ICOM Österreich: <http://icom-oesterreich.at/page/icom-international> (02.11.2019).

³⁵ Vgl. ICOM Deutschland: <http://www.icom-deutschland.de/ueber-uns-internationaler-museumsrat.php> (02.11.2019).

³⁶ Vgl. ICOM Deutschland: <http://www.icom-deutschland.de/ueber-uns-internationaler-museumsrat.php> (02.11.2019).

³⁷ ICOM Deutschland hat gemeinsam mit ICOM Schweiz und ICOM Österreich im Jahr 2010 eine autorisierte deutsche Übersetzung des am 8. Oktober 2004 auf der 21. ICOM-Generalversammlung in Seoul (Südkorea) revidierten „ICOM Code of Ethics for Museums“ herausgeben. Siehe <https://www.museumsbund.at/standards.php> (02.11.2019).

³⁸ Vgl. ICOM Österreich: <http://icom-oesterreich.at/page/icom-international> (02.11.2019).

³⁹ Auch durch Zahlung der jährlichen Beiträge – PDF „Ethische Richtlinien für Museen von ICOM“ siehe: http://www.icom-deutschland.de/client/media/364/icom_ethische_richtlinien_d_2010.pdf (03.11.2019).

⁴⁰ Vgl. PDF „Ethische Richtlinien für Museen von ICOM“ S. 4: http://www.icom-deutschland.de/client/media/364/icom_ethische_richtlinien_d_2010.pdf (03.11.2019).

⁴¹ PDF „Ethische Richtlinien für Museen von ICOM“ S. 6: http://www.icom-deutschland.de/client/media/364/icom_ethische_richtlinien_d_2010.pdf (03.11.2019).

⁴² Vgl. Viereg, Hildegard: Museumswissenschaften. Eine Einführung. Paderborn, 2006, S. 15.

im Jahr 1986 adaptiert und 2004⁴³ vom Ethics Committee überarbeitet.⁴⁴ In der derzeitigen Fassung⁴⁵ lautet die Definition:

Ein Museum ist eine dauerhafte Einrichtung, die keinen Gewinn erzielen will, öffentlich zugänglich ist und im Dienst der Gesellschaft und deren Entwicklung steht. Sie erwirbt, bewahrt, beforscht, präsentiert und vermittelt das materielle und immaterielle Erbe der Menschheit und deren Umwelt zum Zweck von Studien, der Bildung und des Genusses.⁴⁶ [...] In Österreich ist der Begriff ‚Museum‘ rechtlich nicht geschützt und an keinerlei Auflagen gebunden. Es ist eine Selbstverpflichtung jeder Institution und jeder Mitarbeiterin/jedes Mitarbeiters, sich an die ‚Ethnischen Richtlinien von ICOM – International Council of Museums‘ zu binden und diese in der täglichen Museumsarbeit bewusst mit Sorgfalt anzuwenden.⁴⁷

Nichtsdestotrotz hat der Museumsbund Österreich in Absprache mit allen „mit Museumsangelegenheiten befassten regionalen Einrichtungen in den Bundesländern die Museumsregistrierung entwickelt, um Museen, die der ICOM-Definition entsprechen und sich an diese gebunden sehen, von anderen kulturellen, museumsähnlichen Instituten und Einrichtungen zu unterscheiden.“⁴⁸ Sohin kann die Besucherin oder der Besucher, vielleicht auch zur Entscheidungshilfe, jederzeit auf der Homepage der Museen in Österreich⁴⁹ Einsicht nehmen, welche österreichischen Museen an dieser Museumsregistrierung beteiligt sind und stellt dies ein „Qualitätsmerkmal für nachhaltige und bedachte Museumsarbeit“⁵⁰ dar, da dieses „Museumsgütesiegel besonders ausgezeichnete Museumsarbeit [würdigt]“.⁵¹ Laut dem Grundsatz der „Museen in Österreich“ orientieren sich auch diese am vom Internationalen

⁴³ ICOM Österreich – Code of Ethics 2017: <http://icom-oesterreich.at/publikationen/icom-code-ethics-0> (03.11.2019).

⁴⁴ Vgl. Vieregg, Museumswissenschaften, 2006, S. 16.

⁴⁵ „Eine von den drei deutschsprachigen Nationalkomitees autorisierte deutsche Übersetzung gibt es zurzeit nicht. [...] Der Weltverband diskutiert die Museumsdefinition kontinuierlich und passt sie den aktuellen Bedürfnissen an. Alle Nationalkomitees arbeiten diesem Prozess zu; deswegen hatte ICOM Deutschland den aktuellen Gebrauch der ICOM-Museumsdefinition als Thema des jüngsten ‚Bodensee-Symposiums‘ vorgeschlagen, der alle drei Jahre stattfindenden gemeinsamen Tagung von ICOM Österreich, ICOM Schweiz und ICOM Deutschland. ‚Museum: ausreichend. Die ‚untere Grenze‘ der Museumsdefinition‘ fand im Juni 2018 in Friedrichshafen statt. Der Tagungsband hierzu wird im zweiten Halbjahr 2019 erscheinen.[...] Vorläufiger Beschluss: Die ICOM Generalversammlung hat am 7. September 2019 in Kyoto beschlossen die Änderung der Museumsdefinition bis zur nächstmöglichen Generalkonferenz aufzuschieben, um die Konsultation aller Beteiligten zu ermöglichen.“ ICOM Deutschland Schwerpunkte: <http://www.icom-deutschland.de/schwerpunkte-museumsdefinition.php> (03.11.2019).

Zudem ist anzumerken, dass in einer neuen Definition die Kernpunkte erhalten bleiben, jedoch sollen Museen als „democratising, inclusive and polyphonic spaces for critical dialogue about the pasts and the futures“ gesehen werden. Siehe: <https://icom.museum/en/activities/standards-guidelines/museum-definition/> (10.02.2020).

⁴⁶ ICOM Deutschland Schwerpunkte: <http://www.icom-deutschland.de/schwerpunkte-museumsdefinition.php> (03.11.2019).

⁴⁷ Museen in Österreich: <http://www.museen-in-oesterreich.at/> (25.01.2020).

⁴⁸ Information zu Museumsregistrierung in Österreich: <http://www.museen-in-oesterreich.at/> (02.11.2019).

⁴⁹ Vgl. Information zu Museumsregistrierung in Österreich: <http://www.museen-in-oesterreich.at/> (02.11.2019).

⁵⁰ Vgl. Information zu Museumsregistrierung in Österreich: <http://www.museen-in-oesterreich.at/> (02.11.2019).

⁵¹ Vgl. Information zu Museumsregistrierung in Österreich: <http://www.museen-in-oesterreich.at/> (02.11.2019).

Museumsrat erarbeiteten „ICOM Code of Ethics for Museums“, welcher, wie bereits erwähnt, weltweit anerkannt ist und der die Grundlage für professionelle Museumsarbeit bildet.⁵²

Wie Hildegard Vieregg betont, haben Museen und vor allem Museumswissenschaftlerinnen und Museumswissenschaftler „eine große Verantwortung gegenüber der Öffentlichkeit“. Sie versuchen durch das Sammeln, Bewahren und Forschen „das kulturelle Erbe in Museen unterschiedlicher Typologie den Menschen nahe zu bringen“.⁵³ Somit erfüllen sie ihren Grundsatz, für „das materielle und immaterielle Natur- und Kulturerbe“ verantwortlich zu sein und auch die wichtige Aufgabe, „ihre bildungspolitische Funktion weiterzuentwickeln und ein immer breiteres Publikum aus der Gesellschaft [...] anzuziehen“.⁵⁴ Darüber hinaus gewährleisten Museen, die den Ethischen Richtlinien laut ICOM folgen, den dauerhaften Betrieb des Museums, einen verfügbaren Sammlungsbestand, welcher kontinuierlich betreut wird und öffentlich nutzbar ist sowie regelmäßige Öffnungszeiten. „Institutionen, die in erster Linie auf Gewinne ausgerichtet sind, widersprechen dem von ICOM definierten Museumsbegriff und gelten nicht als Museum.“⁵⁵

Ernst Wagner benennt in dem Werk „Museum und Schule. Wege zu einer erfolgreichen Partnerschaft“ seinen Beitrag, den historischen Entwicklungen des Museums zufolge „Musentempel – Lernort – Eventraum – Erlebnispark“.⁵⁶ Wie man der ICOM Definition⁵⁷ in der englischen Version entnehmen kann, thematisiert diese mit der Definition „for the purposes of education, study and enjoyment“⁵⁸ auch den Faktor des Unterhaltungsbeziehungswise Vergnügungszwecks.⁵⁹ Bezugnehmend auf diese Auslegung gehen Gottfried Fliedl und Herbert Posch auch davon aus, dass das Verständnis von dem, was ein Museum ist,

⁵² Vgl. Information zu Museumsregistrierung in Österreich: <http://www.museen-in-oesterreich.at/> (02.11.2019).

⁵³ Vgl. Vieregg, Museumswissenschaften, 2006, S. 39.

⁵⁴ Vgl. PDF „Ethische Richtlinien für Museen von ICOM“ Nr. 1 und 4: http://www.icom-deutschland.de/client/media/364/icom_ethische_richtlinien_d_2010.pdf (03.11.2019).

⁵⁵ Standards für Museen. Deutscher Museumsbund (PDF). ICOM Deutschland: http://www.icom-deutschland.de/client/media/8/standards_fuer_museen_2006.pdf (03.11.2019).

⁵⁶ Wagner, Ernst: Museumstempel – Lernort – Eventraum – Erlebnispark. In: Kunz-Ott, Hannelore (Hg.): Museum und Schule. Wege zu einer erfolgreichen Partnerschaft. München: 2005, S. 11-13, hier S. 11.

⁵⁷ Fassung vom 24.08.2007 siehe: <https://icom.museum/en/activities/standards-guidelines/museum-definition/> (12.11.2019).

⁵⁸ ICOM Museums Definition: <https://icom.museum/en/activities/standards-guidelines/museum-definition/> (12.11.2019).

⁵⁹ Dieser Zweck dürfte aber in dem neuen Vorschlag zur Anpassung bzw. Adaptierung der Definition nicht mehr vorkommen. Sohin heißt es in einem Vorschlag über „Creating a new museum definition – the backbone of ICOM“ [07.09.2019, Kyoto, Japan]: Museums are democratising, inclusive and polyphonic spaces for critical dialogue about the pasts and the futures. Acknowledging and addressing the conflicts and challenges of the present, they hold artefacts and specimens in trust for society, safeguard diverse memories for future generations and guarantee equal rights and equal access to heritage for all people.

Museums are not for profit. They are participatory and transparent, and work in active partnership with and for diverse communities to collect, preserve, research, interpret, exhibit, and enhance understandings of the world, aiming to contribute to human dignity and social justice, global equality and planetary wellbeing.“ Siehe: <https://icom.museum/en/activities/standards-guidelines/museum-definition/> (12.11.2019).

durch den Konkurrenzdruck und durch neue kulturindustrielle Strategien sowie neuartige kulturelle Repräsentationen wie Themenparks und Historylands sehr beeinflusst wird.⁶⁰

Museum – das ist ein Begriff, der in seiner Alltäglichkeit auch selbstverständlich ist. Was ein Museum ist, weiß ich nicht, verkündet dagegen der Museologe Tomislav Sola und zollt so der Paradoxie Tribut, daß das Museum einerseits ein erfolgreich expandierendes Unternehmen ist und andererseits dessen Status und Funktion immer fragwürdiger wird.⁶¹

Joachim Baur schreibt, dass die Beschäftigung mit dem Museum als Forschungsgegenstand seit den 1980er Jahren enorm angestiegen ist und eine kaum mehr überblickbare Zahl an Studien zum Museum, seiner Geschichte und Funktion vorliegen. Sogar erscheint auch ihm die Frage, was ein Museum ist, schlicht wie auch komplex.⁶² Baur sieht vielfältige Gründe für diesen Forschungs- und Museumsboom und nennt zum einen die stetig steigenden Museums- und Besucherzahlen und zum anderen die Vielgestaltigkeit des Untersuchungsphänomens selbst, das „zahlreiche, unterschiedlich konturierte Fragestellungen bietet: Museen sind Orte der Repräsentation und Performanz, der sozialen und kulturellen Distinktion, der Inklusion und Exklusion. Es sind Schauplätze der [...] Inszenierung von Identität und Alterität, der Erinnerungskultur und Geschichtspolitik“.⁶³ So führt Baur weiter aus, dass der Forschungsgegenstand Museum sehr facettenreich und keiner genauen Disziplin zuzuordnen ist und bezeichnet das Untersuchungsfeld nach wie vor als ein recht unübersichtliches Terrain.⁶⁴ Baur beschränkt sich selbst nicht auf eine Definition, sondern nähert sich diesem „ausufernden und widerspenstigen Gegenstand“ in „vier Umkreisungen [an]: phänomenologisch, etymologisch, historio-graphisch und definitorisch“.⁶⁵ Er deutet an, dass es das Museum nicht gibt, sondern nur Museen und entwirft „eine kleine Taxonomie des Museums“. Dafür stützt er sich auf einen sehr weit gefassten Begriff des Museums und unterscheidet Museen nach Größe, nach Alter, nach Trägerschaft und Funktion.⁶⁶ Er spricht von „Museen, die sich ‚Museum‘ nennen, und andere, die alternative Titel führen“, „Museen mit und ohne Sammlung“, „auf Forschung ausgerichtete und auf Aufstellung, Vermittlung oder Unterhaltung orientierte Museen“ und sogar von „standardisierte[n] und rührende[n]

⁶⁰ Vgl. Fliedl, Gottfried, Posch, Herbert: Vorwort. In: Blank & Debelts: Was ist ein Museum? Wien, 2002, S. 7.

⁶¹ Fliedl, Gottfried, Posch, Herbert: Vorwort. In: Blank & Debelts: Was ist ein Museum? Wien, 2002, S. 7.

⁶² Vgl. Baur, Joachim: Museumsanalyse: Zur Einführung. In: Baur, Joachim (Hg.): Museumsanalyse. Methoden und Konturen eines neuen Forschungsfeldes. Bielefeld: 2010, S. 7-14, hier S. 7.

⁶³ Vgl. Baur, Museumsanalyse: Zur Einführung, 2010, S. 7.

⁶⁴ Vgl. Baur, Museumsanalyse: Zur Einführung, 2010, S. 7.

⁶⁵ Vgl. Baur, Joachim: Was ist ein Museum? Vier Umkreisungen eines widerspenstigen Gegenstands. In: Baur, Joachim (Hg.): Museumsanalyse. Methoden und Konturen eines neuen Forschungsfeldes. Bielefeld: 2010, S. 15-48, hier S. 15.

⁶⁶ Vgl. Baur, Was ist ein Museum?, 2010, S. 16-18.

Museen“. Alleine diese Aufgliederung zeigt, wie breit gefasst sein Verständnis des Museums ist und wie unterschiedlich sich die Museumslandschaft heute präsentiert.⁶⁷

Ebenso verweist Katrin Pieper auf die Bedeutung von Museen als soziale Orte und versteht sie als Resonanzräume von Erinnerungen und Vorstellungen. Im Zuge dessen hebt sie zwei museale Funktionen besonders hervor: „Museen sind – neben anderen Medien – Gradmesser für die Signifikanz bestimmter historischer Ereignisse und geben Auskunft über den aktuellen Zustand der Gesellschaft, über ihre Vorstellungen, Wahrheiten, Tabus, ihre Agenda, ihr Erinnern und Vergessen.“⁶⁸ So definiert Pieper Museen als Produkte und „Indikatoren erinnerungskultureller Debatten“, die anzeigen, „welche Ereignisse der Vergangenheit für die Gegenwart als relevant erachtet werden und wie – mit welchen Schwerpunkten, Ausschlüssen, Begrenzungen etc. – die Themen erinnert werden“. Pieper verweist auch auf Gottfried Korff der den „Begriff Museum als Generator“⁶⁹ beziehungsweise als Motor zur Diskussion stellt. Sie meint, dass das Museum „[a]ls Ort des Diskurses und der Aushandlung [...] gesellschaftliche und historische Debatten [generiert]“ und es somit unwillkürlich und stetig einem „dynamischen Prozess der Wandlung“ unterliegt.⁷⁰ Auch Gottfried Korff sieht im Museum einen Ort der Erinnerung und eine „Institution, die nicht nur als Speicher, sondern als Generator, als aktualisierende [...] Inszenierung funktioniert“.⁷¹ Korff betont zwei Herangehensweisen an die Museumsarbeit, die er als Tätigkeit des „Deponierens“ und „Exponierens“ benennt beziehungsweise umschreibt. Beim Exponieren sei die Logik des Museums, als Ort der Sammlung und Aufbewahrung von Dingen, gefordert und auch das Zeigen, Ausstellen und Präsentieren von musealen Objekten sei, wie das Speichern „angesamelter und bewahrter Realien“, ein ebenso grundlegender Aufgabenbereich des Museums.⁷² Er meint, dass erst die Inszenierung vermag, „für Historisches zu sensibilisieren und dieses staunenswert, also stimulierend und provokant für Fragen und Kognitionseinleitungsprozesse zu machen. Die Inszenierung ist die ästhetisch reflektierte und ästhetisch intendierte Ordnung der Dinge in einem Raum, eine nach Maßgabe gegenwärtiger Wahrnehmungsformen bewußt organisierte Merkwelt (im Gegensatz zur realen Wirkwelt).“ Zudem führt er weiter aus, dass das Objekt das Museum „zu einem Ort der Erkenntnis“ macht

⁶⁷ Vgl. Baur, Was ist ein Museum?, 2010, S. 17-19.

⁶⁸ Vgl. Pieper, Katrin: Resonanzräume. Das Museum im Forschungsfeld Erinnerungskultur. In: Baur, Joachim (Hg.): Museumsanalyse. Methoden und Konturen eines neuen Forschungsfeldes. Bielefeld: 2010, S. 187-212, hier S. 203.

⁶⁹ Vgl. Korff, Gottfried: Speicher und/oder Generator. Zum Verhältnis von Deponieren und Exponieren im Museum. In: Korff, Gottfried: Museumsdinge deponieren – exponieren. Köln: 2000, S. 167-178.

⁷⁰ Vgl. Pieper, Resonanzräume, 2010, S. 201-203.

⁷¹ Vgl. Korff, Gottfried: Speicher und/oder Generator. Zum Verhältnis von Deponieren und Exponieren im Museum. In: Korff, Gottfried: Museumsdinge deponieren – exponieren. Köln: 2000, S. 167-178, hier S. 174.

⁷² Vgl. Korff, Speicher und/oder Generator, 2000, S. 169f.

und dieser nicht nur „einen Zeugnis- und Dokumentationswert, sondern auch eine sinnliche Anmutungsqualität“ hat.⁷³ Zudem spielt er mit der Metapher einer „Bühne“ und meint, übertragen auf das Museum, dass „es [...] Bühne im Sinne von Berge- und Lagerraum, und [...] Bühne im Sinne der Schaubühne, der Expositionsagentur [ist]“.⁷⁴

Marlies Raffler zeigt ebenso die große gesellschaftliche Bedeutung von Museen auf: „Wenn sich das Museum zur Aufgabe stellt, Objekte aus der Fülle der Wirklichkeit auszuwählen, zu erhalten, zu erforschen und zu präsentieren, so werden Wertmaßstäbe einer Gesellschaft deutlich.“⁷⁵ Somit versucht das Museum an Vergangenes zu erinnern und eine Orientierungshilfe für die Gegenwart und Zukunft zu schaffen.⁷⁶ Friedrich Waidacher weist auch darauf hin, dass „[e]s eine Fülle von Institutionen, die sich mit dem Erwerb von Wissen befassen“ gibt, das Museum aber als einzigartig hervorhebt, denn Museen sind, abgesehen vom außergewöhnlich reichen Speicher von Wissen in der Lage, „Wissen in einer Weise zu vermitteln, die sich von allen anderen grundlegend unterscheidet“.⁷⁷

Das Museum ist imstande, und außer ihm kann das keine andere Institution, die Menschen durch individuelle Begegnung mit dem Einmaligen und Beispielhaften einen Erkenntnisprozeß in Gang zu setzen, der die Möglichkeit zu anhaltendem innerem Betroffensein in sich trägt und damit die Voraussetzungen für den Erwerb kategorialer Bildung schafft.⁷⁸

Abschließend sei auf Thorsten Heese verwiesen, der das Museum ebenso als zentralen Ort des historischen Lernens sieht und sagt, dass es einer der wichtigsten Aufgaben der Museumsgestaltung und -pädagogik sei, geschichtliche Inhalte zu vermitteln.⁷⁹ „Dabei entscheiden die Art der Präsentation und die Form der (medialen) Nutzungsmöglichkeiten und Funktion des Museums im Spannungsfeld zwischen Musentempel, Identitätsfabrik und Ort des sozialen Gedächtnisses.“⁸⁰

2.1.2 Der Begriff Museumspädagogik

Robert Baar und Barbara Schönknecht heben das Potential des Museums besonders hervor und gehen davon aus, dass Museen beziehungsweise außerschulische Lernorte zweifellos einen Bildungsauftrag besitzen. Eine genaue Herangehensweise für diesen Auftrag gibt es für

⁷³ Korff, Speicher und/oder Generator, 2000, S. 171f.

⁷⁴ Vgl. Korff, Speicher und/oder Generator, 2000, S. 174.

⁷⁵ Raffler, Marlies: Museum – Spiegel der Nation? Zugänge zur Historischen Museologie am Beispiel der Genese von Landes- und Nationalmuseen in der Habsburgermonarchie. Wien: 2007, S. 42.

⁷⁶ Vgl. Raffler, Museum – Spiegel der Nation?, 2007, S. 43.

⁷⁷ Vgl. Waidacher, Friedrich: Museum lernen. Lange Geschichte einer Verweigerung oder Warum Museen manchmal so gründlich daneben stehen. In: Museologie Online (1. Jahrgang 1999) S. 41-65, hier S. 41: <http://www.historisches-centrum.de/m-online/99/99-2.pdf> (15.12.2019).

⁷⁸ Waidacher, Museum lernen, (1. Jahrgang 1999), S. 62.

⁷⁹ Vgl. Heese, Thorsten: Museumspädagogik. In: Mayer, Ulrich, Pandel Hans-Jürgen, Schneider, Gerhard, Schönemann, Bernd (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach: 2009, S. 144f.

⁸⁰ Heese, Museumspädagogik, 2009, S. 144f.

diese ‚Institutionen‘ nicht.⁸¹ Alfred Czech geht deshalb auf die Ausführungen des Internationalen Museumsrates genauer ein und verweist auf die vierte Richtlinie und den Grundsatz, dass

Museen [...] Voraussetzungen für die Wertschätzung, das Verständnis und die Förderung von Natur- und Kulturerbe [schaffen]. Museen haben die wichtige Aufgabe, ihre bildungspolitische Funktion weiterzuentwickeln und ein immer breiteres Publikum aus der Gesellschaft [...] anzuziehen. Die Wechselbeziehung des Museums mit der Gesellschaft und die Förderung ihres Erbes sind unmittelbarer Bestandteil des Bildungsauftrages eines Museums.⁸²

Genau wie Baar und Schönknecht verweist Czech darauf, dass sich „zu Grundsätzen der Bildung und Vermittlung, im Gegensatz zum Bewahren und Ausstellen, keinerlei Ausführungen [finden]“.⁸³ Sohin kommt Czech auch zu dem Schluss, dass der Bildungsauftrag „von vielen Museen noch als sekundäre Aufgabe gewichtet wird“.⁸⁴ Im weiteren Verlauf soll nun eine genauere Auseinandersetzung mit der Vermittlungsarbeit im Museum im Zusammenhang mit außerschulischen Lernorten gegeben werden.

Museen sind primär Erlebnisorte: Ihre Besucher begegnen dort gegenständlichen Zeugnissen der Vergangenheit. Durch geeignete didaktische und pädagogische Methoden und Maßnahmen wird aus dem Erlebnisort Museum sehr schnell auch ein Lern- und Bildungsort, der sowohl emotional als auch intellektuell bereichern kann.⁸⁵

In der Literatur ist der Begriff, wie es auch Silke Traub sieht, nicht einheitlich definiert. Ein Konsens besteht nur hinsichtlich „der zentralen Aufgabe der Vermittlungsarbeit“.⁸⁶ Jedoch kann sich laut Wilhelm Brinkmann kaum jemand, der mit Museumsarbeit zu tun hat, der Museumspädagogik entziehen. Rege Diskussionen herrschen nicht nur bezüglich der „Ausbildung im Bereich der Vermittlungsarbeit im Museum“, sondern auch über eine generelle Positionsbestimmung, die eine zwiespältige Situation deutlich macht.⁸⁷ „Einerseits scheint die Museumspädagogik inzwischen etabliert und bereits dabei zu sein, sich als integratives Element einer Kulturpädagogik in ein größeres Ganzes einzuordnen, andererseits

⁸¹ Vgl. Baar, Robert, Schönknecht, Gudrun: Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen. Basel: 2018, S. 20ff.

⁸² Czech, Alfred: Der Bildungsauftrag der Museen und die Museumspädagogik. In: Czech, Alfred, Kirmeier, Josef, Sgoff, Brigitte (Hg.): Museumspädagogik. Ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis. Schwalbach: 2014, S. 49-60, hier. S. 49.

⁸³ Czech, Alfred: Der Bildungsauftrag der Museen und die Museumspädagogik. In: Czech, Alfred, Kirmeier, Josef, Sgoff, Brigitte (Hg.): Museumspädagogik. Ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis. Schwalbach: 2014, S. 49-60, hier. S. 49.

⁸⁴ Czech, Der Bildungsauftrag der Museen und die Museumspädagogik, 2014, S. 49.

⁸⁵ Brinkmann, Wilhelm (Hrsg.): Differentielle Pädagogik. Eine Einführung. Donauwörth: 2001, S. 223.

⁸⁶ Vgl. Traub, Silke: II. Teil: Das Museum als außerschulischer Lernort – eine Bestandsaufnahme. In: Traub, Silke: Das Museum als Lernort für Schulklassen. Eine Bestandsaufnahme aus der Sicht von Museen und Schulen mit praxiserprobten Beispielen erfolgreicher Zusammenarbeit. Hamburg: 2003, S. 55.

⁸⁷ Vgl. Brinkmann, Differentielle Pädagogik, Donauwörth, 2001, S. 225.

scheinen sich die Museumspädagogen oft ihrer Sache selbst nicht ganz sicher zu sein.“⁸⁸ Dies, so deutet Brinkmann an, lässt sich dadurch erkennen, dass viele den Begriff „Museumspädagoge“ ablehnen und sich lieber „Begleiter, Vermittler, Mediator oder Moderator“ nennen.⁸⁹

Gleich wie Traub sieht auch Brinkmann zudem die Frage nicht geklärt, ob Museumspädagogik ein „immanentes Strukturelement der Institution Museum oder eine Form von Kunst- und Kulturpädagogik ist, die zufällig im Museum stattfindet“.⁹⁰ Zudem merkt Traub an, dass „[...] die einen [versuchen] Subjekt und Realien verstehend aufeinander zu beziehen – etwa durch die Ermöglichung selbständigen forschenden Sehens –, so zeigt sich bei den anderen ein Verständnis von Museumspädagogik als einer reinen Hilfswissenschaft für Zwecke der Vermittlung, des Informationstransportes oder – am schlimmsten – der Besuchereinwerbung“.⁹¹ Auch Brinkmann geht hier mit Traub konform, indem er auf die Gefahren aufmerksam macht, dass das Museum unter Pädagogik jede noch so kleine Form als Informations-Dienstleistung verwendet und sogar Werbemaßnahmen oder Öffentlichkeitsarbeit als pädagogische Maßnahme angesehen werden.⁹² Traub sieht dies als eine Art „Missbrauch“ der Museumspädagogik für werbestrategische Zwecke und als Bedrohung des Bildungsanspruchs jener ‚Disziplin‘. Sohin wird die Museumspädagogik einerseits als Teil der Allgemeinen Pädagogik, vor allem im Hinblick auf den Bildungsaspekt und andererseits als Teil des Aufgabenbereichs eines Museums gesehen.⁹³ Traub merkt an, dass die generelle Frage nach dem Museum als Bildungsstätte nicht geklärt wird. Die Museumspädagogik wird in Abhängigkeit zum Museum gesehen, obwohl diese durchaus davon losgelöst sein kann.⁹⁴ „Museumspädagogik muss aufzeigen, was sie im Bereich der Bildung für den Menschen bringt, Museumspädagogik müsste eigenständig sein und nicht nur als Vermittlerfunktion verstanden werden.“⁹⁵ Gegenteilig anzumerken ist, dass „die Museumspädagogik als eine Aufgabe des Museums neben anderen [...] [existiert]. Vermittlung und Bildung ist Aufgabe des gesamten Museums und nicht nur der Museumspädagogik.“⁹⁶

⁸⁸ Brinkmann, *Differentielle Pädagogik*, Donauwörth, 2001, S. 225.

⁸⁹ Vgl. Brinkmann, *Differentielle Pädagogik*, Donauwörth, 2001, S. 225.

⁹⁰ Vgl. Brinkmann, *Differentielle Pädagogik*, Donauwörth, 2001, S. 225.

⁹¹ Traub, *Das Museum als außerschulischer Lernort*, Hamburg, 2003, S. 55f.

⁹² Vgl. Brinkmann, *Differentielle Pädagogik*, Donauwörth, 2001, S. 226.

⁹³ Traub, *Das Museum als außerschulischer Lernort*, Hamburg, 2003, S. 56.

⁹⁴ Vgl. Traub, *Das Museum als außerschulischer Lernort*, Hamburg, 2003, S. 56.

⁹⁵ Traub, *Das Museum als außerschulischer Lernort*, Hamburg, 2003, S. 56.

⁹⁶ Traub, *Das Museum als außerschulischer Lernort*, Hamburg, 2003, S. 56.

All diesen Positionen ist es gemein, dass Museumspädagogik möglichst vielen Menschen den Zugang zu Kulturschätzen und zur Bildung ermöglicht⁹⁷ und es sich „[b]ei der Museumspädagogik [...] um eine planmäßige besucherorientierte Vermittlungsarbeit in Museen und Ausstellungen [handelt], die mit einem erzieherischen, einem pädagogischen Anspruch auftritt und damit weit über die reine Information hinausgeht“.⁹⁸

Des Weiteren bringt Brinkmann den Begriff Museumsdidaktik ins Spiel und merkt an, dass „von ‚Museumsdidaktik‘ immer dann [gesprochen wird], wenn es um Entscheidungen im Präsentationsbereich des Museums geht, von ‚Museumspädagogik‘ aber, wenn die personale Betreuung des Museumsbesuchers, insbesondere die von Kindern und Jugendlichen angesprochen wird“.⁹⁹

Beide – Museumspädagogik und Museumsdidaktik – werden in der andauernden Begriffsdiskussion als Instrumente begriffen, um aus bestimmten Wissensgebiete entnommene Inhalte im Museum mit Hilfe seiner Exponate adressatenbezogen zu vermitteln. [...] Museumsdidaktik und Museumspädagogik sind keine Synonyma. Während die Museumsdidaktik der Vermittlung von Wissensinhalten dient, aber auch für die Auswahl dieser Inhalte Verantwortung trägt, beabsichtigt die Museumspädagogik explizit eine mit solchem Wissen, aber auch mit anderen Inhalten und Tätigkeiten, die an museale Objekte anknüpfen, verbundene persönlichkeitsfordernde – man kann auch sagen „erzieherische“ Wirkung. Das bedeutet, Museumspädagogik ist mehr als die reine Vermittlung von Informationen und Wissen.¹⁰⁰

Zudem führt Brinkmann weiters aus, dass Museen – auch wenn sie sich oft so nicht definieren oder sehen – sehr wohl pädagogisch ausgerichtete Institutionen sind und dass an der Position des Museums als Bildungsstätte mit besonderen Qualitäten kein Zweifel besteht.¹⁰¹ Karl-Peter Busse geht in seinem Artikel zur Museumspädagogik davon aus, dass „[o]ffen strukturierte Arbeitsmaterialien diesen Lernprozess im Museum [unterstützen]. Das Museum selbst als Lern- und Handlungsort zu begreifen, entspricht den zeitgemäßen pädagogischen Erwartungen.“¹⁰² Er macht den Vorschlag, dass die Museumspädagogik auch bereits vorab in die kuratorische Arbeit eingreifen könnte und „[p]artizipatorische Arbeitsmodelle in der Planungsphase mit Künstlern, Lehrern und den Fachleuten am Museum entwickelt werden [...]“. Museumspädagogische Vermittlung ist folglich lange nicht mehr nur die Arbeit mit Kindern in Malstuben, sondern reflektiert ganz wesentlich die pädagogisch-vermittelnden

⁹⁷ Vgl. Traub, Das Museum als außerschulischer Lernort, Hamburg, 2003, S. 56.

⁹⁸ Traub, Das Museum als außerschulischer Lernort, Hamburg, 2003, S. 57.

⁹⁹ Vgl. Brinkmann, Differentielle Pädagogik, Donauwörth, 2001, S. 226.

¹⁰⁰ Brinkmann, Differentielle Pädagogik, Donauwörth, 2001, S. 226.

¹⁰¹ Vgl. Brinkmann, Differentielle Pädagogik, Donauwörth, 2001, S. 226.

¹⁰² Busse, Karl-Peter: Museumspädagogik an der Schnittstelle von Museum und Schule. Aktuelle Paradigmen der Museumspädagogik. In: Wagner, Ernst, Dreykorn, Monika (Hrsg.): Museum. Schule. Bildung. Aktuelle Diskurse-Innovative Modelle-Erprobte Methoden. München: 2007, S. 25-31, hier S. 25.

Strukturen des Ausstellungsentwurfs mit“.¹⁰³ Auch Thomas Brehm merkt an, dass sich zeitgemäße Museumspädagogik nicht nur auf die Vermittlung der fertigen Ausstellung beschränken darf, sondern ihren Beitrag bereits im Vorfeld leisten sollte, wobei dies entweder bei kleineren Ausstellungen extern geschehen kann, bei größeren sollten erfahrene Museumspädagogen herangezogen werden.¹⁰⁴

Wie dieser kurze Abriss bereits zeigt, ist der Begriff „Museumspädagogik“ durchaus umstritten. Um hier noch auf die Definition einer Institution zurückzugreifen, sei der Deutsche Museumsbund genannt, welcher die Hauptaufgabe der Museumspädagogik darin sieht „mit besucherorientierten Methoden und differenziert nach Besuchergruppen, personale und mediale Vermittlungsangebote zu entwickeln. Diese sollen – ausstellungsbegleitend oder in die Ausstellung integriert – den Besuchern ermöglichen, die Objekte einer Ausstellung und deren thematische Anordnung zu erschließen“.¹⁰⁵

Wie die Vermittlungsarbeit im Museum genauer aussieht, wird in dem Kapitel 2.3.2 besprochen.¹⁰⁶

2.2 Schule und Museum: Eine Kooperation

2.2.1 Der außerschulische Lernort

Außerschulische Lernorte und die damit einhergehende Öffnung der Schule gewinnen in den aktuellen pädagogischen und didaktischen Diskussionen immer mehr an Bedeutung und sind diese Lernorte aus dem Schulalltag nicht mehr wegzudenken. „Fachliches Lernen und fachliche Kompetenzen werden ergänzt, angereichert und vertieft, allerdings auch unter neuen Perspektiven relativiert und durch Einbeziehung des gesellschaftlichen Umfeldes von Schule umgeformt.“¹⁰⁷ Unter der Öffnung der Schule soll verstanden werden, dass man auf der einen Seite das Leben und den Alltag in die Schule holt und auf der anderen Seite sich selbst dem Leben öffnet und nach draußen geht, um somit Bildungspotentiale zu eröffnen.¹⁰⁸

Erfahrung ist der Ausgangspunkt von Lernen, Wissen und Bildung. Persönliche Erfahrungen können und werden zu tief verwurzelten, nachhaltigen Bildungserkenntnissen, wenn diese in konkreten Situationen in Form von subjektiv sinnbezogenem, entdeckendem und selbstbestimmtem Lernen gemacht werden. Zudem führen Alltagsfragen, Lebensweltprobleme und Herausforderungen der

¹⁰³ Busse, Museumspädagogik, München, 2007, S. 25.

¹⁰⁴ Brehm, Thomas: Museumspädagogen, Besucher und Ausstellungen. In: Schreiber, Waltraud (Hrsg.): Ausstellungen anders anpacken. Event und Bildung für Besucher. Ein Handbuch. Neuried: 2004, S. 181-197, hier S. 182.

¹⁰⁵ Deutscher Museumsbund: Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit: <https://www.museumsbund.de/wp-content/uploads/2017/03/qualitaetskriterien-museen-2008.pdf> (15.12.2019).

¹⁰⁶ Siehe S. 52.

¹⁰⁷ Baar, Außerschulische Lernorte, 2018, S. 7.

¹⁰⁸ Vgl. Baar, Außerschulische Lernorte, 2018, S. 7.

örtlichen und regionalen kulturellen Angebotsstruktur zu realitätsnäherem schulischen Lernen.¹⁰⁹

Eiko Jürgens weist auch darauf hin, dass schulische Bildung zu einer verantwortlichen Teilhabe am Leben einer Gesellschaft verhelfen soll und diese eine unglaubliche Fülle von „Erkundungs- und Handlungsanlässen“ bietet.¹¹⁰ Um diese Bildungschancen auch optimal nutzen zu können, ist es notwendig, hierzu systematische Vorbereitungen und gut durchdachte theoretische Vorüberlegungen zu treffen. Zudem darf nicht davon ausgegangen werden, dass das Lernen am außerschulischen Lernort „ein Selbstläufer“ ist, sich dort auf alle Fälle in irgendeiner Weise informelles Lernen ereignet und für die Schülerinnen und Schüler „schon etwas dabei sein wird“.¹¹¹ „Das Aufsuchen eines außerschulischen Lernortes bedarf somit der umfassenden Didaktisierung. Die Real- bzw. Originalbegegnungen mit einem lebensweltlichen Phänomen ergänzt und verändert den Schulunterricht, bleibt aber dennoch Schule, wenn auch an einem anderen Ort.“¹¹² Deshalb sollte auch nach Jürgens darauf geachtet werden, dass dieses Lernen sowohl immer an den Unterricht und dessen Inhalt als auch an den Lehrplan gekoppelt wird und stets ein Bildungswert gegeben ist. „Daraus folgt, dass außerschulische Lernorte dazu genutzt werden können, Theorie und Praxis, träges Wissen und aktives Handeln, abstraktes Denken und konkretes Problemlösen, passives Lernen und reflektierende Selbsterfahrung wechselseitig aufeinander zu beziehen.“¹¹³ Zudem kann durch dieses Lernen an nicht schulischen Orten auch von dem ein oder anderen Schüler die Einsicht gewonnen werden, dass man im Laufe seiner Schulkarriere doch etwas für das eigene Leben und dessen Bewältigung lernt.¹¹⁴

Man trifft Schulgruppen in Museen, Theatern, in Gedenkstätten oder im Parlament, begegnet ihnen in sozialen Einrichtungen. Lernen findet außerhalb des Schulgebäudes, dennoch im Rahmen des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrages statt. Entscheidende Unterschiede zum Unterricht im Klassenzimmer bestehen allerdings: In Organisations- und Interaktionsformen vor Ort, in Arbeitsweisen und Aufgabenformaten oder in der pädagogischen und didaktischen Ausrichtung, im Rahmen derer Lernprozesse initiiert, begleitet und moderiert werden.¹¹⁵

2.2.2 Begriffsdefinition

In der Fachliteratur lassen sich viele unterschiedliche Begrifflichkeiten und Synonyme für das Besuchen von außerschulischen Lernorten finden. So findet man beispielsweise Begriffe wie „Projekt, Erkundung, Museums- oder Ausstellungsbesuch, [...] Klassen- oder Studienfahrt

¹⁰⁹ Baar, Außerschulische Lernorte, 2018, S. 7.

¹¹⁰ Vgl. Jürgens, Eiko: Vorwort des Herausgebers. In: Baar, Außerschulische Lernorte, Basel: 2018, S. 7.

¹¹¹ Vgl. Baar, Außerschulische Lernorte, 2018, S. 7.

¹¹² Baar, Außerschulische Lernorte, 2018, S. 8.

¹¹³ Baar, Außerschulische Lernorte, 2018, S. 8.

¹¹⁴ Vgl. Baar, Außerschulische Lernorte, 2018, S. 8.

¹¹⁵ Baar, Außerschulische Lernorte, 2018, S. 8.

oder Exkursion“.¹¹⁶ Zuerst sollte man die Begriffe – die Helmut Halter in seinem Beitrag „Außerunterrichtliche und außerschulische Lernorte“ darstellt – definieren. Er spricht vom außerunterrichtlichem und dem außerschulischen Lernort. Unter dem „Außerunterrichtlichem Lernort“ versteht Halter „alle Formen von Lernen, die zwar in der Schule, aber nicht im herkömmlichen Unterricht stattfinden“.¹¹⁷ Halter geht in diesem Zusammenhang auch von einer gewissen Freiwilligkeit der Teilnahme der Schülerinnen und Schüler an einem solchen Unterricht aus und nennt zum Beispiel den nachmittäglichen Fremdsprachen- oder Sportunterricht, den Chor, das Schultheater, die Schulband und diverse Kooperationen mit anderen Schulen sowie das Schreiben einer Schülerzeitung.¹¹⁸

Derartige Aktivitäten haben zwar ihren Ausgangspunkt – in Form von Werbung durch die betreuenden Lehrkräfte – am traditionellen Ort, nämlich im Klassenzimmer bzw. der Sporthalle, dem Zeichen-, Musik- oder Physiksaal; ihr gemeinsames Merkmal ist aber gerade das Verlassen dieses Orts, um anderswo in der Schule weiter reichende und intensivere Lernerfahrungen zu machen, als sie im klassischen Unterricht üblich sind.¹¹⁹

Außerschulische Lernorte aufzusuchen heißt, die Klasse, das Schulgebäude und -gelände zu verlassen. Hierzu reicht es schon, zwei Stunden im Wald wandern zu gehen und die Umgebung zu erkunden. Helmut Halter definiert auch noch den Begriff „Lernen“, welches „die individuelle Konstruktion von Denk-, Gefühls-, Handlungs- und Wollensstrukturen auf Grund von Erfahrungen, die der/die Einzelne mit sich, mit anderen Menschen und mit Sachverhalten, Situationen oder Dingen seiner Lebenswelt gemacht hat.“ Sohin konstruiert der Mensch für sich durch das Verarbeiten und dem damit einhergehenden Lernen „sein individuelles Bild von der Welt“.¹²⁰ Außerdem streicht Halter klar heraus, dass das Lernen im Klassenraum in einer geschützten Atmosphäre geschieht und dass es auch etwas anderes ist, ein Drama im Klassenverband zu besprechen und darüber zu sprechen, als selbst eines in der Theatergruppe zu spielen oder, „ob man den Frosch auf einem Schaubild oder im Tümpel betrachtet, ob man Aktiengeschäfte analysiert oder tatsächlich welche abschließt [...] oder ob man englische Grammatik lernt oder bei der Klassenfahrt nach London gezwungen ist, sie auch anzuwenden“.¹²¹ Um die Begriffsdefinition nach Halter zu komplettieren sei zuletzt der Lernort zu erwähnen. Er sieht diesen rein örtlich und in dreifacher Hinsicht:

¹¹⁶ Halter, Helmut: Außerunterrichtliche und außerschulische Lernorte. In: Frank, Nikolaus (Hrsg.): Erziehung fördert Bildung. Festschrift anlässlich des 60. Geburtstages von Prof. Dr. Dr. Werner Wiater. Ordinarius für Schulpädagogik an der Universität Augsburg. Donauwörth: 2006, S. 265-277, hier S. 266.

¹¹⁷ Halter, Außerunterrichtliche und außerschulische Lernorte, 2006, S. 266.

¹¹⁸ Vgl. Halter, Außerunterrichtliche und außerschulische Lernorte, 2006, S. 266.

¹¹⁹ Halter, Außerunterrichtliche und außerschulische Lernorte, 2006, S. 266f.

¹²⁰ Vgl. Halter, Außerunterrichtliche und außerschulische Lernorte, 2006, S. 267.

¹²¹ Vgl. Halter, Außerunterrichtliche und außerschulische Lernorte, 2006, S. 267.

- als „primäre[n]“ Lernort, der explizit dafür eingerichtet ist, Lernen zu organisieren – wie es Aufgabe der Schule ist
- als „sekundäre[n]“ Lernort, der eigentlich einem anderen Hauptzweck dient – wie die Sportanlage, die Bibliothek oder das Museum
- und als „tertiäre[n]“ oder „temporäre[n]“ Lernort, der nur vorübergehend für spezifische Lernzwecke genutzt wird, etwa der Wald, der Bauernhof oder der Industriebetrieb.¹²²

Bernd Feige geht zwar bei der Einteilung der Lernorte im primären Lernort mit Halter konform, widerspricht ihm aber bei der weiteren Klassifizierung der Lernorte und sieht in sekundären Lernorten Orte, Stätten oder Einrichtungen, die außerpädagogischen Zwecken dienen (z.B. Bahnhof, Baustelle, Teich, Supermarkt), welche Halter wiederum als tertiäre/temporäre Lernorte bezeichnet.¹²³ Zuletzt nennt Feige den „Lernstandort“.

Damit sind Einrichtungen gemeint, die zwar außerhalb der Schule liegen, gleichwohl einen vorwiegend pädagogisch-didaktischen Zuschnitt aufweisen und somit systematisch zwischen primären und sekundären Lernorten anzusiedeln sind [– wie zum Beispiel] das Museum, das einen museumspädagogischen Dienst unterhält, der Zoo, der eine Zooschule eingerichtet hat, die außerschulisch ansässige Lernwerkstatt, die Schülern aus der Region ein spezielles [...] Lernangebot macht [...].¹²⁴

Dieselbe Einteilung wie Feige nimmt auch Bernd Dühlmeier vor. Er zählt neben Schulen – wie auch Feige – die Berufsschulen, Fachschulen, Hochschulen und die Universitäten als Einrichtungen, die dem Lernen dienen, zu den primären Lernorten. Diese gliedern sich laut Dühlmeier wiederum in verschiedene Lernbereiche auf – wie z.B. Lesecke, Maltische, Computerarbeitsplatz.¹²⁵ „Demgegenüber werden Orte, die erst durch die intentionale Einbeziehung in den Unterricht zu Lernorten werden, als sekundäre Lernorte bezeichnet. Prinzipiell kann damit jeder Ort zu einem außerschulischen Lernort werden [...]“.¹²⁶ Die dritte Gruppe teilt Feige ebenso als Lernstandort ein. „Zum Lernstandort wird ein Lernort dann, wenn dieser durch gezielte pädagogisch-didaktische Bemühungen adressatengerecht aufbereitet und für aktive Erkundungs- und Lernprozesse interessierter Gruppen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen erschlossen wird und auf Dauer zur Verfügung steht.“¹²⁷

Zudem merken Baar und Schönknecht¹²⁸ an, dass die Begriffe primärer und sekundärer Lernort immer noch aufgegriffen, aber unterschiedlich verwendet werden. Sie gehen davon aus, dass sekundäre Lernorte primäre ergänzen, spezifizieren diese aber nicht genauer. Denn

¹²² Halter, Außerunterrichtliche und außerschulische Lernorte, 2006, S. 267.

¹²³ Vgl. Feige, Bernd: Lernorte außerhalb der Schule. In: Arnold, Karl-Heinz (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: 2006, S. 375-382, hier S. 376.

¹²⁴ Feige, Lernorte außerhalb der Schule, Bad Heilbrunn, 2006, S. 376.

¹²⁵ Vgl. Dühlmeier, Bernd (Hrsg): Außerschulische Lernorte in der Grundschule. Baltmannsweiler: 2008, S. 17.

¹²⁶ Dühlmeier, Außerschulische Lernorte in der Grundschule, 2008, S. 17.

¹²⁷ Dühlmeier, Außerschulische Lernorte in der Grundschule, 2008, S. 17.

¹²⁸ Stand 2018, Bildungsreihe Lehramt siehe: Baar, Robert, Schönknecht, Gudrun: Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen. Basel: 2018.

es bedarf „eigens kreiert[en] didaktische[n] Settings, um den Ort zum Lernort zu machen“. ¹²⁹

Darüber hinaus sind sie der Ansicht, dass

[d]iese duale Klassifikation von Lernorten als primärer Lernort (Schule, Universität, Ausbildungsbetrieb, primär pädagogischer Zweck) und sekundärer Lernort (andere Orte, primär außerpädagogischer Zweck) es allerdings noch nicht [erlauben], die große Vielfalt an möglichen außerschulischen Lernorten differenzierter zu beschreiben und zu systematisieren, da auch außerhalb des primären Lernorts Schule liegende Lernorte pädagogische Zwecke aufweisen können. ¹³⁰

Wie bereits erwähnt, nennen Baar und Schönknecht den Lernstandort als weitere Kategorie. Hiermit sollen Orte außerhalb der Schule mit pädagogisch-didaktischem Angebot wie zum Beispiel museumspädagogische Angebote beschrieben werden, um sie somit von anderen außerschulischen Lernorten abzugrenzen. So sollen sich außerschulische Lernstandorte mit und ohne expliziten Bildungsauftrag von einem Wald oder einem Industriegebiet unterscheiden. Jedoch sei nach Baar darauf hingewiesen, dass sich dieser Begriff „Lernstandort“ nicht allgemein etabliert hat. ¹³¹ Oliver Plessow unterscheidet „eine schulbezogene Verwendung des Begriffs ‚außerschulisch‘ von einer schulkomplementären Begriffsverwendung“. ¹³²

Beim schulbezogenen außerschulischen Lernen handelt es sich diesem Ansatz zufolge um schulisch organisiertes und verantwortetes Lernen, bei dem Lehrkräfte den Unterricht aus dem Klassenraum herausverlagern. [...] Schulkomplementäre außerschulische Angebote beziehen sich dagegen auf Bildungsangebote, die ‚von der Schule bzw. von ihr allein in dieser Form nicht bereitgestellt werden können‘, also Lernangebote von außerschulischen ‚sachkundigen Einrichtungen‘. ¹³³

Diese Unterscheidung wäre laut Baar und Schönknecht vor allem für Lehrkräfte von großer Bedeutung, da diesen dieses vielfältige Bildungsangebot der verschiedenen Bildungsinstitutionen oft gar nicht bewusst sei. Hierzu zählen vor allem Seminare, Workshops und Projekte, welche die nichtschulischen Einrichtungen mit vielen pädagogisch-didaktisch anspruchsvollen Bildungsangeboten bereithalten. ¹³⁴ „Um alle Lernorte außerhalb der Schule zu kategorisieren und zu systematisieren, erscheint weder die Unterscheidung in primärer und sekundärer Lernort noch der Begriff Lernstandort ausreichend präzise“, ¹³⁵ meinen Baar und Schönknecht und verweisen darauf, dass Plessow mit seiner Definition dem

¹²⁹ Vgl. Baar, Außerschulische Lernorte, 2018, S. 16.

¹³⁰ Baar, Außerschulische Lernorte, 2018, S. 16.

¹³¹ Vgl. Baar, Außerschulische Lernorte, 2018, S. 17.

¹³² Vgl. Karpa, Dietrich, Overwien, Bernd, Plessow, Oliver (Hrsg.): Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung. Immenhausen: 2015, S. 2.

¹³³ Plessow, „Außerschulisch“, 2015, S. 2-4.

¹³⁴ Vgl. Baar, Außerschulische Lernorte, 2018, S. 17.

¹³⁵ Baar, Außerschulische Lernorte, 2018, S. 18.

Ganzen schon näher kommt.¹³⁶ So seien noch „zwei Grundtypen von außerschulischen Lernorten“ genannt:

- Orte mit Bildungsauftrag (z.B. Museum, Theater, Gedenkstätte, Schullandheim)
- Orte ohne Bildungsauftrag (z.B. Wald, Stadtmauer, Handwerksbetrieb, Einkaufszentrum)¹³⁷

Aber auch diese Definition beziehungsweise Unterscheidung geht den beiden Autoren noch nicht weit genug, denn

[...] entscheidend dafür, wie sich das Lernen [...] gestaltet, ist letztlich aber nicht der Ort und dessen Bildungsauftrag selbst, sondern vielmehr die Art und Weise, wie dieser Bildungsauftrag wahrgenommen bzw. interpretiert wird und wie Lernprozesse vor Ort angeregt und befördert werden: Wird ein vorhandenes [...] Angebot genutzt, oder sollen allein durch den Besuch [...] Kompetenzen erworben werden?¹³⁸

Deshalb wird wie folgt weiter unterschieden:

- Orte mit einem vor Ort bereitgestellten pädagogisch-didaktischen Konzept
- Orte ohne ein vor Ort bereitgestelltes pädagogisch-didaktisches Konzept¹³⁹

Außerdem wird von Baar und Schönknecht noch darauf hingewiesen, dass es nicht nur wichtig ist, ob ein pädagogisch-didaktisches Konzept vorhanden ist, sondern auch, ob dieses von den Schulklassen genutzt wird oder ein Museum auf „eigene Faust“ erkundet wird. Dies könnte dann mit beziehungsweise ohne zuvor im Unterricht erarbeiteten Arbeitsaufträgen geschehen. „Außerschulische Lernorte sind also aus schulpädagogischer Sicht dadurch bestimmt, dass sie im Zusammenhang mit schulischem Lernen und Lehren stehen und deshalb aufgesucht werden, räumlich aber [auch] außerhalb des Lernorts Schule angesiedelt sind. Sie lassen sich damit auch als ‚Schule außerhalb der Schule‘ bezeichnen.“¹⁴⁰

Feige merkt jedoch an, dass man, wie bereits angesprochen, zum Lernen außerhalb des Klassenraums nicht zwingend die Schule verlassen muss, um einen ersten Schritt in Richtung außerschulisches Lernen zu gehen und dass Schulen heutzutage bereits gemütlich gestaltete Lesecken, coole Schulflure mit Sitzgelegenheiten, Experimentiertische und vieles mehr für die individuellen Arbeitsphasen anbieten. Zudem wird pädagogische Einsatzbereitschaft auch in den Schulgärten mit Teichen, kleinen „Zoos“ und bemalten Schulhöfen¹⁴¹ sichtbar.¹⁴²

Zudem geht Feige davon aus, dass es das „generelle Anliegen des Lernens außerhalb der Schule [ist], den Schülern vor Ort Erfahrungen zu vermitteln, die in der Schule selbst nicht

¹³⁶ Vgl. Plessow, „Außerschulisch“, 2015, S. 2-4.

¹³⁷ Vgl. Baar, Außerschulische Lernorte, 2018, S. 18.

¹³⁸ Baar, Außerschulische Lernorte, 2018, S. 18.

¹³⁹ Baar, Außerschulische Lernorte, 2018, S. 18.

¹⁴⁰ Vgl. Baar, Außerschulische Lernorte, 2018, S. 18.

¹⁴¹ Zum Beispiel Verkehrszeichen, die auf den Boden aufgemalt werden – z.B. ein Stoppschild.

¹⁴² Vgl. Feige, Lernorte außerhalb der Schule, 2006, S. 379.

möglich sind“.¹⁴³ Jedoch sind außerschulisches Lernen und Lernen in der Schule sehr stark aufeinander bezogen. „Die Planung durch den Lehrer, die Vorbereitung mit den Schülern und die Nachbereitung des außerschulischen Lernens werden weitgehend innerschulisch abgearbeitet. Der Erfolg der konkreten Durchführung der Erkundung, des Unterrichtsgangs, der Exkursion oder des Schullandheim- bzw. Jugendherbergsaufenthaltes hängt entscheidend davon ab.“¹⁴⁴

Mit der Einbindung von außerschulischen Lernorten in den Unterricht sollen Schülerinnen und Schüler durch das Erfahren, Erleben und durch eigene Fragen stellen, handlungsorientierter und effektiver lernen. Halter bezeichnet diese deshalb auch als „reale“ Lernorte, da Schülerinnen und Schüler mit der gesellschaftlichen Realität konfrontiert sind. Hierbei sollen sich Schule und Realität ergänzen, da das Lernen „nur draußen“ nicht ausreicht.¹⁴⁵ Zudem gibt es, wie es auch Feige anspricht, einige Kriterien, die sowohl für den Unterricht am primären als auch am sekundären/tertiären respektive am Lernstandort als grundlegende Prinzipien gelten. Nach Halter seien hier ein paar erwähnt: Motivierung, Anschaulichkeit beziehungsweise Veranschaulichung, Aktivierung von Schüler selbstständigkeit beziehungsweise Handlungsorientierung, soziales Lernen, Multiperspektivität und Differenzierung sowie exemplarisches und selbstentdeckendes Lernen.¹⁴⁶ Ergänzend gehen Baar und Schönknecht davon aus, dass die Einbindung in den schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag von großer Bedeutung ist und dass „das Lernen an außerschulischen Lernorten im Zusammenhang mit schulischem Lernen begründet, geplant, realisiert und ausgewertet wird, dass es sich also nicht um ein isoliertes oder zusätzliches, rein additives Lernangebot handelt“.¹⁴⁷ Außerdem ist es auch noch wichtig darauf zu verweisen, „[d]ass das Lernen an außerschulischen Lernorten – wie jedes Lernen innerhalb der Schule auch – aus dem Bildungsauftrag begründet und auch didaktisch gestaltet werden muss, ist damit die grundlegendste und wichtigste begriffliche Bestimmung für außerschulische Lernorte“. Dies impliziert zudem, dass jeder Ort außerhalb der Schule zu einem Lernort werden kann.¹⁴⁸

Abschließend sei mit den Worten Feiges noch hinzugefügt, dass „[b]eim Aufsuchen außerschulischer Lernorte eindeutig der Erkundungsgedanke und die Lernabsichten im

¹⁴³ Vgl. Feige, Lernorte außerhalb der Schule, 2006, S. 377.

¹⁴⁴ Feige, Lernorte außerhalb der Schule, 2006, S. 380.

¹⁴⁵ Vgl. Halter, Außerunterrichtliche und außerschulische Lernorte, 2006, S. 268.

¹⁴⁶ Vgl. Halter, Außerunterrichtliche und außerschulische Lernorte, 2006, S. 269.

¹⁴⁷ Vgl. Baar, Außerschulische Lernorte, 2018, S. 19.

¹⁴⁸ Vgl. Baar, Außerschulische Lernorte, 2018, S. 20.

Mittelpunkt zu stehen [haben], touristisch orientiertes Sightseeing erfüllt diese Anforderung nicht“.¹⁴⁹

2.2.3 Chancen und Grenzen des außerschulischen Lernens

Dass außerschulische Lernorte ein ganzes Bündel von Chancen bieten, steht außer Frage. Im Folgenden sollen ein paar dargestellt und darauf verwiesen werden, welche Möglichkeiten es gibt, diese zu nutzen.

Lernpsychologische Chancen: Hier seien die Motivation und das situierte Lernen genannt. Dühlmeier hält fest, dass man nur das lernt, womit man sich intensiv auseinandersetzt und dadurch aufmerksam wahrnimmt. Diese Aufmerksamkeit lässt sich keinesfalls durch Aufforderungen und Ermahnungen herstellen, sondern „ausschließlich durch die Aktivierung inhaltsbezogener Interessen, durch die Weckung eines aktiven Lernengagement und durch subjektiv erlebte Leistungsanreize“.¹⁵⁰ Mit außerschulischen Lernorten soll die Chance geboten werden, genau dieses Interesse und die Aufmerksamkeit an einem gewissen Thema herzustellen. Im besten Fall haben die Schülerinnen und Schüler auch noch die Möglichkeit über die Auswahl des Lernorts mitzuentcheiden. Dühlmeier zufolge muss „[d]as Lernbedürfnis, etwas wirklich wissen zu wollen, die Freude darauf, neue Einsichten zu gewinnen und Erfahrungen zu machen, [...] in der Vorbereitungsphase unterstützt werden“. Für ihn gehört „[b]eides – motivierender Unterricht und situiertes Lernen – zu den Merkmalen eines guten Unterrichts“ und kann das Lernen an einem außerschulischen Lernort somit einen Beitrag zu Qualitätssteigerung des Unterrichts leisten.¹⁵¹ Zudem können „Fachleistungen nur dann verbessert werden [...], wenn flankierend systematisch instruiert wurde.“¹⁵² Daher zieht Dühlmeier die Schlussfolgerung, dass dies bedeutet, dass „[w]enn Instruktion und Anwendungslernen zusammengehören, das Aufsuchen des außerschulischen Lernortes möglichst in die Mitte einer Unterrichtseinheit anzusetzen ist – flankiert durch die Vermittlung von Fachwissen in der Vor- und Nachbereitungsphase“.¹⁵³

Sozialisationsbedingte Chancen: Dühlmeier nennt die „veränderten“ gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen Kinder heutzutage aufwachsen und geht genauer auf drei Bereiche ein, die diese Veränderungen gut darstellen:¹⁵⁴

¹⁴⁹ Feige, Lernorte außerhalb der Schule, 2006, S. 380.

¹⁵⁰ Vgl. Dühlmeier, Außerschulische Lernorte in der Grundschule, 2008, S. 20.

¹⁵¹ Vgl. Dühlmeier, Außerschulische Lernorte in der Grundschule, 2008, S. 20f.

¹⁵² Vgl. Dühlmeier, Außerschulische Lernorte in der Grundschule, 2008, S. 21f.

¹⁵³ Vgl. Dühlmeier, Außerschulische Lernorte in der Grundschule, 2008, S. 20-22.

¹⁵⁴ Vgl. Dühlmeier, Außerschulische Lernorte in der Grundschule, 2008, S. 23.

- Veränderungen in der familialen Lebenswelt mit der Zunahme sowohl von Ein-Kind-Familien als auch von Ein-Eltern-Familien und der Folge, dass die ‚Leistungsfähigkeit der Familien als Ort der Vermittlung umfassender Sozialerfahrungen‘ sich verringert.
- Veränderung in der Spiel- und Freizeitgestaltung mit der Zunahme der zeitlichen und räumlichen Verplanung kindlicher Aktivitäten und der Folge, dass die Wahrnehmung institutionalisierter Freizeitangebote zu- und die ‚Möglichkeit zur unkontrollierten Aneignung von Umwelt‘ abnimmt.
- Veränderungen im Umgang mit Medien mit der Zunahme des Medienkonsums und der Folge, dass eine überwiegend ikonische Rezeption begünstigt und ‚Wirklichkeit aus zweiter Hand‘ vermittelt wird, während gleichzeitig der Balanceakt geleistet werden muss, zwischen Fiktion und Realität zu trennen.¹⁵⁵

Sohin ist klar, dass die Erwartungen an die Schule hoch sind, jedoch sei Dühlmeier zufolge angemerkt, dass „[d]ie Erwartung, durch das Aufsuchen außerschulischer Lernorte die Auswirkungen der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse kompensieren zu können, [...] zu schlicht [ist], da es die eine Kompensation für *alle* Kinder nicht geben kann“. Es sei die Aufgabe des Unterrichts, auf die unterschiedlichen Ausprägungen und Veränderungen der Schülerinnen und Schüler einzugehen.¹⁵⁶

Schulpädagogische Chancen: Da bereits sehr viel auf die vielfältigen Chancen und Möglichkeiten der außerschulischen Lernorte für den Unterricht eingegangen wurde, sei hier kurz auf den Erwerb von Methoden und das soziale Lernen hingewiesen. Wenn man in den Unterricht außerschulische Lernorte miteinbezieht, so ermöglicht das den Erwerb von Methodenkompetenz¹⁵⁷ da die Schülerinnen und Schüler in der Vorbereitungsphase Methoden der Informationsbeschaffung und -verarbeitung anwenden. Vor Ort nutzen sie dann die fachspezifischen Methoden, wie Dokumentations- und Präsentationsmethoden. Zudem fördern außerschulische Lernorte soziales Lernen. So kann laut Dühlmeier „[d]as Arbeiten vor Ort [...] Eigenschaften wie Kooperationsfähigkeit, Toleranz, Hilfsbereitschaft, Rücksicht, Höflichkeit und Solidarität verbessern.“ Zudem führt er aus, dass Schülerinnen und Schüler an diesen außerschulischen Lernorten oft viel mehr entdecken, als die Lehrpersonen geplant hätten. „Das ist auch dann zu erwarten, wenn ein vielperspektivischer Zugang gewählt wurde, um sich des didaktischen Potentials des gewählten Lernortes zu vergewissern. Das über die Planung hinausgehende Lernen sollte als Chance für einen fächerübergreifenden Unterricht genutzt werden.“¹⁵⁸ Dühlmeier beschreibt zudem, dass den Schülerinnen und Schülern durch

¹⁵⁵ Dühlmeier, Außerschulische Lernorte in der Grundschule, 2008, S. 23.

¹⁵⁶ Vgl. Dühlmeier, Außerschulische Lernorte in der Grundschule, 2008, S. 24.

¹⁵⁷ „Fähigkeit zur Anwendung von Arbeitstechniken, Verfahrensweisen, Analysetechniken, sowie von Lernstrategien. Methodenkompetenz beinhaltet die Fähigkeit, Informationen zu beschaffen, zu strukturieren, auszuwerten, wiederzuverwerten, darzustellen, Ergebnisse von Verarbeitungsprozessen richtig zu interpretieren und sie geeignet zu präsentieren.“ Siehe Gabler Wirtschaftslexikon: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/methodenkompetenz-39776> (05.02.2020).

¹⁵⁸ Vgl. Dühlmeier, Außerschulische Lernorte in der Grundschule, 2008, S. 24f.

diesen Lernort vielfache Sinneserfahrungen ermöglicht werden – ihre Emotionalität und Körperlichkeit wird angesprochen. Folgend stellt er klar, dass außerschulisches Lernen ein Bestandteil des Konzepts der Öffnung von Schule ist.

Dabei geht es neben der methodischen und thematischen auch um die institutionelle Öffnung. Die Schüler verlassen zum einen den Klassenraum, um die natürliche, soziale und kulturelle Umwelt zu erkunden. Damit öffnet sich die Schule dem gesellschaftlichen Umfeld und den sie umgebenden Lernorten, wie dies die Lernorttheorie zum Ausdruck bringt [...]. Zum anderen wird die Schule für außerschulische Experten geöffnet.¹⁵⁹

Dass das Besuchen und Arbeiten mit außerschulischen Lernorten voller Chancen und Möglichkeiten steckt, ist gewiss. Jedoch darf aber nicht übersehen werden, dass diesen Lernorten auch Grenzen gesetzt sind. Diese sollten aber nicht als Ausrede oder sogar „Alibi“ genommen werden, außerschulische Lernorte nicht zu besuchen und dies im Unterricht beziehungsweise im Lehrplan nicht zu forcieren und zu fördern.¹⁶⁰

Dühlmeier nennt folgende Gründe, die dem Aufsuchen eines außerschulischen Lernortes im Wege stehen (könnten):

- Lernorte mit Schülern aufzusuchen, bedeutet für die Lehrkraft einen erhöhten organisatorischen und zeitlichen Aufwand.
- Lehrkräfte könnten befürchten, dass ihre fachliche Kompetenz für einen Lernort mit vielfältigen Lerngelegenheiten nicht ausreichend sei, um auf Schülerfragen zu antworten. Zwar gehört zur Lehrerprofessionalität selbstverständlich die Fach- und Sachkompetenz, Lernorte bieten jedoch die Möglichkeit, Schülerfragen an den Experten weiterzugeben. Im Übrigen kann die Lehrkraft jederzeit anbieten, sich sachkundig zu machen und Schülerfragen zu einem späteren Zeitpunkt zu beantworten.
- Am Lernort existieren wesentliche und unwesentliche Lerngelegenheiten oftmals nebeneinander. Es gibt keine Garantie dafür, dass sich die Schüler auf das konzentrieren, was für die Lehrkraft im Zentrum ihrer Planungsüberlegungen steht.
- An bestimmten Lernorten ist zudem nicht kalkulierbar, ob es zu der beabsichtigten originalen Begegnung kommt. Soll z.B. das Sozialverhalten von Elefanten auf einem vorbereiteten Beobachtungsbogen dokumentiert werden, so ist es keinesfalls sicher, dass dies am Exkursionstag möglich ist.
- Zu den Grenzen gehört auch das Problem der Durchschaubarkeit des Lernortes. Das trifft z.B. bei dem Berufsfeld Bank auf den elektronisch gesteuerten Zahlungs- und Buchungsverkehr zu.
- Auch können Lernorte eine Überforderung für Schüler darstellen, wenn ihr Vorwissen aus der Vorbereitungsphase nicht ausreichend ist, um den Wirklichkeitsausschnitt zu erschließen und einzuordnen.
- Werden Experten vor Ort einbezogen, so hängt viel von ihrer Fähigkeit ab, sich der Verstehensebene der Schüler zu nähern. Es ist deshalb unerlässlich, im Vorfeld der Exkursion mit außerschulischen Experten Kontakt aufzunehmen.¹⁶¹

¹⁵⁹ Dühlmeier, Außerschulische Lernorte in der Grundschule, 2008, S. 25f.

¹⁶⁰ Vgl. Dühlmeier, Außerschulische Lernorte in der Grundschule, 2008, S. 26.

¹⁶¹ Dühlmeier, Außerschulische Lernorte in der Grundschule, 2008, S. 27.

2.2.4 Lernort und Bildungsauftrag

Wie in den Begriffsklärungen bereits ausgeführt, zeigt es sich, dass es eine immense Vielfalt von außerschulischen Lernorten gibt. Hier reicht die Bandbreite von Orten, an denen pädagogisch-didaktische Konzepte angeboten werden oder auch nicht. „Orte mit an ihren Bildungsauftrag gebundenen Programmen sind z.B. Museen, Theater, [...]“, in denen sich auch eigene pädagogische Konzepte entwickelt haben, wie zum Beispiel die Museumspädagogik. So beschreiben Baar und Schönknecht, dass sich „[d]as Angebot an außerschulischen Lernorten mit entsprechenden Bildungsangeboten, die oft gezielt Schulklassen in den Blick nehmen, [...] in den letzten Jahrzehnten stark erweitert [hat]“. ¹⁶² Sohin kategorisieren Baar und Schönknecht außerschulische Lernorte in vier thematische Bereiche, die die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen repräsentieren:

- Orte der Natur (z.B. natürliche und gestaltete Lebensräume wie Wald, Hecke, Park, Landschaftsräume, Gebirge, Wattenmeer),
- Orte der Kultur (z.B. Theater, Museen, Konzertsäle, Bibliotheken),
- Orte der Arbeitswelt (z.B. Handwerks-, Industrie- und Dienstleistungsbetriebe wie Bäckerei, Wasserwerk, Feuerwerk, Zeitungen, Post, Bank, Gemeindeverwaltung),
- Orte des gesellschaftlichen und politischen Zusammenlebens (z.B. Stadtviertel, Altenheim, Verein und Verbände, Gericht, kirchliche Einrichtungen, Gemeinde, Parlament). ¹⁶³

Im weiteren Verlauf des Kapitels soll nur auf die Lernorte mit Bildungsauftrag und pädagogischem Programm und hier im Speziellen auf Museen eingegangen werden. Die Lernorte ohne pädagogische Programme und ohne Bildungsauftrag spezifisch in ihre „richtigen“ Kategorien einzuteilen, ist auf Grund ihrer Komplexität und der Zugehörigkeit zu mehreren Bereichen, vor allem in „angemessener Kürze“, nicht möglich. ¹⁶⁴

Maßgeblich ist hier also nicht die Frage, um was für einen Ort es sich handelt, sondern, was die beteiligten Personen aus und an diesem Ort machen.

Orte mit Bildungsauftrag und pädagogisch-didaktischem Arrangement können von Lehrkräften und ihren Schülerinnen und Schülern auch eigenständig oder unabhängig von diesem erkundet werden: Museumspädagogische Angebote können, müssen aber nicht wahrgenommen werden. Es kann auch nur ein Teil der Erkundungen unter der Leitung der Museumspädagogin oder des Museumspädagogen stattfinden, während weitere Kompetenzen selbstständig erarbeitet werden. ¹⁶⁵

¹⁶² Vgl. Baar, Außerschulische Lernorte, 2018, S. 21.

¹⁶³ Baar, Außerschulische Lernorte, 2018, S. 21.

¹⁶⁴ Vgl. Baar, Außerschulische Lernorte, 2018, S. 21f.

¹⁶⁵ Baar, Außerschulische Lernorte, 2018, S. 22.

Demzufolge können laut Baar und Schönknecht

- alle Orte außerhalb der Schule zu außerschulischen Lernorten werden, indem sie in Beziehung zum schulischen Bildungsauftrag gesetzt werden (intentionale Einbeziehung in den Unterricht).
- Außerschulische Lernorte in der Lebenswelt lassen sich heuristisch-thematisch kategorisieren in Orte der Natur, der Kultur, der Industrie und Arbeitswelt sowie des politischen und gesellschaftlichen Zusammenlebens.
- [...]
- Außerschulische Lernorte mit Bildungsauftrag halten in der Regel pädagogisch-didaktische Angebote vor, die wie vorgeschlagen genutzt oder im Rahmen des eigenen Lernvorhabens modifiziert werden können. Auch eine eigenständige, von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern geplante Nutzung unabhängig vom Angebot oder die Kombinationen von eigenständiger Erkundung und Teilnahme am vorhandenen Programm können realisiert werden.
- [...]
- Wie die exemplarisch in die Abbildung aufgenommenen Beispiele zeigen, verfügen außerschulische Lernorte fachbezogen und überfachlich über sehr viele Anknüpfungspunkte zu unterrichtlichen Inhalten, Zielen und dem schulischen Bildungsauftrag insgesamt.
- [...]
- Schließlich gibt die Komplexität außerschulischer Lernorte Anlass zu anspruchsvollem, problem-, handlungs- und forschungsorientiertem Lernen.¹⁶⁶

2.2.5 Eine Exkursion – Rechtliche Grundlagen und Organisatorisches

Um eine Ausstellung mit einer Schulklasse besuchen zu können, müssen vorab nicht nur einige organisatorische Aufgaben geklärt, sondern auch rechtliche Vorschriften eingehalten werden. Eine Exkursion beziehungsweise ein Museumsbesuch sollte, um für alle Beteiligten auch den gewünschten Output zu erzielen, nicht nur gut geplant, sondern vor allem auch mit dem Lehrplan korrelieren und die rechtlichen Erfordernisse, die Anforderungen von Schulveranstaltungen, erfüllen:¹⁶⁷

Schulveranstaltungen sind schulautonom vorzubereiten und durchzuführen. Sie dienen der Ergänzung des lehrplanmäßigen Unterrichtes. Diese hat zu erfolgen durch:
1. unmittelbaren und anschaulichen Kontakt zum wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Leben (z.B. Betriebserkundungen oder andere Begegnungen mit der Arbeitswelt, Wettbewerbe, Besuch von Museen, Besuch von politischen Einrichtungen, Besuch von Ausstellungen, Besuch von Bühnenaufführungen, [...])¹⁶⁸

¹⁶⁶ Baar, Außerschulische Lernorte, 2018, S. 23f.

¹⁶⁷ Vgl. Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über Schulveranstaltungen (SchVV 1995) § 1:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009986>
(31.10.2019).

¹⁶⁸ Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über Schulveranstaltungen (SchVV 1995) § 1:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009986>
(31.10.2019).

So hat die Lehrperson zuerst abzuklären, ob die Schüler und Schülerinnen an diesem Tag keine Tests, Schularbeiten oder anderwärtige „Verpflichtungen“ haben und ist das Vorhaben mit ihnen zu besprechen und sind die Eltern beziehungsweise die „[...] Erziehungsberechtigten rechtzeitig vor Beginn der Veranstaltung über die näheren Umstände zu informieren (z.B. konkrete Dauer, allfälliger Treffpunkt außerhalb der Schule, Fahrpläne, Ausrüstungsgegenstände, Bekleidung, finanzielles Erfordernis)“.¹⁶⁹ Zudem ist dem Schulleiter beziehungsweise der Schulleiterin über den Lehrausgang Bescheid zu geben und dieser respektive diese hat diesen zu genehmigen, „[denn] Ziel, Inhalt und Dauer von Veranstaltungen bis zu einem Tag sind vom Schulleiter oder den von ihm bestimmten Lehrern festzulegen. Auf das Recht des Klassen- oder Schulforums bzw. des Schulgemeinschaftsausschusses [...] sowie der Schüler [...] ist Bedacht zu nehmen“.¹⁷⁰ Unberücksichtigt dürfen auch nicht die Dauer und die Anzahl der durchgeführten Veranstaltungen bleiben. Sohin ist es in der Unterstufe erlaubt, neun eintägige Schulveranstaltungen bis zu fünf Stunden und zwei mit mehr als fünf Stunden (ganztägig) durchzuführen. Ab der 9. Schulstufe sind es ebenso neun eintägige Schulveranstaltungen bis zu fünf Stunden, aber höchstens vier ganztägige Veranstaltungen.¹⁷¹

Wenn man einen Ausstellungsbesuch nun in die Schulveranstaltungsverordnung von 1995 einordnet, kommt man zu dem Ergebnis, dass es sich bei diesem um eine „Schulveranstaltung“ respektive schulbezogenen Veranstaltung laut eben dieser handelt.¹⁷² Wie bereits zuvor laut Schulunterrichtsgesetz § 13 zitiert, ist „die Ergänzung des lernplanmäßigen Unterrichts durch unmittelbaren und anschaulichen Kontakt [...] zum

¹⁶⁹ Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über Schulveranstaltungen (SchVV 1995) § 7: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009986> (31.10.2019).

¹⁷⁰ Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über Schulveranstaltungen (SchVV 1995) § 6: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009986> (31.10.2019).

¹⁷¹ Vgl. Informationsblätter zum Schulrecht Teil 5: Schulveranstaltungen. Juli 2007, S. 10: <https://boz.schule.wien.at/fileadmin/s/boz/Dateien/Gesetze/Schulveranstaltungsverordnung.pdf> (31.10.2019).

¹⁷² Vgl. Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über Schulveranstaltungen (SchVV 1995) § 1: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009986> (31.10.2019).

kulturellen Leben“¹⁷³ die zentrale Aufgabe einer Schulveranstaltung und „schulautonom vorzubereiten und durchzuführen“. ¹⁷⁴

Zudem sind unter § 2 der Schulveranstaltungsverordnung auch alle Punkte angeführt, die bei der Planung eines Museumsbesuchs zu berücksichtigen sind. Daher ist vor allem

[...] auf die Sicherheit und die körperliche Leistungsfähigkeit der Schüler sowie auf die Zahl der für die Durchführung der Schulveranstaltung zur Verfügung stehenden Lehrer und sonstigen Begleitpersonen sowie auf die finanzielle Leistungsfähigkeit der Schüler (Unterhaltspflichtigen) Bedacht zu nehmen.¹⁷⁵

Der Schulleiter beziehungsweise die Schulleiterin haben dafür Sorge zu tragen, dass die Schulveranstaltung durch „einen fachlich geeigneten Lehrer [...] und in Absprache mit diesem, geeignete Lehrer oder geeignete Personen als Begleitpersonen in [entsprechender] Anzahl festlegen“. ¹⁷⁶

Sohin ist die Lehrkraft für „die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Veranstaltung, ihre Koordination im Rahmen der Schule und die Kontakte mit außerschulischen Stellen“¹⁷⁷ verantwortlich. Die Lehrperson ist auch die oder der Hauptverantwortliche und mit der Organisation vertraut und dient als Ansprechperson für alle Beteiligten. Grundsätzlich ist für eine eintägige Schulveranstaltung, wie ein Museumsbesuch, ein Leiter beziehungsweise eine Leiterin und der teilnehmenden Schüleranzahl entsprechend Begleitlehrer und Begleitlehrerinnen vorgesehen. Jedoch kann von der Leitung, um die Sicherheit der Schüler und Schülerinnen und den pädagogischen Ertrag zu gewährleisten, eine abweichende Festlegung der Zahl der Begleitpersonen getroffen werden, „wobei auf 1. die Schulstufe und die Schulart, 2. die Zusammensetzung der Klasse (z.B. Integrationsklasse) und die Reife der Schüler sowie 3. die Art und den Inhalt der Veranstaltung bedacht zu nehmen

¹⁷³ Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über Schulveranstaltungen (SchVV 1995) § 1: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009986> (31.10.2019).

¹⁷⁴ Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über Schulveranstaltungen (SchVV 1995) § 1: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009986> (31.10.2019).

¹⁷⁵ Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über Schulveranstaltungen (SchVV 1995) § 2: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009986> (31.10.2019).

¹⁷⁶ Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über Schulveranstaltungen (SchVV 1995) § 2: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009986> (31.10.2019).

¹⁷⁷ Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über Schulveranstaltungen (SchVV 1995) § 2: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009986> (31.10.2019).

ist“.¹⁷⁸ Außerdem sollte auf Sparsamkeit, Wirtschaftlichkeit und Zweckmäßigkeit geachtet werden und „die Leistung Erster Hilfe muß gewährleistet sein“.¹⁷⁹ Zudem ist die Sicherheit der Schüler und Schülerinnen oberstes Gebot und „ein sicherheitsorientiertes Verhalten der Schüler anzustreben“.¹⁸⁰

Die Schüler sind auf relevante Rechtsvorschriften wie zB Schulunterrichtsrecht, Jugendschutz, Straßenverkehrsordnung, Bestimmungen des Arbeitnehmerschutzes und arbeitshygienische Vorschriften hinzuweisen. Auf die Einhaltung dieser relevanten Rechtsvorschriften ist zu achten.¹⁸¹

Laut § 13 „Schulunterrichtsgesetz“ in der Fassung vom 01.11.2019¹⁸² ist der Schüler und jede Schülerin „zur Teilnahme an einer Schulveranstaltung verpflichtet, ob die Veranstaltung innerhalb oder außerhalb der Schulliegenschaft stattfindet“.¹⁸³ Wenn der Fall eintritt, dass ein Schüler oder eine Schülerin nicht an einer Schulveranstaltung teilnehmen kann oder darf, dann muss der Schüler respektive die Schülerin nach Möglichkeit am Unterricht in einer anderen Klasse teilnehmen. Außerdem hat die „Beurteilung des Lehrzieles der betreffenden Schulstufe [hat] ohne Rücksicht auf die Nichtteilnahme an der Schulveranstaltung zu erfolgen“.¹⁸⁴

Des Weiteren haben sich die Schülerinnen und Schüler vor Beginn einer Schulveranstaltung in der Schule oder beim festgelegten Treffpunkt einzufinden. Falls das Eintreffen verspätet ist, hat der Schüler oder die Schülerin der Lehrperson den Grund für die Verspätung zu

¹⁷⁸ Vgl. Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über Schulveranstaltungen (SchVV 1995) § 2: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009986> (31.10.2019).

¹⁷⁹ Vgl. Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über Schulveranstaltungen (SchVV 1995) § 2: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009986> (31.10.2019).

¹⁸⁰ Vgl. Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über Schulveranstaltungen (SchVV 1995) § 7: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009986> (01.11.2019).

¹⁸¹ Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über Schulveranstaltungen (SchVV 1995) § 7: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009986> (01.11.2019).

¹⁸² Siehe Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG): <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (01.11.2019).

¹⁸³ Vgl. Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG) § 13: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (01.11.2019).

¹⁸⁴ Vgl. Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG) § 3: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (01.11.2019).

nennen.¹⁸⁵ „Das verspätete Eintreffen ist im Klassenbuch zu vermerken (vgl. Schulordnung § 3 Abs. 3)“.¹⁸⁶ Zudem sind die Schüler dazu angehalten, an der Schulveranstaltung in entsprechender Kleidung teilzunehmen, die benötigten Unterrichtsmittel mitzubringen; jegliche Gegenstände, die die Sicherheit aller Beteiligten gefährden, dürfen nicht mitgebracht werden. Solche Gegenstände sind der Lehrperson auf Verlangen auszuhändigen.¹⁸⁷ Der Genuss von Alkohol und das Rauchen „ist den Schülern in der Schule, an sonstigen Unterrichtsorten und bei Schulveranstaltungen sowie schulbezogenen Veranstaltungen untersagt“.¹⁸⁸

Wie einführend erwähnt, ist es gesetzlich geregelt, wie lange eine Schulveranstaltung pro Schulstufe dauern und wie oft diese durchgeführt werden darf.¹⁸⁹ Im Hinblick auf den rechtlichen Rahmen und um diese Zahlen nicht zu überschreiten, wäre es von Vorteil, rechtzeitig mit den Klassenlehrern und Klassenlehrerinnen Rücksprache zu halten, welche anderen Schulveranstaltungen in der entsprechenden Schulklasse im betreffenden Schuljahr bereits durchgeführt wurden beziehungsweise noch geplant sind. Je nach Schüleranzahl und Art der Schulveranstaltung hat „[...] der Schulleiter neben dem Leiter der Veranstaltung (Abs. 3) in Absprache mit diesem anstaltseigene geeignete Lehrer oder andere geeignete Personen als Begleitpersonen [...] festzulegen“, welche sich diesen Tag dafür bereit erklären, mitzugehen.¹⁹⁰ Die Begleitpersonen verlieren somit einen Unterrichtstag oder ein paar Stunden und müssen suppliert werden. Den anderen Lehrpersonen entfallen am diesem Unterrichtstag der Schulveranstaltung die eigenen Stunden in dieser Klasse, was auch miteingeplant werden muss.

¹⁸⁵ Schulordnung § 2, § 3, § 4:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (01.11.2019).

¹⁸⁶ Vgl. Informationsblätter zum Schulrecht Teil 5: Schulveranstaltungen. Juli 2007, S. 22: <https://boz.schule.wien.at/fileadmin/s/boz/Dateien/Gesetze/Schulveranstaltungsverordnung.pdf> (01.01.2019).

¹⁸⁷ Vgl. Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974 betreffend die Schulordnung § 2, § 3, § 4:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (01.11.2019).

¹⁸⁸ Vgl. Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974 betreffend die Schulordnung § 9:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (01.11.2019).

¹⁸⁹ Vgl. Informationsblätter zum Schulrecht Teil 5: Schulveranstaltungen. Juli 2007, S. 10: <https://boz.schule.wien.at/fileadmin/s/boz/Dateien/Gesetze/Schulveranstaltungsverordnung.pdf> (31.10.2019).

¹⁹⁰ Vgl. Informationsblätter zum Schulrecht Teil 5: Schulveranstaltungen. Juli 2007, S. 14f: <https://boz.schule.wien.at/fileadmin/s/boz/Dateien/Gesetze/Schulveranstaltungsverordnung.pdf> (01.11.2019).

Bei der Planung einer Schulveranstaltung muss neben der Zielsetzung des § 1 Abs. 1¹⁹¹ und all den zuvor erwähnten Kriterien auch auf „die finanzielle Leistungsfähigkeit der Schüler (Unterhaltspflichtigen) Bedacht“ genommen werden.¹⁹² Laut Schulveranstaltungsverordnung § 3 „[...] [dürfen] Kostenbeiträge nur für Fahrt (einschließlich Aufstiegshilfen), Nächtigung, Verpflegung, Eintritte, Kurse, Vorträge, Arbeitsmaterialien, die leihweise Überlassung von Gegenständen, Kosten im Zusammenhang mit der Erkrankung eines Schülers sowie für Versicherungen eingehoben werden“.¹⁹³

Der Schulleiter bzw. die Schulleiterin oder die von der Schulveranstaltung mit der Planung der Schulveranstaltung betraute Lehrkraft müssen sowohl auf die Kosten als auch auf gewährte Ermäßigungen und tatsächlich angebotene Unterstützungen (z.B. Sportgeräteverleih) ausdrücklich hinweisen. Beispielsweise kann Schülern und Schülerinnen, die Schulbeihilfe beziehen, eine außerordentliche Unterstützung für Schulveranstaltungen gewährt werden (vgl. Schülerbeihilfengesetz § 20 a).¹⁹⁴

Bei einem Museumsbesuch mit einer Schulklasse fallen üblicherweise nur Kosten für den Eintritt und die Anreise – entweder mit öffentlichen Verkehrsmitteln¹⁹⁵ oder mit einem gemieteten Autobus für die An- und Abreise – an. Die meisten Museen gewähren Schülergruppen auch einen ermäßigten Eintritt, die Bundesmuseen können die Schülerinnen und Schüler bis zum vollendeten 19. Lebensjahr gratis besuchen.¹⁹⁶ „Der freie Eintritt in die Bundesmuseen gilt:

- bis zum vollendeten 19. Lebensjahr (bei Privatbesuchen Altersnachweis mit Lichtbildausweis)
- auf für ältere Schülerinnen und Schüler im Klassenverband
- für Begleitpersonen von Schulgruppen“¹⁹⁷

Dies betrifft nur den Eintritt, die Buchung von konkreten Vermittlungsformaten wird normal verrechnet. Zudem gibt es für Lehrpersonen oft die Möglichkeit, an musealen Workshops und

¹⁹¹ Siehe Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über Schulveranstaltungen (SchVV 1995) § 1: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009986> (01.11.2019).

¹⁹² Vgl. Informationsblätter zum Schulrecht Teil 5: Schulveranstaltungen. Juli 2007, S. 22: <https://boz.schule.wien.at/fileadmin/s/boz/Dateien/Gesetze/Schulveranstaltungsverordnung.pdf> (01.11.2019).

¹⁹³ Vgl. Informationsblätter zum Schulrecht Teil 5: Schulveranstaltungen. Juli 2007, S. 14: <https://boz.schule.wien.at/fileadmin/s/boz/Dateien/Gesetze/Schulveranstaltungsverordnung.pdf> (01.11.2019).

¹⁹⁴ Informationsblätter zum Schulrecht Teil 5: Schulveranstaltungen. Juli 2007, S. 14: <https://boz.schule.wien.at/fileadmin/s/boz/Dateien/Gesetze/Schulveranstaltungsverordnung.pdf> (01.11.2019).

¹⁹⁵ Oft besitzen die Schüler und Schülerinnen ein Top-Jugend-Ticket und können somit die öffentlichen Verkehrsmittel gratis benutzen.

¹⁹⁶ Vgl. Initiative: Gratis ins Museum – freier Eintritt bis 19: <https://www.bundestkanzleramt.gv.at/agenda/kunst-und-kultur/kulturinstitutionen-des-bundes/bundesmuseen/initiativen.html> (25.01.2020).

¹⁹⁷ BKA – Bundesmuseen in Österreich: <https://www.bundestkanzleramt.gv.at/agenda/kunst-und-kultur/kulturinstitutionen-des-bundes/bundesmuseen/initiativen> (02.11.2019).

an speziell für Pädagogen und Pädagoginnen konzipierten Führungen teilweise kostenlos teilzunehmen.¹⁹⁸

Zudem muss man auch darauf achten, dass die Schülerinnen und Schüler, vor allem bei einem längeren Museumsbesuch, ausreichend Jause einpacken oder die Möglichkeit gegeben ist, sich vor Ort eine Jause zu kaufen.

Ist ein Museumsbesuch vollständig geplant, muss sich die Lehrperson noch ihrer Aufsichtspflicht bewusst sein. Laut Schulunterrichtsgesetz § 51 Absatz 3 hat der

[...] Lehrer [...] nach der jeweiligen Dienstenteilung die Schüler in der Schule auch 15 Minuten vor Beginn des Unterrichts, in den Unterrichtspausen – ausgenommen die zwischen Vormittags- und dem Nachmittagsunterricht liegende Zeit – und unmittelbar nach Beendigung des Unterrichtes beim Verlassen der Schule sowie bei allen Schulveranstaltungen und schulbezogenen Veranstaltungen innerhalb und außerhalb des Schulhauses beaufsichtigen, soweit dies nach dem Alter und der geistigen Reife der Schüler erforderlich ist. Hierbei hat er insbesondere auf die körperliche Sicherheit und auf die Gesundheit der Schüler zu achten und Gefahren nach Kräften abzuwehren. [...].¹⁹⁹

Insbesondere bedeutet hier so viel, dass „sich eine ordnungsgemäße Wahrnehmung der Aufsichtspflicht nicht nur“ auf die soeben erwähnte körperliche Sicherheit und Gesundheit bezieht, sondern auch die „Verpflichtung beinhaltet, körperlichen bzw. wirtschaftlichen Schaden von dritten Personen bzw. deren Eigentum, [...] abzuhalten“.²⁰⁰ Wird die Aufsichtspflicht von der Lehrperson nicht dementsprechend eingehalten beziehungsweise schuldhaft verletzt, verstößt diese gegen die Dienstpflichten und wird disziplinarrechtlich verfolgt.²⁰¹ Jedoch ist dem Aufsichtserlass in Z 4 Abs. 1 hinzugefügt, dass die Intensität und die Form der Aufsichtsführung situationsbezogen differieren kann.²⁰² So kann die Lehrperson „im konkreten Einzelfall die jeweils angemessene Intensität der Beaufsichtigung (von ,nicht

¹⁹⁸ Vor Beginn der Niederösterreichischen Landesausstellung konnte man über die PH/Fortbildung die Tagung „Residenz, Wirtschaft, Region: Bewegte Welt Wiener Neustadt. Tagung zur Niederösterreichischen Landesausstellung“ absolvieren, Zudem konnte man an demselben Wochenende an kostenlosen Führungen für Pädagoginnen und Pädagogen teilnehmen. [<https://www.ph-online.ac.at/ph-noe/webnav.ini>] (02.11.2019)]

¹⁹⁹ Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG) § 51:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (01.11.2019).

²⁰⁰ Vgl. Informationsblätter zum Schulrecht Teil 5: Schulveranstaltungen. Juli 2007, S. 23: <https://boz.schule.wien.at/fileadmin/s/boz/Dateien/Gesetze/Schulveranstaltungsverordnung.pdf> (01.11.2019).

²⁰¹ Vgl. Informationsblätter zum Schulrecht Teil 5: Schulveranstaltungen. Juli 2007, S. 23: <https://boz.schule.wien.at/fileadmin/s/boz/Dateien/Gesetze/Schulveranstaltungsverordnung.pdf> (01.11.2019).

²⁰² zum Beispiel: Turnunterricht, Schulveranstaltungen in fremden Verkehrszonen, besondere Ereignisse am Schultag, Kinder mit Behinderung, verhaltensauffällige Kinder, geringe Erfahrung des Lehrers bzw. der Lehrerin – siehe: Informationsblätter zum Schulrecht Teil 5: Schulveranstaltungen. Juli 2007, S. 24: <https://boz.schule.wien.at/fileadmin/s/boz/Dateien/Gesetze/Schulveranstaltungsverordnung.pdf> (01.11.2019).

aus den Augen lassen‘ bis ‚in der Nähe oder erreichbar sein‘) eigenverantwortlich [zu wählen“.²⁰³

Sohin darf die Beaufsichtigung der ab der 7. Schulstufe entfallen, „wenn dies im Hinblick auf die Gestaltung [...] von Schulveranstaltungen [...] zweckmäßig ist und weiters auf die körperliche und geistige Reife der Schüler entbehrlich ist“.²⁰⁴ Ab der 9. Schulstufe wird die Aufsichtspflicht noch mehr gelockert und die Beaufsichtigung darf „entfallen, wenn sie im Hinblick auf die körperliche und geistige Reife entbehrlich ist“.²⁰⁵ Sohin ist es möglich, die Schülerinnen und Schüler bereits beim Museum respektive außerschulischen Lernort zu treffen und dort auch wieder zu entlassen.

Neben den rechtlichen Rahmenbedingungen ist es auch wichtig, den Museumsbesuch inhaltlich gut vorzubereiten.²⁰⁶ Hat man ein passendes Unterrichtsthema für eine Exkursion gefunden oder sogar wie in diesem Fall das Glück, die Landesausstellung gleich „ums Eck“ zu haben, empfiehlt es sich, die Homepage²⁰⁷ des Museums beziehungsweise der Ausstellung nach dem Angebot für Schulen durchzusehen und Infomaterialien wie Broschüren, Ausstellungskataloge, Schulfolder, etc. zu besorgen und durchzublättern. Empfehlenswert ist im weiteren Verlauf der Planung ein eigenständiger Besuch des Museums, um sich vor Ort die Gestaltung, die Gegebenheiten, die Vermittlungsformen und -methoden und vor allem die Angebote beziehungsweise die Programme für Schulklassen anzusehen, denn je besser ein Museum von der Lehrperson „gekannt“ wird, desto leichter wird es dieser fallen, die Schülerinnen und Schüler optimal auf den Besuch vorzubereiten und desto leichter wird es auch sein, den ein oder anderen vorab schon vom Museum zu begeistern und ihn/sie mitzureißen. Dies kann sich wiederum in der Vorbereitung auf den Museumsbesuch sehr positiv auswirken. Zudem kann es auch nur von Vorteil sein, die Gegebenheiten vor Ort zu kennen und zu wissen, „wo Mäntel und Schultaschen untergebracht werden können“, wo es Toiletten und eventuell Sitzgelegenheit im Museum gibt.²⁰⁸ Oft bieten die Museum im Kassabereich didaktische und fachliche Begleitmaterialien zur Ausstellung an und kann man

²⁰³ Vgl. Informationsblätter zum Schulrecht Teil 5: Schulveranstaltungen. Juli 2007, S. 24: <https://boz.schule.wien.at/fileadmin/s/boz/Dateien/Gesetze/Schulveranstaltungsverordnung.pdf> (01.11.2019).

²⁰⁴ Vgl. Informationsblätter zum Schulrecht Teil 5: Schulveranstaltungen. Juli 2007, S. 24: <https://boz.schule.wien.at/fileadmin/s/boz/Dateien/Gesetze/Schulveranstaltungsverordnung.pdf> (01.11.2019).

²⁰⁵ Vgl. Informationsblätter zum Schulrecht Teil 5: Schulveranstaltungen. Juli 2007, S. 24: <https://boz.schule.wien.at/fileadmin/s/boz/Dateien/Gesetze/Schulveranstaltungsverordnung.pdf> (01.11.2019).

²⁰⁶ Vgl. Matthes, Michael: Einbeziehung des Museums in den Schulunterricht. Ein Projekt des Museumspädagogischen Dienstes in Berlin. In: Kunz-Ott, Hannelore (Hg.): Museum und Schule. Wege zu einer erfolgreichen Partnerschaft. München: 2005, S. 49-54, hier S. 53.

²⁰⁷ falls vorhanden – aber davon ist in der heutigen Zeit auszugehen.

²⁰⁸ Fritsch, Sylvia: Angebote nach Maß – haus eigene Museumspädagogen. In: Kunz-Ott, Hannelore (Hg.): Museum und Schule. Wege zu einer erfolgreichen Partnerschaft. München: 2005, S. 31-36, hier S. 32.

im meist vorhandenen Museumsshop den Ausstellungskatalog und diverse andere Schriften finden und für die Vorbereitung gut nutzen.²⁰⁹

Museen geben häufig zielgruppenorientierte Flyer und Infobroschüren für Schulklassen heraus, wie zum Beispiel auf der Homepage der Niederösterreichischen Landesausstellung gut ersichtlich ist. Auf der Homepage der Niederösterreichischen Landesausstellung²¹⁰ wird man ganz unten auf der Startseite unter dem Button „Schulen“ auf die spezifischen Vermittlungsformate für Schulen weitergeleitet. Zudem ist hier auch die Möglichkeit gegeben, Schulfolder, Unterrichtsmaterialien und einen Wiki-Eintrag downzuloaden.²¹¹ Einige Museen bieten den Lehrkräften auch ein eigenes Beratungstreffen an, welches als Vorbereitung auf den Museumsbesuch dienen soll. Hierbei führt man ein kurzes Beratungsgespräch mit dem Museumspädagogen beziehungsweise der Museumspädagogin und kann bereits vorab grundlegende Aspekte klären, die zu einem optimalen Museumsbesuch beitragen können. Auch für den Museumspädagogen oder die Museumspädagogin sind solche Gespräche vor einem Museumsbesuch nicht unwichtig, da sich dieser beziehungsweise diese neben der Abklärung logistischer Fakten (Klassengröße, Schulstufe, usw.) auch bezüglich Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler informieren kann, um unnötige Wiederholungen, Langeweile oder Überforderung entgegenzuwirken. Zudem kann man so auch die gemeinsamen Erwartungen besprechen und etwaige Ziele abklären sowie die Buchung des gewünschten Programmes besprechen. Nach dieser Beratung hat die Lehrperson noch die Möglichkeit, den Besuch mit der Klasse genauer zu planen beziehungsweise ein zuvor grob geplantes Konzept nun detailliert umzusetzen und mit den Informationen aus erster Hand zu ergänzen.²¹²

In der weiteren Vorbereitung auf den Museumsbesuch muss sich die Lehrperson, wie für jede Unterrichtsstunde, ein Konzept überlegen beziehungsweise dieses planen. Entschieden werden muss, ob die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel selbstständig das Museum erkunden, die Lehrperson führt oder ob eine Führung beziehungsweise ein Workshop gebucht wird. Bei einer selbstständigen „Erkundungstour“ (zum Beispiel mit einem Arbeitsauftrag/Arbeitsblatt) muss zuvor geklärt werden, ob es überhaupt erlaubt ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler frei im Museum bewegen dürfen. Man muss sich aber darüber im Klaren sein, dass jede der angeführten Varianten ihre Vor- und Nachteile hat, „die es

²⁰⁹ Fritsch, Angebote nach Maß, 2005, S. 32.

²¹⁰ Vgl. Homepage Niederösterreichische Landesausstellung: www.noe-landesausstellung.at (02.11.2019).

²¹¹ Vgl. Niederösterreichische Landesausstellung 2019 – Schulen: <https://www.noe-landesausstellung.at/de/schulen> (02.11.2019).

²¹² Fritsch, Angebote nach Maß, 2005, S. 32ff.

individuell hinsichtlich ihrer Tauglichkeit zur Erreichung der konkreten Vermittlungs-, Lehr- und Lernziele abzuwägen und bestmöglich zu nutzen gilt“.²¹³ Aber egal für welche Variante man sich entscheidet, muss dies gut vor- und nachbereitet werden. Fällt die Wahl beispielsweise auf ein Vermittlungsprogramm, hat dies den Vorteil, dass sich die Lehrperson zuvor keine eigenständige Führung durch das Museum überlegen muss. Eine Kulturvermittlerin beziehungsweise ein Kulturvermittler, der mit der Ausstellung mehr als vertraut ist und die Exponate kennt, führt die Schulkasse. Jedoch können museale Programme und dies sogar bei disziplinierten Schülerinnen und Schüler, wie Weber anmerkt, „die nicht das passende Anspruchsniveau und die richtige Rhythmisierung für die Altersgruppe finden, höchsten Stress“ für die verantwortliche Lehrperson bedeuten. In einem solchen Fall sei „viel Fingerspitzengefühl gefragt, um einerseits den Führer nicht bloß zu stellen oder zu verletzen, andererseits aber auch die Schüler zu ihrem Recht auf anregende Unterrichtung kommen zu lassen“.²¹⁴ Weber empfiehlt, „bei ungeschickten Führungen als Lehrperson ausgleichend zu wirken und zum Beispiel die Schüler den Führer über seine Tätigkeit, seine Erfahrungen [...], über seine Meinung zum gerade besuchten Objekt befragen zu lassen“ und sie merkt an, dass oft ganz „nebensächliche“ Dinge wie die Überwachung und das Alarmanlagensystem des Museums, für die Schülerinnen und Schüler von großer Relevanz sind.²¹⁵ Jedenfalls empfiehlt es sich, „vor einem Museumsbesuch mit dem [betreffenden] Partner im Museum abzuklären, worauf geachtet werden soll und wie der Lehrer unterstützen oder eingreifen kann.“²¹⁶

Ganz egal wie der Museumsbesuch letztendlich von der Lehrperson gestaltet beziehungsweise geplant wird, sollte für die Schulkasse ein inhaltlicher Anknüpfungspunkt zum Lehrstoff gegeben und dieser auch klar erkennbar sein. Auch Matthes merkt diesbezüglich an, dass man „[nur sieht], was man weiß“.²¹⁷ Zudem hat die Lehrperson zu gewährleisten, dass der Besuch auch lehrplanmäßige Relevanz hat.²¹⁸ Weber unterscheidet auch grundsätzlich, ob ein

²¹³ Rosen, Yvonne: Antike Geschichte im Museum. Museale Vermittlungsangebote im Wiener Römermuseum und in Carnuntum. Diplomarbeit. Wien: 2016, S. 51.

²¹⁴ Vgl. Weber, Renate: Trotz allem ins Museum! Museumsbesuche aus dem Blickwinkel einer Schulleiterin. In: Kunz-Ott, Hannelore (Hg.): Museum und Schule. Wege zu einer erfolgreichen Partnerschaft. München: 2005, S. 23f.

²¹⁵ Vgl. Weber, Trotz allem ins Museum!, 2005, S. 24.

²¹⁶ Vgl. Weber, Trotz allem ins Museum!, 2005, S. 24.

²¹⁷ Matthes, Einbeziehung des Museums in den Schulunterricht, 2005, S. 53.

²¹⁸ Siehe hier: Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen: Für die Bearbeitung der historischen und politischen Themen sind Module mit Längs- und Querschnitten vorgesehen. Dabei soll der Unterricht – gemäß dem Zusammenhang von globalen, kontinentalen, nationalen, regionalen und lokalen Aspekten – Einblick in die Geschichte und Politik unterschiedlicher Räume geben, deren Vernetzungen deutlich machen und sich somit insbesondere auch auf Interkulturelles und Globales Lernen beziehen. Zudem ergeben sich die im Unterricht zu behandelnden Themen aus den nachfolgenden fachdidaktischen Prinzipien des historischen und politischen Lernens, den dem Unterricht zugrunde gelegten Basiskonzepten und der fachspezifischen

Museumsbesuch „als Einstieg in ein Thema, als Motivation durchgeführt wird, ob er der Vertiefung oder der Veranschaulichung dienen soll“.²¹⁹ Zudem, führt sie weiter aus, muss es auch nicht immer ein zum Unterrichtsthema passender Besuch sein – sohin gibt es unterschiedliche Varianten von Museumsbesuchen, die im Folgenden aufgelistet werden:

- ein fester Museumstag jedes Schuljahr, sodass im Laufe eines Schullebens jeder Schüler zumindest die wichtigsten Museen seiner näheren Umgebung kennen gelernt hat. Dafür muss ein langfristiger Plan mit allen Fachbereichen entwickelt werden.
- Fächerübergreifende Unterrichtsprojekte oder Projekttage mit Einbeziehung thematisch entsprechender Museumsabteilungen.
- Einbeziehen von Museen in historische oder künstlerische Wettbewerbe
- Kunstunterricht in Kunstmuseen²²⁰

[E]in sinnvoller Museumsbesuch heißt aber nicht, dass ein Lehrer einfach mit seiner Klasse ins Museum geht: Ohne Vor- und Nachbereitung nehmen die Schüler nur einen Bruchteil dessen wahr, was eventuell möglich wäre. Und aus der Sicht der Schule gibt es leider eine Reihe von Gesichtspunkten, weshalb Museumsbesuche dann doch nicht so oft stattfinden, wie sie es sich idealerweise wünschen würden.²²¹

Um genau so einem Szenario entgegenzuwirken sollte darauf geachtet werden, dass sowohl die Vor- und Nachbereitung eines Museumsbesuches sowie der Besuch an sich immer spannend und kurzweilig gestaltet werden. Zwar macht ein Lehrausgang ins Museum der Lehrperson ein bisschen Mühe, aber bedeutet für alle Beteiligten mindestens genauso viel Spaß und Freude! Im besten Fall motiviert man die Schülerinnen und Schüler über den Museumsbesuch hinaus „zur Nutzung des Lernortes Museum nach der Schulzeit“.²²²

2.3 Außerschulische Lernorte in Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Außerschulische Lernorte sind, wie bereits dargelegt, höchst attraktive und bereichernde Lernumgebungen und wie auch Berit Pleitner beschreibt, öffnet sich die Schule nach außen und birgt somit neue Lernchancen. Außerdem darf nicht vergessen werden, dass außerschulische Lernorte „genauso einem Curriculum und der Leistungsbewertung wie jede Unterrichtsstunde im Klassenraum auch“ unterliegen.²²³ Eine klare Definition für außerschulische Lernorte liegt in der Literatur nicht vor beziehungsweise sind „ähnlich umfassende Begriffsbestimmungen bislang rar.“²²⁴ In diesem Zusammenhang greift Pleitner auf die rund vierzig Jahre alte Definition – die Exkursion betreffend – zurück und definiert

Kompetenzorientierung.

Siehe: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (10.11.2019).

²¹⁹ Vgl. Weber, Trotz allem ins Museum!, 2005, S. 21.

²²⁰ Weber, Trotz allem ins Museum!, 2005, S. 21.

²²¹ Weber, Trotz allem ins Museum!, 2005, S. 22.

²²² Matthes, Einbeziehung des Museums in den Schulunterricht, 2005, S. 53.

²²³ Vgl. Pleitner, Berit: Außerschulische historische Lernorte. In: Barricelli, Michele und Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 2. Schwalbach: 2012, S. 290-307, hier S. 290.

²²⁴ Vgl. Pleitner, Außerschulische historische Lernorte, 2012, S. 290f.

diese so: „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“.²²⁵ Demgegenüber bietet das Staatinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München folgende Definition an:

Spuren der Geschichte lassen sich nahezu an jedem Ort unserer Lebenswelt aufspüren. Allerdings ist nicht jeder dieser Orte ein ‚historischer Lernort‘. Erst die Möglichkeit zum Erkenntnisgewinn, also das Vorhandensein von Ansatzpunkten zum Aufzeigen historischer Sachverhalte, zum Nachfragen und zum Untersuchen, macht ihn dazu.²²⁶

Aus dieser Definition leitet Pleitner das didaktische Potential von außerschulischen Lernorten für den Geschichtsunterricht ab. Dieses besteht darin, dass es für eben diesen Unterricht außerhalb des Klassenzimmers relevante Spuren der Vergangenheit gibt und die Schülerinnen und Schüler dazu „historische Fragen stellen oder nach Antworten suchen können“. Sohin weist Pleitner darauf hin, dass „[d]ie Arbeit an außerschulischen Lernorten den Prozess des historischen Erkenntnisgewinns für Schülerinnen und Schüler erfahrbar [macht] und im Idealfall entdeckend oder gar forschend verläuft“.²²⁷ Daher teilt sie die für den Geschichtsunterricht relevanten außerschulischen Lernorte in vier Gruppen ein:

1. *Historische Orte*: Dies sind originale, materielle Orte, an denen sich geschichtliche Ereignisse, Prozesse ereignet haben und von geschichtlichen Strukturen geprägt sind – wie Ruinen, Stadtmauern, Kirchen, Plätze, etc. „Die Überreste sind in den allermeisten Fällen fragmentarisch. Selbst, wenn die Architektur erhalten ist, haben sich Kontext und/oder Funktion gewandelt“.
2. *Stätten der Sammlung, Erforschung und Präsentation historischer Zeugnisse*: Hierzu zählen Archive, Museen, Ausstellungen, Geschichtswerkstätten, Heimatvereine, etc., welche „ihrem ursprünglichen Funktionszusammenhang und räumlichen Umfeld entrissen und in einem neuen Kontext gebracht worden [sind]“. Dies impliziert, dass die Quelle immer in Anbetracht ihrer Darstellung analysiert werden muss.
3. *Living History*: Dabei wird das Leben der Vergangenheit durch Darbietungen simuliert und in Szene gesetzt. Dies geschieht sowohl mit nachgestellten Schlachten als auch mit kostümierten Stadtführungen oder Mittelaltermärkten. Zudem finden solche Darbietungen oft an historischen Orten oder Museen statt, beziehungsweise losgelöst „auf der grünen Wiese“.

²²⁵ Pleitner, Außerschulische historische Lernorte, 2012, S. 291.

²²⁶ Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hg.): Geschichte vor Ort. Anregungen für den Unterricht an außerschulischen Lernorten. Handreichung für den Geschichtsunterricht am Gymnasium. München: 1999, S. 12.

²²⁷ Vgl. Pleitner, Außerschulische historische Lernorte, 2012, S. 291.

4. *Virtuelle Schauplätze*: Hier nehmen die Schülerinnen und Schüler an einer neuen Form des Lernens teil – der virtuellen Welt im Internet. Erwähnenswert erscheint auch die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler hierbei das Schulgebäude gar nicht verlassen müssten, um zum Beispiel einen Spaziergang durch Pyramiden, das Schloss Versailles oder durch eine alte Stadt zu machen. Jedoch, so Pleitner, darf man nicht übersehen, dass manche virtuelle Darstellungen eher an ein PC-Spiel erinnern und dadurch weniger sachlich wirken beziehungsweise sind.²²⁸ „Im Gegensatz zu diesen virtuellen Rekonstruktionen bieten Online-Museen einen anderen Zugang: Sie präsentieren Bilder von einzelnen Ausgrabungsfunden und Exponaten ihrer Sammlungsbestände. Auf diese Weise können Überreste oder ganze Ausstellungen betrachtet werden, die man aufgrund räumlicher Entfernung nicht im Schulalltag aufsuchen kann.“²²⁹

Pleitner verweist explizit auf die Differenzierung außerschulischer Lernort mit und ohne Bildungsauftrag und meint, dass diese Unterscheidung in der Unterrichtsvorbereitung Sinn macht, da ein Ort ohne Bildungsauftrag eine andere Vorbereitung für die Lehrperson darstellt, weil sie diesen erst zu einem Lernort machen muss, hingegen ein Ort mit Bildungsauftrag ohne Zutun genutzt werden kann. Ganz gleich, wie die Lehrperson an die Exkursion herangeht, darf keinesfalls auf eine konkrete methodische Herangehensweise – der Dreischritt Vorbereitung – Durchführung – Nachbereitung – „vergessen“ werden.²³⁰

Ebenfalls von dieser Einteilung spricht Dietmar von Reeken und hebt zwei Arten des außerschulischen Lernorts als Sonderfälle hervor. Einerseits die Denkmäler, welche als definitive Dokumente der Erinnerungskultur im Unterricht thematisiert und analytisch betrachtet werden sollten und andererseits ist es die Archäologie, die neben der Auseinandersetzung mit Geschichte einen authentischen Blick in die Arbeit der historischen Forschung zulässt.²³¹ Pleitner nennt in ihrem Artikel spezifische Vorzüge außerschulischer Lernorte und die Wichtigkeit, diese im Fach Geschichte aufzusuchen. Zuallererst erwähnt sie die Anschaulichkeit und verweist darauf, dass sich Größenverhältnisse, Höhen, Tiefen, Wetter, repräsentative Gebäude und vieles mehr leichter veranschaulichen lassen, wenn man sie selbst erfährt. Jedoch weist sie auch darauf hin, dass man solche Stätten oft nicht mehr im Originalzustand vorfindet,

²²⁸ Vgl. Pleitner, *Außerschulische historische Lernorte*, 2012, S. 291f.

²²⁹ Pleitner, *Außerschulische historische Lernorte*, 2012, S. 291f.

²³⁰ Vgl. Pleitner, *Außerschulische historische Lernorte*, 2012, S. 292f.

²³¹ Vgl. Von Reeken, Dietmar: *Gegenständliche Quellen und museale Darstellungen*. In: Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.): *Geschichts-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 2. Auflage, Berlin: 2005, hier S. 147.

sind Exkursionen die wohl eindringlichste Methode, den Schülerinnen und Schülern die Verbindung von Zeit und Raum sowie von Historizität vor Augen zu führen. Am außerschulischen Lernort wird das Wechselverhältnis von Wandel und Kontinuität deutlich, indem man quasi Schicht für Schicht verschiedene Momente der Vergangenheit durch Rekonstruktion oder Rekontextualisierung ‚freilegt‘.²³²

Weiters geht sie auf die Anregung der historischen Imagination ein, welche voraussetzt, dass eine gewisse historische Vorstellungskraft vorhanden ist, die wiederum durch die Auseinandersetzung mit historischen Orten gefördert beziehungsweise vollzogen wird. Wenn wir etwas noch nie erfahren oder wahrgenommen haben, können wir es uns auch nicht vorstellen und deshalb erscheint es ihr auch so wichtig. Pleitner verweist außerdem darauf, dass es die Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist, diese historische Imagination anzuregen und zu fördern. Zuletzt spricht sie von dem regional- und lokalgeschichtlichen Zugang zur Geschichte. Da oftmals außerschulische Lernorte in der näheren Umgebung der Schule aufgesucht werden, kann dies womöglich als Manko gelten – doch oft ist es den Rahmenbedingungen der Schule beziehungsweise der Organisation (Kosten, Transport der Schülerinnen und Schüler, Distanz ...) nicht möglich, eine „größere“ Exkursion zu realisieren. Jedoch verschafft „[d]ie Bearbeitung regionaler und lokaler Geschichte [...] einen lebendigen Eindruck von den wichtigen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Strukturen und Problemen einer vergangenen Epoche [...]“.²³³ Gerade in Zeiten der Globalisierung und der Hinterfragung des ethnisch-nationalstaatlichen Prinzips, sollte man den Schülerinnen und Schülern diese vielseitige Betrachtungsweise vor Augen führen beziehungsweise aufzeigen, dass „die nationale Perspektive (nur) eine mögliche [...] neben der weltgeschichtlichen einerseits und der regional- bzw. lokalgeschichtlichen andererseits [ist]“.²³⁴ Zudem kann dies beitragen, Ereignisse und Strukturen mit nationaler beziehungsweise überregionaler Bedeutung besser zu verstehen und diese differenzierter wahrzunehmen. Von Reeken spricht zusätzlich noch vom Aspekt des authentischen Lernens und dass dieses selbstständiges Lernen mit allen Sinnen fördert. Auch er weist auf die bereits angesprochene Öffnung der Schule nach außen hin.²³⁵

Wie bereits erwähnt und auch bei Pleitner vorzufinden, geht sie ebenfalls davon aus, dass sowohl die Dreischritt-Methode als auch die gewissenhafte Organisation einer Exkursion an einen außerschulischen Lernort von allergrößter Bedeutung sind. Abschließend ist laut Pleitner noch zu erwähnen, dass bei jeder Diskussion die Herstellung eines Gegenwartsbezugs

²³² Vgl. Pleitner, Außerschulische historische Lernorte, 2012, S. 294.

²³³ Vgl. Pleitner, Außerschulische historische Lernorte, 2012, S. 295.

²³⁴ Vgl. Pleitner, Außerschulische historische Lernorte, 2012, S. 295.

²³⁵ Vgl. Von Reeken, Gegenständliche Quellen und museale Darstellungen, 2005, S. 146ff.

von Vorteil ist und andere Quellen eingebaut werden sollten. Zudem muss auch damit gerechnet werden, dies ist vor allem der Fall, wenn die Schülerinnen und Schüler wissbegierig sind und forschend und entdeckend lernen, dass nach dem Besuch eines außerschulischen Lernortes nicht alle Fragen gestillt sind, sondern sogar mehr Fragen auftauchen und sich neue Herausforderungen ergeben.²³⁶ Somit darf nun nicht unerwähnt bleiben, dass das Museum zu einem der bedeutendsten außerschulischen Lernorten zählt, da es ein immenses Potential an Möglichkeiten zur Vermittlung hat. Im folgendem Unterkapitel soll nun genauer auf das Museum als außerschulischer Lernort eingegangen werden.

2.3.1 Das Museum als außerschulischer Lernort

Wie bereits erwähnt, stellt das Museum an sich selbst den Anspruch sowohl unterhalten als auch bilden zu wollen. Sihin werden Museen oft als informelle Lernorte bezeichnet, da sie „freiwillig und aus Eigeninitiative und aktivem Interesse aufgesucht werden“.²³⁷ Im Museum herrschen ganz andere Rahmenbedingungen als in der Schule, denn hier steht die nicht-personale Vermittlung im Vordergrund, „die um museumspädagogische Angebote ergänzt werden kann“. Lewalter führt weiter aus, dass Museen versuchen – im Gegensatz zum Lehrplan in der Schule – stärker besucherorientierte offene Vermittlungsprozesse anzuregen.²³⁸

Museen wollen Interesse wecken, zur Beschäftigung mit gesellschaftsrelevanten Sachverhalten anregen. Sie wollen ihre BesucherInnen dabei unterstützen, eine Einstellung zu Sachverhalten zu entwickeln oder diese zu reflektieren. Damit weist die informelle Lernumgebung Museum eine hohe Bildungsrelevanz in Hinblick auf für die Gesellschaft bedeutsame Themen und Zusammenhänge auf.²³⁹

Im Gegensatz zur Schule kann das Museum mit „Realien“ mit originalen Objekten punkten, die in der Schule in der Regel nicht vorhanden und welche im Museum „fast immer [in] herausragender Qualität und von höchster sinnlicher Präsenz“ sind.²⁴⁰

Egal ob es sich um Gemälde aus dem 15. Jahrhundert handelt oder um Maschinen aus der Frühzeit der Industrialisierung; egal, ob eine ausgegrabene Statue, ein ausgestopftes Krokodil oder ein Teppich aus China ausgestellt wird, immer bildet die Aura des anschaulichen Originalobjekts das ‚Alleinstellungsmerkmal‘ des Museums.²⁴¹

²³⁶ Vgl. Pleitner, Außerschulische historische Lernorte, 2012, S. 293.

²³⁷ Vgl. Lewalter, Doris: Bedingungen und Effekte von Museumsbesuchen. In: Kunz-Ott, Hannelore, Kudorfer, Susanne, Weber, Traudel (Hg.): Kulturelle Bildung im Museum. Aneignungsprozesse – Vermittlungsformen – Praxisbeispiele. Bielefeld: 2015, S. 45-56, hier S. 45.

²³⁸ Vgl. Lewalter, Bedingungen und Effekte von Museumsbesuchen, 2015, S. 45.

²³⁹ Lewalter, Bedingungen und Effekte von Museumsbesuchen, 2015, S. 45f.

²⁴⁰ Vgl. Wagner, Ernst: Potenziale: Museen und Schulen – warum sie füreinander interessant sind. In: Wagner, Ernst, Dreykorn, Monika (Hrsg.): Museum. Schule. Bildung. Aktuelle Diskurse-Innovative Modelle-Erprobte Methoden. München: 2007, S. 13-15, hier S. 13.

²⁴¹ Wagner, Museen und Schulen, München, S. 13.

Es darf auch nicht davon ausgegangen werden, wie Ernst Wagner betont, dass Museen nur Ansammlungen von Objekten, sondern zugleich auch kulturelle Wissensspeicher und „Schatzkammern“²⁴² sind. Sie stellen sowohl die Identität von Orten, Regionen und Ländern als auch von Gruppen, Schichten und Gesellschaften dar. Sie zeigen historisch gewachsene kulturelle Identität und sollen somit den Kindern und Jugendlichen helfen, in ihre Kultur hineinzuwachsen und sich über ihre eigene kulturelle Identität bewusst zu werden.²⁴³ „Das Museum bietet ihnen die Möglichkeit, sich zu orientieren, in An- und Ablehnung, in Wahrnehmung und Auseinandersetzung, sinnlich, intuitiv oder reflexiv.“²⁴⁴ Zudem bietet es die Chance, ihre kulturelle Kompetenz auszubilden, die heutzutage immer wichtiger wird. Wagner merkt an, dass viele Lehrkräfte sowohl über das immense Potential der Museumslandschaft als auch über die „Chance des Originals“ Bescheid wissen und der fremde Ort als „externer Lernort“ von größter Bedeutung ist. „Jedes Museum hat seine eigene Atmosphäre: mal feierlich oder muffig, mal modern oder verstaubt, immer aber unverwechselbar.“²⁴⁵ Und genau aus den erwähnten Faktoren, wie der Atmosphäre und der Attraktivität des Ortswechsels im Unterricht ergeben sich Chancen für die schulische Bildung. Man muss bedenken und zugestehen, wie Otto erwähnt, dass Museen und Schulen unterschiedliche Lernorte sind,²⁴⁶ denn „[w]ährend im Museum die Auswahl der Objekte historisch gewachsen und damit die Gegenstände letztlich zufällig vorhanden sind, kann sich die Schule ein solches Prinzip nicht leisten. [...] Schulen haben systematisch entwickelte Lehrpläne, die einer entwicklungspsychologisch begründeten Progression unterworfen sind.“²⁴⁷ Jedoch bringen die Schülerinnen und Schüler mit ihrem schulischen Vorwissen und ihrer schulischen Bildung ein gewisses „systematisches Kontextwissen in das Museum mit“, welches sich hervorragend mit der „Anschaulichkeit des konkreten Objektes ergänzt“.²⁴⁸ Sohin stellt Wagner auch fest, dass Museen nicht nur Orte für einen Wandertag, sondern unabdingbare Ressourcen für die Schule sind, von dem jedes Schulfach profitiert und keine andere Einrichtung ein derartiges Angebot bietet.²⁴⁹

Carmen Hille merkt jedoch an, dass sich die Museumspädagogik im Spannungsfeld von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und interdisziplinärer Herausforderung sieht. „Kuratoren wie

²⁴² Sowohl im materiellen als auch im übertragenen Sinn.

²⁴³ Vgl. Wagner, Museen und Schulen, 2007, S. 13.

²⁴⁴ Wagner, Museen und Schulen, 2007, S. 13.

²⁴⁵ Vgl. Wagner, Museen und Schulen, 2007, S. 13.

²⁴⁶ Vgl. Otto, Gunter: Schule und Museum – Unterschiede und Gemeinsamkeiten an zwei Lernorten. In: Wagner, Ernst, Dreykorn, Monika (Hrsg.): Museum. Schule. Bildung. Aktuelle Diskurse-Innovative Modelle-Erprobte Methoden. München: 2007, S. 15-19, hier S. 15.

²⁴⁷ Wagner, Museen und Schulen, 2007, S. 13.

²⁴⁸ Vgl. Wagner, Museen und Schulen, 2007, S. 14.

²⁴⁹ Vgl. Wagner, Museen und Schulen, 2007, S. 14.

Museumspädagogen müssen sich auch mit aktuellen Standards des Fachs Geschichte auseinandersetzen, um museale Präsentationen von Geschichte adäquat konzipieren bzw. vermitteln zu können.“²⁵⁰ Die Arbeit am außerschulischen Lernort Museum bezeichnet Susanne Popp als „extracurricular activity“, was keine Ergänzung, sondern ein konstitutives Element des Fachunterrichts darstellt und zur Aufgabe hat, Bildungsziele gezielt zu fördern. „Am Lernort ‚historisches Museum‘ geht es wesentlich auch darum, zählebige Vorurteile, soziokulturelle Hemmnisse und ‚Schwellenängste‘ abzubauen, Interessen und Motivationen zu wecken, erweiterte, besonders auch ästhetische Zugänge zur Partizipation an öffentlicher Geschichtskultur zu schaffen“.²⁵¹

Pleitner verweist auch darauf, dass der Fokus besonders darauf gelegt werden soll, welche Vermittlungsmethoden von Schülerinnen und Schülern angenommen werden und sohin zu größerer Motivation führen. „Eine Studie zu Motivationsfaktoren in Science-Centern hat ergeben, dass Rahmenbedingungen, die es ermöglichen, eigenverantwortlich und selbstständig zu agieren und sich neue Inhalte aneignen zu können sowie das positiv erlebte Miteinander [...] potentielle Pluspunkte der Lernumgebung Museum‘ sind.“²⁵² Aber auch Führungen werden laut Pleitner von der Zielgruppe gewünscht, sofern die Kulturvermittlerin beziehungsweise der Kulturvermittler Fragen zulässt und sich auf die Gruppe einlässt.²⁵³ Sohin fasst Doris Lewalter zusammen, „dass das Museum kein Lernort im klassischen Sinne ist, sondern vielmehr eine Lernumgebung, die durch zahlreiche, sich wechselseitig beeinflussende Aspekte geprägt ist“.²⁵⁴

2.3.2 Die historische Vermittlungsarbeit im Museum

Da das Museum eine starke Vermittlungsaufgabe hat, muss darauf geachtet werden, wie mit Ausstellungselementen, der Ausstellungsnarration und den Konzeptionen generell umgegangen wird. Lewalter wendet hierzu eine Abwandlung des didaktischen Dreiecks an und bezieht sich auf die drei Faktoren „(a) Ausstellungselemente und Objekte, die an Stelle des Lehrers treten, (b) Inhalte, die vermittelt werden sollen und (c) Besucherinnen und Besucher als Lernende“.²⁵⁵

²⁵⁰ Vgl. Hille, Carmen: Geschichte im Blick – Historisches Lernen im Museum. In: Czech, Alfred, Kirmeier, Josef, Sgoff, Brigitte (Hg.): Museumspädagogik. Ein Handbuch. Schwalbach: 2014, S. 81-93, hier S. 81.

²⁵¹ Vgl. Popp, Susanne: Historische Bildung und Kompetenzmodelle. Überlegungen zu einer aktuellen Debatte. In: Czech, Alfred, Kirmeier, Josef, Sgoff, Brigitte (Hg.): Museumspädagogik. Ein Handbuch. Schwalbach: 2014, S. 24-39, hier S. 24.

²⁵² Vgl. Pleitner, Außerschulische historische Lernorte, 2012, S. 296.

²⁵³ Vgl. Pleitner, Außerschulische historische Lernorte, 2012, S. 296.

²⁵⁴ Vgl. Lewalter, Bedingungen und Effekte von Museumsbesuchen, 2015, S. 47.

²⁵⁵ Vgl. Lewalter, Bedingungen und Effekte von Museumsbesuchen, 2015, S. 46.

Diese drei Säulen sind in der Literatur immer wieder ähnlich beschrieben. Im Folgenden soll nun kurz zusammengefasst auf eine sinnvolle, geschichtsdidaktische Museumsarbeit nach den Ausführungen von Bernd Schönemann hingewiesen werden.

- Das Museum sollte sich seiner Rolle als Institution der Geschichtskultur²⁵⁶ bewusst sein und somit das pädagogische Konzept bestimmen. Schönemann stellt fest, dass Pädagogik „kein Sonderfall, sondern integraler Bestandteil der Museumsarbeit“ ist – „eine Angelegenheit interdisziplinärer Kooperation von Anfang an, die darauf abzielen muss, das *gesamte Aufgabenspektrum der Institution zu problematisieren und zu historisieren*“.²⁵⁷
- Zudem muss darauf geachtet werden, dass die Objekte im musealen Bestand auf verschiedenste Weise dorthin gekommen sind und „egal, ob es sich dabei von vornherein um Naturobjekte, Artefakte oder erst nachträglich mit Symbolcharakter ausgestattete Dinge der Alltagswelt handelt, [...] sind sie nunmehr Fragmente, die aus ihren ursprünglichen Funktionszusammenhängen herausgerissen worden sind.“ Dies setzt die Forderung nach Re-Kontextualisierung und Re-Dimensionierung der Objekte für Museen voraus.²⁵⁸
- Auch das Verhältnis zwischen Betrachter und Exponat muss berücksichtigt werden. Exponate besitzen Unmittelbarkeit, Anschaulichkeit und Faszination, ragen von der Vergangenheit in die Gegenwart und verbinden somit die Zeitebenen.²⁵⁹
- Hingewiesen wird auch von Schönemann darauf, dass sich das Museum seiner Besucherinnen und Besuchern bewusst sein muss und hier der Fokus zum Beispiel nicht nur auf Schulklassen gelegt werden darf, sondern sich die Museumspädagogik auch auf die gesamte Besucherschaft, welche zum größten Teil freiwillig in der Freizeit das Museum besucht, einstellen sollte. Bei Schulen ist zudem darauf zu

²⁵⁶ „Geschichtskultur bezeichnet die Art und Weise, wie eine Gesellschaft mit Vergangenheit und Geschichte umgeht. In ihr wird das -> Geschichtsbewusstsein der in dieser Gesellschaft Lebenden praktisch und äußert sich in den verschiedensten kulturellen Manifestationen [...] Geschichtskultur erzeugt neue Perspektiven auf Vergangenheit und macht neue Sinnbildungsangebote. In ihr geht es nur zum Teil um die von der -> Geschichtswissenschaft erforschten und dargestellten historischen Sachverhalte. [...] Es geht um die imaginative, ästhetische, inszenierte, kontrafaktische, simulative, rhetorische, diskursive Verarbeitung von Geschichte. [...] Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist es, Schülerinnen und Schüler in die sie umgebende Geschichtskultur einzuführen.“ Siehe: Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtskultur. In: Mayer, Ulrich, Pandel, Hans-Jürgen, Schneider, Gerhard, Schönemann, Bernd (Hrsg.): Wörterbuch. Geschichtsdidaktik. Schwalbach: 2009, S. 86f.

²⁵⁷ Vgl. Schönemann, Bernd: Museum geschichtsdidaktisch: Institution der Geschichtskultur – eigenständiger Lernort – Partner der Schule. In: Vogt, Arnold, Kruze, Aida, Schulz, Dieter (Hg.): Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik. Leipzig, 2008, S. 83-109, hier S. 99.

²⁵⁸ Vgl. Schönemann, Museum geschichtsdidaktisch, 2008, S. 99.

²⁵⁹ Vgl. Schönemann, Museum geschichtsdidaktisch, 2008, S. 100f.

achten, dass das Museum nicht nur als „verlängerter Unterrichtsraum“ angesehen, sondern zum „außerschulischen Lernfeld“ ausgebaut wird.²⁶⁰

2.3.3 Konkrete Vermittlungsmethoden im Museum

Da es eine Vielzahl von Vermittlungsmethoden im Museum gibt, wird nun auf eine Auswahl der grundlegenden nach Alfred Czech und Andreas Urban eingegangen. Aufgrund des Umfangs werden diese Angebote zusammengefasst dargestellt.

Urban merkt in seinem Beitrag an, dass die musealen Vermittlungsmethoden je nach Zielgruppe variieren, da die Bandbreite der Museumsbesucher von Kindern, Schülern, Jugendlichen bis hin zu Erwachsenen und Senioren reicht. Hervorzuheben ist, dass jede Gruppe unterschiedliche Erwartungen an das Museum beziehungsweise an die Vermittlung hat.

Eine bezüglich der quantitativen Resonanz und der Intensität museumspädagogischer Vermittlungsbemühungen wichtige Zielgruppe sind Schulklassen, denn die Einbindung des Museumsbesuchs dieser Gruppen in ein Gesamtkonzept organisierten historischen Lernens und der Charakter einer schulischen Pflichtveranstaltung für die Teilnehmer stellen besondere Anforderungen an die musealen Vermittlungskonzepte.²⁶¹

Zudem weist Urban ausdrücklich darauf hin, dass „für das Gelingen der Geschichtsvermittlung [...] in jedem Fall ausschlaggebend [ist], inwieweit sich die Methoden an den jeweiligen Kenntnissen, Interessen, Bedürfnissen und Fähigkeiten zur kognitiven und emotionalen Verarbeitung der Vergangenheitsmaterialien und ihrer historischen Kontexte orientieren“.²⁶²

Czech hält fest, dass die klassische Führung durch einen Guide und ein zuhörendes Publikum immer mehr von dialogischen Formen, wie dem Führungsgespräch, abgelöst wird. Er merkt auch an, dass „immer wieder Nutzen und Gefahren der Neuen Medien in der Vermittlung sowie ihre Akzeptanz [diskutiert werden]“ und führt weiter aus, dass klare Tendenzen hierzu noch abzuwarten sind.²⁶³ Czech verweist in seinen Ausführungen auf Gunter Otto, welcher sich genauer mit den beiden Lernorten Schule und Museum auseinandergesetzt hat und merkt zudem an, dass viele Kulturvermittlerinnen und Kulturvermittler aus dem Schuldienst kommen und so ein ständiger Methodentransfer zwischen Schuldidaktik und Museumsdidaktik stattfindet. „Die Methoden der Schulpädagogik zielen neuerdings verstärkt

²⁶⁰ Vgl. Schönemann, Museum geschichtsdidaktisch, 2008, S. 101f.

²⁶¹ Vgl. Urban, Andreas: Geschichtsvermittlung im Museum. In: Mayer, Ulrich, Pandel Hans-Jürgen, Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Klaus Bergmann zum Gedächtnis. Schwalbach: 2016, S. 370-389, hier S. 371.

²⁶² Vgl. Urban, Geschichtsvermittlung im Museum, 2016, S. 371.

²⁶³ Vgl. Czech, Vermittlungsstrategien, Methoden und Formate, 2014, S. 197.

auf kommunikatives und handlungsorientiertes Lernen. Deshalb sind auch deren methodische Ansätze für die Vermittlung im Museum interessant.“²⁶⁴

Außerdem verweist Czech darauf, dass sich die Besucherinnen und Besucher zu Beginn im Museum orientieren sollen, denn Museen sind „kleine Welten für sich, deren Raumordnung meist die Systematik der Sammlungsbestände widerspiegelt“. Kulturvermittlerinnen und Kulturvermittler wünschen sich, dass die Besucherinnen und Besucher aktiv und von ihren Interessen geleitet, das Museum „erkunden“. Dies soll zum Beispiel mittels „Museumsrallye und Suchspiel“ oder durch Weckung der Neugier mit „Ich sehe was, was du nicht siehst!“ geschehen. Auch das bewusste Wahrnehmen einzelner Objekte ist von großer Bedeutung und können die Guides hier auf ein Methodenrepertoire der Fachdidaktiken zurückgreifen. Die klassische Methode stellt sicherlich das „Fragen stellen und vergleichen“ dar. Weiters werden auch die Methoden „Argusaugen“, „Fernrohr“, das Gesamtobjekt scannen: „Original und Fälschung“ sowie der „Steckbrief“ genannt.²⁶⁵

Zurückkehrend auf die grundlegendsten Vermittlungsmethoden nennt Czech als Arbeitsformen die Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit sowie das Informationsblatt, unter Erfahrungen mit Kommunikationsformen den Frontalunterricht, das „direkte Unterrichten“ sowie das Gespräch und den Dialog. Abschließend werden die Erfahrungen mit handlungsorientierten Unterrichtsmodellen wie das Stationsarbeiten, das Lernen mit Inszenierungen, das entdeckende Lernen, die Werkstattarbeit und die Projektmethode erwähnt.²⁶⁶

Im Folgenden soll nun genauer auf ausgewählte Vermittlungsmethoden eingegangen werden:

- **FÜHRUNG:** Bei dieser äußerst bekannten und populären Vermittlungsmethode führen Guides die Besucherinnen und Besucher monologisch durch das Museum. Hierbei wird eine Auswahl der Exponate beziehungsweise deren Kontext vorgestellt. Die Besucherinnen und Besucher sind hier in einer eher passiven Rolle und es besteht weniger die Möglichkeit Assoziationen zu bilden und Fragen zu stellen.²⁶⁷ Czech sieht dies sehr pragmatisch: „Die Führungsperson bestimmt in ihrer Rolle die Vorgehensweise. Sie geht voran, und die Teilnehmer folgen, sie spricht, und die Teilnehmer hören zu. Sie gibt das Thema vor und bestimmt den Ablauf, wählt die

²⁶⁴ Vgl. Czech, Vermittlungsstrategien, Methoden und Formate, 2014, S. 199.

²⁶⁵ Vgl. Czech, Vermittlungsstrategien, Methoden und Formate, Schwalbach: 2014, S. 202-205. Aufgrund des Umfangs und zur möglichen intensiveren Auseinandersetzung soll hier nun auf den Beitrag von *Alfred Czech: Methodische Vielfalt in der personalen Museumsvermittlung* verwiesen werden – siehe: Czech, Alfred, Kirmeier, Josef, Sgoff, Brigitte (Hg.): *Museumspädagogik. Ein Handbuch*. Schwalbach: 2014, S. 198-224.

²⁶⁶ Vgl. Czech, Vermittlungsstrategien, Methoden und Formate, 2014, S. 200.

²⁶⁷ Vgl. Urban, Geschichtsvermittlung im Museum, 2016, S. 372.

Exponate aus und entscheidet darüber, welche ihrer Aspekte sie bespricht.“²⁶⁸ Diese Methode wird für alle Arten von Gruppen und von jung bis alt angewandt.

- **MUSEUMSGESPRÄCH:** Dieses ist ähnlich der Führung, nur offener und dialogischer. Laut Urban ist hier genügend Raum, um Fragen zu stellen und zu diskutieren.²⁶⁹ Czech benennt es Führungsgespräch und beschreibt, dass hierbei die Guides versuchen, die Führung und das Gespräch miteinander zu verbinden. Sie geben Informationen und kurze Vorträge und erschließen Exponate im Gespräch mit den Besucherinnen und Besuchern. Jedoch lassen sie sich von Fragen und Interessen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer leiten. Diese Methode wird hauptsächlich für Schulklassen angeboten. Czech merkt noch an, dass, um auf die Gruppe eingehen zu können, die Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht zu groß sein darf und die zeitliche Dauer auf rund 60-120 Minuten begrenzt sein soll.²⁷⁰

„Beide auf der persönlichen Ansprache basierenden Formen der musealen Geschichtsvermittlung, die klassische Führung wie auch das Museumsgespräch, stellen Versuche dar, mittels ‚sprachlicher Kommentare, Argumentationen, eben Erzählungen‘ die fragmentarisch überlieferten und präsentierten Geschichtsobjekte zu rekontextualisieren und in narrative Strukturen einzubinden.“²⁷¹

- **DIALOG:** Czech spricht in seinem Beitrag zu Vermittlungsstrategien auch vom Dialog in Reinform. Dieser eignet sich allerdings nur für kleine, homogene Gruppen. Auch diese Methode wird hauptsächlich bei Kindern, Jugendlichen und Schulklassen praktiziert, jedoch nur sehr selten. Die Guides geben nur einen Rahmen und setzen gezielt Impulse, um das Gespräch aktiv zu halten. Wie lange so ein Gespräch „ertragreich“ und effektiv verläuft, lässt sich kaum sagen.²⁷²
- **AUDIOGUIDES:** Urban führt diese Methode, die der Führung sehr ähnlich ist, an. Mittels Audioguide ist es der Besucherin beziehungsweise dem Besucher möglich, selbst das Tempo, die Objektabfolge und auch die Dauer der Führung zu bestimmen. Er nennt in diesem Zusammenhang auch den Begriff *Sehhilfe*, da es der Besucherin respektive dem Besucher hilft, das Sehen zu lenken und somit die Ausstellung zu erleben.²⁷³

²⁶⁸ Vgl. Czech, Führung – Führungsgespräch – Dialog, 2014, S. 225f.

²⁶⁹ Vgl. Urban, Geschichtsvermittlung im Museum, 2016, S. 371f.

²⁷⁰ Vgl. Czech, Führung – Führungsgespräch – Dialog, 2014, S. 226.

²⁷¹ Urban, Geschichtsvermittlung im Museum, 2016, S. 373.

²⁷² Vgl. Czech, Führung – Führungsgespräch – Dialog, 2014, S. 226.

²⁷³ Vgl. Urban, Geschichtsvermittlung im Museum, 2016, S. 374.

- **ELEMENTE DES THEATERS:** Hierbei ist nach dem Vorbild angloamerikanischer Museen mit dem „Museums Theater“ die Hoffnung verbunden, „komplexe historische Zusammenhänge für das Museumspublikum im Sinne einer ‚live interpretation‘ erlebbarer zu präsentieren sowie Aussagen und Deutungen zu den Geschichtsobjekten zu akzentuieren“. Zu nennen wären Formen des Szenischen Spiels und das Mit-Mach-Theater. Man sollte sich aber darüber im Klaren sein, dass damit nicht Vergangenheit zurückgeholt werden kann beziehungsweise dies damit suggeriert wird. „Im Brechtschen Sinne sollte das Museumstheater den Weg für die Einfühlung in die human stories der Vergangenheit bereiten und zugleich eine kritische, distanzierte Haltung bei der Betrachtung der Geschichtszeugnisse fördern“.²⁷⁴
- **ZEITZEUGENGESPRÄCH:** „Bei diesen Gesprächen im Museum treffen Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungen aufeinander, um ihre Geschichten zu erzählen und sich auszutauschen.“ Hierbei können generations- und kulturübergreifende Gespräche entstehen, die weitere Erinnerungen stimulieren und überdenken lassen.²⁷⁵

„Angebote in Textform für eine selbstbestimmte Auseinandersetzung mit der historischen Überlieferung stehen mittlerweile in nahezu allen Museen zur Verfügung.“²⁷⁶ Hier lassen sich Kataloge, Ausstellungsbegleithefte, Informationsblätter zu einzelnen Exponaten oder Ausstellungsthemen und Kinderführungshefte sowie Arbeitsblätter und Erkundungsbögen für Schulklassen vorfinden.²⁷⁷

- **ARBEITSBLÄTTER und ERKUNDUNGSBÖGEN:** Anhand dieser Methode bekommen die Schülerinnen und Schüler schriftliche Erklärungshilfen, die ihnen Exponate und die Ausstellung näherbringen sollen. Sie sollen zum Dialog mit den Gegenständen animieren und das Entdecken in den Vordergrund stellen und bis hin zur intensiven Auseinandersetzung mit dem Exponat führen sowie infolgedessen eigenes Denken und Reflektieren fördern. „Um den Entdeckertrieb und somit die Motivation der Kinder und Jugendlichen zur Bearbeitung der Arbeitsblätter beziehungsweise Erkundungsbögen zu steigern, werden häufig Elemente wie die Verrätselung von Suchhinweisen, die Verfremdung von Abbildungen der Exponate und Anreize zum Nachdenken berücksichtigt.“²⁷⁸ Urban sieht diese Art der Methode, die Museumsrallye, jedoch kritisch, da er die Befürchtung hegt, dass Schülerinnen und

²⁷⁴ Vgl. Urban, Geschichtsvermittlung im Museum, 2016, S. 375f.

²⁷⁵ Vgl. Urban, Geschichtsvermittlung im Museum, 2016, S. 377.

²⁷⁶ Urban, Geschichtsvermittlung im Museum, 2016, S. 377.

²⁷⁷ Vgl. Urban, Geschichtsvermittlung im Museum, 2016, S. 377.

²⁷⁸ Urban, Geschichtsvermittlung im Museum, 2016, S. 378.

Schüler nur den Wettkampfgedanken sehen und sich nicht intensiv, persönlichkeitspezifisch mit den Exponaten auseinandersetzen.²⁷⁹

Es gäbe noch unzählige weitere Vermittlungsmethoden, auf welche aufgrund des Umfangs nur zur weiteren Information und Vertiefung auf Czech und Urban verwiesen werden kann.²⁸⁰

Kurz sei noch auf die „Living History“ hingewiesen, die laut Martin Köffler „eine Querschnittsdisziplin ist, bei der die historischen Wissenschaften und das Handwerk zusammenarbeiten müssen: Geschichtswissenschaften, Museumspädagogik, Linguistik, Archäologie, Volkskunde, Restaurierung, Landwirtschaft, Technikgeschichte, Kostümkunde, Textilkunde, Bauforschung, Metallurgie, Kunstgeschichte und Schauspielkunst – um nur einige zu nennen“.²⁸¹ Köffler selbst erwähnt noch abschließend, dass die Living History keine leichte Vermittlungsmethode ist und mit viel Aufwand und „Hilfe von außen“ bestritten und völlig ins Ausstellungskonzept integriert werden sollte, da laut Köffler das Museum in Zukunft herausgefordert sein wird, Living History-Programme anzubieten.²⁸²

Materialien zur Vor- beziehungsweise Nachbereitung eines Museumsbesuches und somit eine Kooperation zwischen Museum und Schule würde der Museumskoffer bieten. „[Dieser enthält] Erläuterungen und Hintergrundinformationen zu Exponaten, Reproduktionen, Abbildungen, Musikbeispiele, Filme, Bastelanleitungen und methodische Anregungen zur Gestaltung des Museumsbesuchs wie Vorschläge für Ausstellungsrundgänge, Spielideen und Hinweise zu Möglichkeiten des zielgruppendifferenzierten historischen Lernens.“²⁸³ Hiermit kann man die Schülerinnen und Schüler bereits zuvor mit den Inhalten des Museums vertraut machen, beziehungsweise nochmals Themen nachbereiten. Ziel ist es, dass somit ein Mehrwert aus dem Besuch gezogen wird. „Der didaktische Wert dieser Materialien liegt insbesondere darin, dass sie die Möglichkeiten zu einer sinnvollen Einbindung eines Museumsbesuchs mit einer Schulklasse in eine Unterrichtseinheit aufzeigen und das sinnliche Erkenntnispotential der Sachüberlieferung verdeutlichen.“²⁸⁴

Carmen Hille geht davon aus, dass mittlerweile darüber ein allgemeiner Konsens herrscht, „dass das Museumsobjekt über die Bedeutung als ‚historisches Dokument‘ hinaus als Medium zu sehen ist, das selbst wiederum Einstellungen, Mentalitäten, Geschichtsbilder, etc. generiert“. Hille betont zudem, dass es aufgrund der überwältigenden Bilderflut im

²⁷⁹ Vgl. Urban, Geschichtsvermittlung im Museum, 2016, S. 378.

²⁸⁰ Vgl. Czech, Führung – Führungsgespräch – Dialog, 2014.

²⁸¹ Vgl. Köffler, Martin: Geschichte spielen?! „Living History“ und Museen aus der Sicht eines Aktivisten. In: Padberg, Martina (Hrsg.): Die Magie der Geschichte. Geschichtskultur und Museum. Bielefeld, 2010, S. 87-100, hier S. 98.

²⁸² Vgl. Köffler, Geschichte spielen, 2010, S. 99.

²⁸³ Vgl. Urban, Geschichtsvermittlung im Museum, 2016, S. 380.

²⁸⁴ Urban, Geschichtsvermittlung im Museum, 2016, S. 380.

Multimedia-Zeitalter notwendig ist, weitere visuelle Konzepte zu entwickeln, da das soziale Gedächtnis auch immer Bildgedächtnis ist und kollektives Erinnern von Bildern und Symbolen lebt.²⁸⁵

In der Praxis des historischen Lernens als visuelles Lernen im Museum sollte ein entsprechender ‚Methodenmix‘ all diese Dimensionen im Auge haben, um Museumsobjekten als ‚Zeugen ihrer Zeit‘ gerecht zu werden. Mit Blick auf den heutigen ‚Besuchermix‘ in Museen [...] könnte die gemeinsame Leitlinie der Museumspädagogik sein, Erkenntnis zum Erlebnis werden zu lassen – mit wissenschaftlicher wie pädagogischer Fachkompetenz, mit Interdisziplinarität, Kreativität und Improvisationskunst!²⁸⁶

Urban bescheinigt dem Museum, obwohl die Besucherinnen und Besucher nur kurzzeitig und akzidentiell mit den Überlieferungsfragmenten in Kontakt treten, ein immenses Potential für „historisches Lernen, für die Einbettung lebensgeschichtlicher Erinnerungen in multiperspektivisch differenzierte Geschichtszusammenhänge und für die Erweiterung ästhetischer Erfahrungen um historische Dimensionen“.²⁸⁷

Insbesondere durch den persönlichen Kontakt zwischen Museumsmitarbeitern und Besuchern, durch das Gespräch, kommt die humane Dimension des Geschichtsmuseums zur Geltung. Die Begegnungen von Menschen vor den Überlieferungsfragmenten, die von Erfahrungen, Kenntnissen, Interessen und Vergangenheitsbedürfnissen bestimmten Dialoge über die Geschichten der Objekte und der sich an ihnen kristallisierenden menschlichen Spuren, verdeutlichen am ehesten, dass das Museum ein Erinnerungsort ist, der von Menschen gestaltet und von menschlichen Interessen bestimmt wird, der vergangene Sichtweisen und Lebensverhältnisse dokumentiert und der sich an Menschen richtet, die aus der kulturellen Überlieferung subjektiv aufgeladene Bedeutung entnehmen.²⁸⁸

Diesbezüglich sei nochmals auf von Reeken verwiesen, der sagt, dass Einigkeit in der Forschung darüber besteht, „dass ungeachtet des erforderlichen Zeit- und Arbeitsaufwandes die Zahl der Museumsbesuche im Geschichtsunterricht deutlich erhöht und die Zusammenarbeit von Schule und Museum verstetigt werden müsste [...]“.²⁸⁹

Hier stellt sich aber die Frage, wie dieser „Mehraufwand“ und die Kooperation zwischen Schule und Museum bewerkstelligt werden soll. Stefanie Paufler-Gerlach verweist in ihren methodologischen Überlegungen zum Lernort Museum auch darauf, dass die Besucherzahlen in den Museen aufgrund der Erweiterung der Öffentlichkeitsarbeit und der museumspädagogischen Angebote angestiegen sind und dass das museumspädagogische Angebot und die Bildungsk Kooperation zwischen Museum und Schule hierbei ein Novum

²⁸⁵ Vgl. Hille, *Geschichte im Blick*, 2014, S. 89f.

²⁸⁶ Hille, *Geschichte im Blick*, 2014, S. 90.

²⁸⁷ Vgl. Urban, *Geschichtsvermittlung im Museum*, 2016, S. 384.

²⁸⁸ Urban, *Geschichtsvermittlung im Museum*, 2016, S. 384f.

²⁸⁹ Vgl. Von Reeken, *Gegenständliche Quellen und museale Darstellung*, 2005, S. 148.

darstellt.²⁹⁰ Sie geht davon aus, dass dem Lernen im Geschichtsmuseum zwar ein hohes Potential zugesprochen wird und im Zuge der Zusammenarbeit auch der Vorteil der Veranschaulichung gilt. „Dennoch steht in der Geschichtsdidaktik ein theoretisches Fundament sowie ein methodisches Analyseraster der Lernsituation in Geschichtsmuseen weiterhin aus.“²⁹¹ Hille sieht dies folgendermaßen:

Eine in den Lehrplänen festgeschriebene Verzahnung von Fachunterricht und Museumsbesuchen wäre ein wichtiger Schritt auf dem Wege der Förderung fachspezifischer wie auch fachübergreifender Kompetenzen. Mit einer Verankerung von verpflichteten Museumsmodulen im schulischen Lehrplan würde das Fach Geschichte auch gewährleisten, dass das Museum mit seinen bildlichen und gegenständlichen Objekten als Korrektiv zum nach wie vor mehr der textbezogenen, philologischen Tradition verpflichteten Geschichtsunterricht seinen festen Platz fände und als (H)Ort der Zusammenschau von Geschichte und Ästhetik angemessen berücksichtigt würde.²⁹²

Auch Schönemann merkt an, dass, wenn Geschichtsunterricht und Museum zusammengehen, wir „es sowohl aus Perspektive der Didaktik des Geschichtsunterrichts als auch aus der Sicht der Museumspädagogik mit einer *empirisch* ‚dominante[n] Kooperationsform‘ zu tun [haben], die in *systematischer* Betrachtung gleichwohl einen *Spezialfall* darstellt.“ Abschließend, verweist er auch wie zuvor Hille darauf, dass: „Je stärker Museumsbesuche in den Lehrplänen der Schulen obligatorisch verankert werden, desto häufiger, leichter und selbstverständlicher werden Lehrer und Schüler den Weg in die Museen finden [...]“.“²⁹³

Im Folgenden Kapitel soll nun genauer auf die historischen Kompetenzen eingegangen werden, welche in den Lehrplänen verankert und auch im Hinblick auf die kompetenzorientierte Reifeprüfung in Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung von großer Bedeutung sind und somit im Unterricht berücksichtigt werden müssen. Diese Kompetenzorientierung könnte als Ausgangspunkt in der Schule und im Museum angewendet werden. So heißt es auch laut dem Bundesinstitut ‚bifie‘, dass „ein besonderer Schwerpunkt auf dem Erwerb grundlegender fachlicher Kompetenzen als Voraussetzung nachhaltigen und lebenslangen Lernens“ ist.²⁹⁴

²⁹⁰ Vgl. Paufler-Gerlach, Stefanie: „So nah und doch so fern: Schülervorstellungen zum (Lernort) Museum“. Methodologische Überlegungen und ausgewählte Beispiele zum Dissertationsprojekt. In: Arand, Tobias, Seidenfuss, Manfred (Hg.): Neue Wege – neue Themen – neue Methoden? Ein Querschnitt aus der geschichtsdidaktischen Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Göttingen: 2014, S. 99-115, hier S. 99.

²⁹¹ Vgl. Paufler-Gerlach, „So nah und doch so fern“, 2014, S. 101.

²⁹² Vgl. Hille, Geschichte im Blick, 2014, S. 83f.

²⁹³ Vgl. Schönemann, Museum geschichtsdidaktisch, 2008, S. 102.

²⁹⁴ Vgl. Bundesinstitut bifie – Kompetenzmodelle und Bildungsstandards: <https://www.bifie.at/kompetenzmodelle-und-bildungsstandards/> (14.12.2019).

2.4 Kompetenzen historischen Denkens und Lernens in Schule und Museum

2.4.1 Historisches Denken und Lernen

Hilke Günther-Arndt geht davon aus, dass „[j]eder Mensch [...] – auch ohne Geschichtsunterricht – historisch [denkt]“ und dieses historische Denken im Menschen verankert ist. Dies impliziert aber nicht, dass jeder Mensch historisches Interesse hegt, sondern, dass dieses historische Denken zunächst nur Erinnerung ist, durch die „sich der Mensch Erfahrungen aus der Vergangenheit“ aneignet.²⁹⁵ Günther-Arndt meint, dass sich Denken zu historischem Denken wandelt, „wenn das erinnernde Subjekt sich nicht auf ‚private‘ Erinnerung beschränkt, sondern sich ‚Geschichte‘ als ‚objektive Vorgabe zeitlicher Veränderungen des Menschen und seiner Welt in der Vergangenheit‘ aneignet“.²⁹⁶ Auch Andreas Körber, Waltraud Schreiber und Alexander Schöner sehen das historische Denken als eine der wichtigsten Fähigkeiten und sprechen explizit die Fähigkeit, Geschichte selbst zu denken und zu erzählen, an, denn es soll die Vermittlung von ‚totem Wissen‘ vermieden und hingegen eigenständiges Denken gefördert werden.²⁹⁷

Aber wie vollzieht sich nun ‚Historisches Lernen‘? Hierzu gehen Peter Gautschi, Jan Hodel und Hans Utz der Frage nach, was man darunter versteht und welches Prinzip dahinter steckt. Sie gehen davon aus, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit „Ausschnitten aus dem Universum des Historischen“ auseinandersetzen und bezeichnen es als Denkstil und nicht als Anhäufung von Wissen.²⁹⁸ Genau diese Verknüpfung beziehungsweise dieser Denkstil bereitet Schülerinnen und Schüler oft Schwierigkeiten und sie wissen nicht, was historisches Lernen ist oder was sie damit anfangen sollen. Günther-Arndt merkt diesbezüglich an, dass Geschichte zu den Wissensgebieten gehört, die als komplex und wenig strukturiert beschrieben werden. Zudem sind Schwierigkeiten beim Lernen von Geschichte auch den „lebensweltlichen Schülervorstellungen“ geschuldet. Je nach Vorstellung bearbeiten Schülerinnen und Schüler historische Inhalte anders.²⁹⁹

Im Folgenden soll nun genauer auf die Grundvoraussetzungen für das historische Denken und Lernen eingegangen werden.

²⁹⁵ Günther-Arndt, Hilke: Historisches Lernen und Wissenserwerb. In: Günther-Arndt, Hilke, Zülsdorf-Kersting, Meik (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch. Berlin: 2018, S. 24-28, hier S. 25.

²⁹⁶ Vgl. Günther-Arndt, Historisches Lernen und Wissenserwerb, 2018, S. 25.

²⁹⁷ Vgl. Körber, Andreas, Schreiber, Waltraud, Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Ars una: 2007, S. 55.

²⁹⁸ Vgl. Gautschi, Peter, Hodel, Jan, Utz, Hans: Kompetenzmodell „Historisches Lernen“ – eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer. Fachhochschule Nordwestschweiz. Pädagogische Hochschule: Fassung August 2009, S. 5. Online unter: http://ernst-goebel.hoechst.schule.hessen.de/fach/geschichte/material_geschichte/allpaed_geschichte/kompetenzorientierung_gu/litkompetenzorientierunggu/Gautschi-Kompetenzmodell_fuer_historisches_LernenAug09.pdf (02.01.2020).

²⁹⁹ Vgl. Günther-Arndt, Historisches Lernen und Wissenserwerb, 2018, S. 28.

2.4.2 Grundvoraussetzungen für historisches Denken und Lernen

Für historisches Lernen und vor allem den Museumsbesuch oder auch den Geschichtsunterricht sind einige Grundvoraussetzungen beziehungsweise das Wissen darüber von großer Bedeutung. Sohin sollen für die weitere Diskussion über das historische Lernen die Schülervorstellungen, deren Interesse und Motivation sowie das Verständnis von Wissen kurz beleuchtet werden.

„Schülervorstellungen werden in der Regel vor oder neben der Schule erworben, es sind Alltagskonzepte oder implizite Theorien, die sich als brauchbar erwiesen haben, um bestimmte Ereignisse oder Phänomene zu erklären.“³⁰⁰ Meist reichen diese Alltagskonzepte den Schülerinnen und Schülern beziehungsweise Lernenden aus, um im Geschichtsunterricht historische Sachverhalte³⁰¹ für sich klären zu können. „Die von der Geschichtslehrperson vermittelten multikausalen wissenschaftlichen Erklärungen sind für sie subjektiv nicht brauchbarer, der *conceptual change* (Wissensveränderung) gelingt nicht.“³⁰² Günther-Arndt merkt an, dass Alltagswissen und Schulwissen oft nebeneinander stehen und nicht miteinander in Bezug gebracht werden. Sohin hat der wissenschaftliche Raum kaum etwas mit dem privaten der Schülerinnen und Schüler zu tun, obwohl sich beide profitabel miteinander verbinden ließen. Sie verweist darauf, dass Schülerinnen und Schüler sogar am Ende ihrer Gymnasialzeit „historische Ereignisse und Veränderungen“ mit „Alltagskategorien und -erfahrungen“ erklären und nennt als Beispiel Motive wie Rache oder Profit. Das „Hauptmerkmal dieser impliziten Theorien [ist] die Personalisierung und Personifikation der Geschichte“.³⁰³ Zudem sagt sie, dass „[i]m Zentrum aller Erklärungen und Deutungen von Geschichte mit Alltagserfahrungen und lebensweltlichen Konzepten [...] ein undifferenzierter Gegenwartsbezug [steht]“.³⁰⁴ Für Schülerinnen und Schüler stellt es sich als schwierig dar, historische Kontexte mit Alltagskonzepten zu verbinden und sie können die Vergangenheit meist nur als Gegenwart in einem anderen Zeitraum denken, denn „reifes historisches Denken [ist] selten“. Auch ein chronologischer Geschichtsunterricht hilft kaum, denn es scheint nur wenig von Bedeutung, ‚wann‘ etwas geschah.³⁰⁵

Zudem könnte nach Günther-Arndt auch die Sprache mit ein Grund dafür sein, da die Geschichtswissenschaft „keine besonders elaborierte Fachsprache ausgebildet [hat].

³⁰⁰ Günther-Arndt, Historisches Lernen und Wissenserwerb, 2018, S. 28.

³⁰¹ Günther-Arndt nennt in ihrem Beitrag „Schülervorstellungen zur Geschichte“ beispielsweise soziale Ungerechtigkeit als Ursache für die Französische Revolution. Günther-Arndt, Historisches Lernen und Wissenserwerb, 2018, S. 29.

³⁰² Günther-Arndt, Historisches Lernen und Wissenserwerb, 2018, S. 29.

³⁰³ Günther-Arndt, Historisches Lernen und Wissenserwerb, 2018, S. 29.

³⁰⁴ Günther-Arndt, Historisches Lernen und Wissenserwerb, 2018, S. 29.

³⁰⁵ Vgl. Günther-Arndt, Historisches Lernen und Wissenserwerb, 2018, S. 30f.

Historische Begriffe sind oft mit den entsprechenden Alltagsbegriffen zu verstehen, z.B. Krieg, Regierung, Konjunktur oder Revolution“. Günther-Arndt geht auch davon aus, dass historische Begriffe zwar mit dem eigenen Wortschatz der Schülerinnen und Schüler erfasst werden können, dies aber wahrscheinlich „eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Sachverhalt [verhindert]“. ³⁰⁶ Oft werden naive, generalisierte Schemata bei der Beschreibung von historischen Handlungsverläufen verwendet, die somit kein historisches Verstehen ermöglichen – sozusagen reichen „[i]mplizierte Theorien [...] in der Regel (auch Erwachsenen) aus, um über Geschichte ‚mitzureden‘“. ³⁰⁷ Genau dies sollte im Lernprozess thematisiert werden und festgefahrene Schemata aufgebrochen werden. Hier können der Geschichtsunterricht sowie außerschulische Lernorte dabei helfen, der Komplexität und dem fehlenden konkreten Verständnis von Geschichte entgegenzuwirken. ³⁰⁸ Andrea Brait merkt jedoch an, dass sich „die meisten Projekte auf das Lernen im Museum konzentrieren [und] [d]iesbezüglich zu bedenken [ist], dass außerschulische Lernorte keine Alternative zum Unterricht im Klassenzimmer darstellen können, sondern eine Ergänzung sind, die eine Schwerpunktsetzung ermöglicht“. ³⁰⁹

Für das historische Lernen – sowohl in der Schule als auch am außerschulischen Lernort – nicht minder zu unterschätzen ist die Motivation der Schülerinnen und Schüler. Motivierte Schülerinnen und Schüler sind die Wunschvorstellung jeder Lehrperson, da sie aufmerksamer sind, weniger stören und sich anstrengen. Günther-Arndt hält auch fest, dass sich diese Lernbeobachtung mit wissenschaftlichen Ergebnissen deckt, denn „Lernmotivation hat eine hohe Vorhersagekraft für den Lernerfolg“. ³¹⁰ Zudem führt sie an, dass die Motivation durch Charaktereigenschaften beeinflusst wird. So werden dem Intelligenzniveau oder Emotionen wie Hoffnung auf Erfolg, die Furcht vor Misserfolg sowie der Einstellung beziehungsweise dem Verhältnis zum Fach und/oder zur Lehrperson große Bedeutung zugemessen. Außerdem spielen weitere Faktoren wie die Aufrechterhaltung der Motivation während der Geschichtsstunde, Methoden- und Medienwechsel und ein positives Lernklima eine große Rolle.

Das Interesse, d. h. die Bedeutung der Lerninhalte für den Lernenden, ist ein überragender Faktor der Lernmotivation. Interesse wird verstanden als Interesse für

³⁰⁶ Vgl. Günther-Arndt, Historisches Lernen und Wissenserwerb, 2018, S. 32.

³⁰⁷ Günther-Arndt, Historisches Lernen und Wissenserwerb, 2018, S. 32.

³⁰⁸ Vgl. Günther-Arndt, Historisches Lernen und Wissenserwerb, 2018, S. 32f.

³⁰⁹ Brait, Andrea: Geschichtsvermittlung im Museum. Geschichtsdidaktische Forschungen zu den österreichischen Landesmuseen. In: Fachstelle für Didaktik Ausserschulischer Lernorte PH Luzern: Gautschi, Peter et.al. (Hrsg): Aneignungspraktiken an ausserschulischen Lernorten. Tagungsband zur 5. Tagung Ausserschulische Lernorte der PH Luzern vom 9. Und 10. Juni 2017. Wien: 2018, S. 115-121, hier S. 115.

³¹⁰ Vgl. Günther-Arndt, Historisches Lernen und Wissenserwerb, 2018, S. 33.

etwas haben, etwas reizvoll oder beachtenswert finden, neugierig auf etwas sein, an etwas intellektuell oder emotional Anteil nehmen. [...] Das Interesse an einer Sache fördert die Bereitschaft von Lernenden, sich ausdauernd und längere Zeit mit einem Lerngegenstand zu beschäftigen, es entsteht ein positiver Rückkoppelungseffekt zwischen Interesse und Leistung.³¹¹

Dieses Interesse entsteht auch, so fährt Günther-Arndt fort, an außerschulischen Lernorten und kann die „Interessantheit des Gegenstandes [...] zur Interessiertheit der Lernenden führen.“³¹² Zudem ist das Alter der Schülerinnen und Schüler von Bedeutung, da in den ersten Jahren des Geschichtsunterrichts überwiegend völlige Begeisterung für den Gegenstand herrscht, die mit zunehmendem Alter sinkt und teilweise zum Ende der Schulzeit hin wieder zunimmt.

Das psychologische Verständnis von Lernen umfasst nach dem heute wohl einflussreichsten psychologischen Wissensmodell die Aufnahme von Informationen, ihre Verarbeitung und Speicherung im Gedächtnis sowie deren Anwendung und Nutzung. Die Gesamtheit aller im Gedächtnis gespeicherten Informationen eines Menschen ist sein Wissen.³¹³

Dieses ist laut Günther-Arndt strukturell in metakognitives, domänenspezifisches und strategisches Wissen eingeteilt und sie betont, dass beim Lernen „immer ein vorhandener Wissensbestand bearbeitet wird und dass metakognitives, domänenspezifisches und strategisches Wissen zusammenwirken“. Sie hält auch fest, dass man allgemeine Denk- und Lernstrategien nicht trainieren kann beziehungsweise soll und geht davon aus, dass das inhaltspezifische und das domänenspezifische Wissen von maßgeblicher Bedeutung sind.³¹⁴

Das metakognitive Wissen „ist das Wissen einer Person über ihr eigenes Wissen, es regelt die Selbststeuerung des Wissenserwerbs und bringt die ‚Fähigkeit des Menschen zur Selbstreflexion zum Ausdruck‘“. Das strategische Wissen ist das Wissen um das Prozedere, das für die Wissensaneignung wichtig ist. Das domänenspezifische Wissen umfasst das Wissen „über einen bestimmten Realitätsbereich“ – zum Beispiel Wissen über bestimmte Ausschnitte aus der Geschichte – im Gegensatz zum deklarativen Wissen, welches Wissen über Begriffe, Ereignisse, Objekte, Fakten und Personen umfasst. Für die Schülerinnen und Schüler ist eine genaue Differenzierung weniger wichtig, jedoch ist es umso wichtiger, dass die Lehrperson im Geschichteunterricht auf vorhandenes Wissen der Schülerinnen und Schüler aufbaut.³¹⁵ Günther-Arndt nennt in weiterer Folge das prozedurale Wissen beziehungsweise das Handlungswissen als Unterkategorie. Dies kann man im

³¹¹ Günther-Arndt, Historisches Lernen und Wissenserwerb, 2018, S. 34.

³¹² Vgl. Günther-Arndt, Historisches Lernen und Wissenserwerb, 2018, S. 34.

³¹³ Günther-Arndt, Historisches Lernen und Wissenserwerb, 2018, S. 40.

³¹⁴ Vgl. Günther-Arndt, Historisches Lernen und Wissenserwerb, 2018, S. 40.

³¹⁵ Vgl. Günther-Arndt, Historisches Lernen und Wissenserwerb, 2018, S. 40-42.

Geschichteunterricht auch als eine Art „Werkzeug des Historikers“ bezeichnen, mit dem Schülerinnen und Schüler historisches Wissen beziehungsweise Sachverhalte erlernen können.³¹⁶ Christoph Kühberger führt in seinen Ausführungen auch dieses Modell an, weist aber bei der Einteilung wie sie Günther-Arndt vollzieht darauf hin, dass auch in diesem Modell nicht geklärt ist, „welches historische Wissen hinsichtlich eines längerfristigen fachspezifischen Lernprozesses spezielle Aufmerksamkeit erfahren sollte“.³¹⁷ Es sei der Frage nachzugehen, welches Wissen einen auf Kompetenzen ausgerichteten Geschichtsunterricht stützt und wie ein „domänenspezifisches Wissensmodell“ aussehen könnte. Kühberger spricht von einer Einordnung des Wissens in vier Dimensionen, welche von Lorin W. Anderson und David R. Krathwol stammen und leicht adaptiert in Faktenwissen, Konzeptionelles Wissen, Prozedurales Wissen und Metakognitives Wissen gegliedert sind. Anzumerken ist, dass das Wissen domänenspezifisch und kontextualisiert sein sollte.³¹⁸

Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktiker sind sich einig, dass nicht vorrangig „Wissen über Vergangenheit“ vermittelt werden soll, „sondern dass es vielmehr darum geht, grundlegende Kompetenzen mit Vergangenheit/Geschichte aufzubauen“³¹⁹ und dass es gilt, Geschichte zu denken und nicht zu pauken.³²⁰

Lernen kann also nicht mehr als die Übernahme eines grundsätzlich (wenn auch nicht vollständig) objektiven, für alle gleichermaßen gültigen Wissensbestandes gedacht und organisiert werden. Vielmehr zielt Lernen auf die Befähigung zu eigenständigem Vollzug der Operationen historischen Denkens. Erworben werden die dafür notwendigen Kompetenzen an begründet ausgewählten Inhalten und Themen. Es geht beim historischen Lernen in der Konsequenz der narrativistischen Geschichtstheorie also darum, zu historischem Denken zu befähigen, d.h. zur eigenständigen und verantwortlichen Orientierung in der Zeit.³²¹

2.4.3 Kompetenzen

Unter dem Begriff Kompetenzen, lateinisch „competere“ – „Zusammentreffen“, „wird alltagssprachlich sowohl die Zuständigkeit als auch die Fähigkeit eines Menschen für die

³¹⁶ Vgl. Günther-Arndt, Historisches Lernen und Wissenserwerb, 2018, S. 42.

³¹⁷ Kühberger, Christoph: Historisches Wissen – verschiedene Formen seiner Strukturiertheit und der Wert von Basiskonzepten. In: Hasberg, Wolfgang, Thünemann, Holger (Hrsg.): Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven. Frankfurt am Main: 2016, S. 91-109, hier S. 97f.

³¹⁸ Vgl. Kühberger, Christoph: Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage des historischen Lernens. In: Kühberger, Christoph: Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen. Schwalbach: 2012, S. 33-75, hier S. 34.

³¹⁹ Trautwein, Ulrich, Bertram, Christiane, von Borries, Bodo, Brauch, Nicola, Hirsch, Matthias, Klausmeier, Kathrin, Körber, Andreas, Kühberger, Christoph, Meyer-Hamme, Johannes, Merkt, Martin, Neureiter, Herbert, Schwan, Stephan, Schreiber, Waltraud, Wagner, Wolfgang, Waldis, Monika, Werner, Michael, Ziegler, Béatrice, Zuckowski, Andreas: Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH). Münster: 2017, S. 9.

³²⁰ Kühberger, Historisches Wissen – verschiedene Formen seiner Strukturiertheit und der Wert von Basiskonzepten, 2016, S. 97f.

³²¹ Trautwein et al, Kompetenzen historischen Denkens erfassen, 2017, S. 25.

selbstständige Erledigung einer Aufgabe bezeichnet.“³²² Franz E. Weinert geht von folgender Definition für den Kompetenzbegriff aus:

[D]ie bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.³²³

Meik Zülsdorf-Kersting merkt wie Christoph Kühberger an, dass die Kompetenzorientierung seit PISA den Geschichtsunterricht verändert hat.³²⁴ Kühberger meint, dass sich „im deutschsprachigen Raum die Kompetenzorientierung gegenüber der Inhaltsorientierung [durchgesetzt hat]. Dies bedeutet, dass nicht mehr der vermittelte Inhalt den Mittelpunkt des Unterrichts bildet (Inhaltsorientierung), sondern eine anhand des spezifischen Inhalts zu erwerbende (Teil-)Kompetenz des historischen bzw. politischen Lernens (Kompetenzorientierung).“³²⁵ Waltraud Schreiber et al gehen davon aus, dass die Entwicklung historischer Kompetenz dabei hilft, das eigene Leben zu meistern. Jedoch darf nicht unbeachtet bleiben, dass „Gesellschaften“ beziehungsweise „gesellschaftliche Gruppierungen“ Interesse hegen, ihre Mitglieder mit „Geschichtsdeutungen zu konfrontieren“ und somit eine „gemeinsame Identität“ schaffen zu wollen.³²⁶ Schreiber merkt zudem an, dass ein mündiger Bürger beziehungsweise eine mündige Bürgerin im Stande sein sollte, sich zu den „unterschiedlichen Deutungen und Sinnbildern“ reflektiert zu verhalten und dazu fähig sein sollte, diese zu beurteilen, zu kritisieren, Sichtweisen ausdifferenzieren oder zu ersetzen und „Historisches für die eigene Orientierung“ oder sogar für das eigene Handeln zu nutzen.³²⁷

³²² Körber, Andreas: Grundbegriffe und Konzepte: Bildungsstandards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Körber, Andreas, Schreiber, Waltraud, Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung. Band 2. Ars una, 2007, S. 54 – 87, hier S. 62.

³²³ Weinert, Franz, E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz, E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: 2001, S. 17-31, hier S. 27f.

³²⁴ Zülsdorf-Kersting, Meik: Historische Kompetenzen – Diagnose und Bewertung. In: Günther-Arndt, Hilke, Zülsdorf-Kersting, Meik (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch. Berlin: 2018, S. 24-28, hier S. 25.

³²⁵ Kühberger, Christoph: Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Innsbruck: 2009, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 11.

³²⁶ Vgl. Schreiber, Waltraud, Körber, Andreas, von Borries, Bodo, Krammer, Reinhard, Leutner-Ramme, Sybilla, Mebus, Sylvia, Schöner, Alexander, Ziegler, Béatrice: Historisches Denken. Ein Kompetenzmodell (Basis-Beitrag). In: Körber, Andreas, Schreiber, Waltraud, Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung. Band 2. Ars una, 2007, S. 17-54, hier S. 17f.

³²⁷ Schreiber, Waltraud: Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. Zeitschrift für Pädagogik – 54. Jahrgang 2008, Heft 2, S. 199. Online unter: <http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/lermaterial-unterricht/methodik-didaktik-1/methodik-didaktik/schreiber-ein-kompetenz-strukturmodell-historischen-denkens.pdf> (04.01.2020).

Bezogen auf den Geschichtsunterricht folgt daraus, dass die Förderung der Kompetenzentwicklung eine Aufgabe ist, deren Bedeutung aus dem Leben kommt. Anders betrachtet, eröffnet (erst) die Kompetenzorientierung dem Schulfach Geschichte die Chance, seinen Platz im Leben der Schüler/der Gesellschaft, tatsächlich einzunehmen – und ihn nicht nur in den Präambeln von Richtlinien zu postulieren.³²⁸

Körber spricht von Kompetenzen als „Komplexe von (kategorialem) Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie Dispositionen der Bereitschaft und des Willens, die Fähigkeiten auch anzuwenden.“³²⁹ Auch Susanne Popp merkt diesbezüglich an, dass erarbeitetes Wissen in Situationen des Lernens und Denkens angewendet werden kann.³³⁰ Für Körber ist es außerdem wichtig zu betonen, dass die Freiwilligkeit und die Motivation einen wichtigen Punkt in der Kompetenzdebatte einnehmen. Der „Träger“ beziehungsweise die Trägerin selbst kann über seine oder ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten entscheiden und ist schließlich auch selbst dafür verantwortlich. Kompetenzentwicklung heißt nicht nur selbst über diese „erworbenen Fähigkeiten“ zu bestimmen, „Kompetenzentwicklung ist Bildung, nicht nur Ausbildung“.³³¹ Körber geht davon aus, dass jede Person über eine Kompetenz verfügt, diese kann jedoch auf einem unterschiedlichen Niveau ausgebildet sein, Inkompetenz gibt es für ihn nicht und er meint, dass „kompetenzorientiertes Geschichtslernen immer auf ein reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtslernen zielen muss“.³³² Kühberger sieht fachliche Kompetenzen dann bei Schülerinnen und Schülern gefestigt,

- wenn sie zur Bewältigung einer Situation vorhandene Fähigkeiten nutzen,
- dabei auf vorhandenes Wissen zurückgreifen und sich benötigtes Wissen beschaffen,
- die zentralen Zusammenhänge eines Lerngebietes verstanden haben,
- angemessene Lösungswege wählen,
- bei ihren Handlungen auf verfügbare Fertigkeiten zurückgreifen,
- ihre bisher gesammelten Erfahrungen in ihre Handlungen mit einbeziehen.³³³

2.4.4 Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens

Um historische Kompetenzen sowohl in der Schule als auch am außerschulischen Lernort, zum Beispiel dem Museum, zu fördern, setzt dies voraus, dass man sich darüber bewusst ist, wie diese zu begründen, zu definieren und auch zu differenzieren, zu fördern und zu diagnostizieren sind. Schreiber ist es vor allem wichtig zu betonen, dass in einen solchen

³²⁸ Schreiber et al, Historisches Denken, 2007, S. 18f.

³²⁹ Körber, Grundbegriffe und Konzepte, 2007, S. 65.

³³⁰ Vgl. Popp, Susanne: Historische Bildung und Kompetenzmodelle. Überlegungen zu einer aktuellen Debatte. In: Schönemann, Bernd, Popp, Susanne: Historische Kompetenzen und Museen. Idstein: 2009, S. 24-39, hier S. 28.

³³¹ Vgl. Körber, Grundbegriffe und Konzepte, 2007, S. 65.

³³² Körber, Grundbegriffe und Konzepte, 2007, S. 65.

³³³ Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 2015, S. 13.

Konsens alle Verantwortlichen miteinbezogen sind³³⁴ und dies auch für außerschulische Lernorte gilt, da historisches Lernen nicht allein im schulischen Kontext zu sehen ist, sondern als „lebenslanger Prozess“ verstanden werden soll.³³⁵

Die Geschichtsdidaktik schlägt vor, den Konsens auf der Basis von *Kompetenz-Strukturmodellen* herzustellen, die Kompetenzbereiche einerseits theoretisch fundiert ableiten und nachvollziehbar gliedern, andererseits zeigen, wie Kompetenzen graduert/eingestuft werden können.³³⁶

Kompetenzmodelle stellen, wie dies unter anderem Popp sieht, eine Alternative zum Fachunterricht dar, da der Schwerpunkt weniger auf den Geschichtsunterricht selbst, sondern auf die Vermittlung historischer Kompetenzen – in und außerhalb der Schule – gelegt wird.³³⁷

Auch Hans-Jürgen Pandel sieht die Entwicklung von Kompetenzmodellen als sehr sinnvoll an, da er davon ausgeht, dass das historische Denken der Schülerinnen und Schüler wieder in den Vordergrund gestellt wird. Der „Kompetenzbegriff“ soll uns einerseits „aus dem unfruchtbaren Streit um Ereigniswissen“ hinausführen und auf die Gegenwart und die in ihr lebenden Schülerinnen und Schüler lenken – denn Geschichte geht in der Zukunft weiter, sie soll mit der Gegenwart verknüpft werden und als dynamisches Konstrukt gedacht werden.³³⁸

Wichtig anzumerken ist, dass es als Bedingung „aller Kompetenzmodelle der Geschichtsdidaktik, [...] um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zum Umgang mit Vergangenheit/Geschichte, um die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein gehen muss, nicht um Geschichtswissen, schon gar nicht um kanonisiertes Geschichtswissen“.³³⁹ Im weiteren Verlauf der Arbeit wird, wie bereits zu Beginn des Kapitels angekündigt, auf eine detaillierte Beschreibung der verschiedenen Modelle verzichtet,³⁴⁰ stattdessen soll das FUER-Kompetenzmodell³⁴¹ kurz umrissen werden, auf welches im Zuge der Evaluierung und

³³⁴ Lehrpersonen, Lernende, Wissenschaft, politisch und verwaltungsbezogenen Verantwortlichen.

³³⁵ Vgl. Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, 2008, S. 199.

³³⁶ Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, 2008, S. 199.

³³⁷ Vgl. Popp, Historische Bildung und Kompetenzmodelle, 2009, S. 36.

³³⁸ Vgl. Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach: 2005, S. 24ff.

³³⁹ Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, 2008, S. 201.

³⁴⁰ Um sich genauer mit dieser Thematik auseinander zu setzen sei an dieser Stelle auf die Modelle von Peter Gautschi (2007), Hans-Jürgen Pandel (2005) und Michael Sauer (2006) verwiesen. Siehe: Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, 2008, S. 199.

³⁴¹ FUER Geschichtsbewusstsein steht als Akronym für ein internationales Forschungsprojekt, das in mehreren Teilprojekten, u.a. auch in gemeinsamer Grundlagenarbeit, die „Förderung und Entwicklung von reflektiertem und (selbst-)reflexivem Geschichtsbewusstsein“ ausdifferenziert. Siehe: Schreiber et al, Historisches Denken, 2007, S. 6.

Analyse des Museumsbesuches im empirischen Teil zurückgegriffen wird,³⁴² zumal die österreichischen Lehrpläne auf diesem basieren.³⁴³

2.4.5 FUER-Kompetenzmodell

Damit ein Kompetenz-Strukturmodell bei der Bestimmung und später bei der Diagnose und Förderung historischer Kompetenzen hilfreich sein kann, müssen die Kompetenzbereiche und die sie strukturierenden Kernkompetenzen theoretisch eindeutig abzuleiten sein und trennscharf von einander abgegrenzt werden können. Die Zahl der das historische Denken systematisierenden Kompetenzbereiche und Kernkompetenzen sollte niedrig sein. Die zahlreichen Einzelkompetenzen, über die im konkreten Denkprozess verfügt wird, sollten ihnen zugeordnet werden können.³⁴⁴

Wie bereits erwähnt, sollte ein Kompetenz-Strukturmodell geschaffen beziehungsweise erarbeitet werden, das auf historisches Denken und dies nicht nur in Bezug auf die Schule gesehen werden soll, denn historisches Denken spielt für alle Lebensphasen eine große Rolle.³⁴⁵ Als Basis für dieses Modell wurde die „narrative Geschichtstheorie“ herangezogen. Die Disziplinäre Matrix von Jörn Rüsen hat bereits im Jahr 1983 „die Prinzipien und Operationen historischen Denkens in einen systematischen Zusammenhang“ gebracht. Rüsen baute dies in seiner disziplinären Matrix so auf, dass Interessen (interpretierte Bedürfnisse nach Orientierung in der Zeit), Ideen (leitende Hinsichten auf die Erfahrungen der Vergangenheit), Methoden (Regeln der empirischen Forschung), Formen (der Darstellung) und Funktionen (der Daseinsorientierung) miteinander in einem Regelkreis historischen Denkens verbunden sind.³⁴⁶ Man muss bedenken, dass der Ursprung der Geschichtswissenschaft das menschliche Verlangen sich in der Zeit zu orientieren ist und man deshalb Fragen an die Vergangenheit richtet, um aufgetretene Probleme in den Griff zu bekommen. Im Zuge dessen wird auf „fremde Wissensbestände, Deutungen und Urteile“, im Idealfall auch auf historische Quellen, die für die deutende Person verfügbar sind, zurückgegriffen.³⁴⁷

Körper betont, dass ein Kompetenz-Strukturmodell, „das sich aus der Matrix historischen Denkens ableitet, [...] Gültigkeit für die gesamte Domäne des Umgangs mit Vergangenheit“

³⁴² Auch hier sei für eine ausführliche Begründung dieses Vorgehens auf Andreas Körper (Körper 2007) verwiesen. Siehe: Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, 2008, S. 199.

³⁴³ Vgl. Hellmuth, Thomas, Kühberger, Christoph: Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016). Online unter: https://www.politik-lernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016.pdf (05.02.2020).

³⁴⁴ Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, 2008, S. 202.

³⁴⁵ Vgl. Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, 2008, S. 202.

³⁴⁶ Vgl. Schreiber et al, Historisches Denken, 2007, S. 20.

³⁴⁷ Vgl. Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 2009, S. 20.

hat und dort anwendbar sein muss, wo „historische Kompetenzen gefordert sind“ oder diese gefördert werden sollen.³⁴⁸

Es geht also zum einen um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, eigene historische Fragen zu stellen, auf dieser Basis eine Geschichte zu rekonstruieren, das eigene Geschichtsbewusstsein so zu re-organisieren, dass es historische Orientierung möglich macht. Zum anderen geht es darum, die Fragestellungen zu erkennen, die historischen Narrationen zu Grunde liegen, über Methoden der De-Konstruktion zu verfügen, aus historischen Narrationen Orientierung abzuleiten, die das eigene Welt-, Fremd- und Selbstverstehen erweitern und historische Handlungspositionen aufbauen helfen.³⁴⁹

Körber et al zielen mit ihrem Kompetenzmodell wie bereits erwähnt darauf ab, dass dieses nicht nur im schulischen Bereich angewendet wird, sondern den Menschen allgemein einen vernünftigen Zugang und Umgang mit Geschichte beziehungsweise allen Formen des historischen Denkens eröffnen soll. „Ein Kompetenzmodell des Geschichtslernens muss also nach ‚unten‘ (zum ‚trivialen‘ Geschichtsdenken und demjenigen der Anfänger hin) sowie nach ‚oben‘ (zum Geschichtsdenken lebenserfahrener Menschen oder auch professionell ausgebildeter Historiker) anschlussfähig sein.“³⁵⁰

Im Folgenden sollen nun die vier Kompetenzbereiche, von denen sich drei Bereiche „unmittelbar aus dem Prozess historischen Denkens“ ableiten – nämlich die „Bereiche der historischen Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenzen“ und der vierte Bereich, die „historische Sachkompetenz“, welche durch „Prinzipien“, „Konzepte“, „Kategorien“ und „Scripts“ strukturiert wird, näher vorgestellt werden, welche als Grundlage für die folgende Analyse dienen:³⁵¹

- Die historische Fragekompetenz: Zu Beginn steht hier eine historische Frage, welche an die Vergangenheit gestellt wird und es den Lernenden somit ermöglicht, Informationen aus vergangenen Zeiten zu erhalten. Denn Vergangenheit ist „gegeben“ und „Geschichte“ in Form historischer Narration [entsteht] erst auf Basis historischer Fragestellung“.³⁵² Kühberger merkt an, dass es wichtig ist zu verstehen, dass Geschichte immer die Antwort auf Fragen an die Vergangenheit ist. Nur wer dies verinnerlicht, „kennt den Unterschied zwischen Vergangenheit und Geschichte“.³⁵³ Auch Schreiber betont, dass historisches Fragen historische Denkprozesse ins Laufen bringt und dass sich dabei „Inhalts-, Verfahrens-, Theoriewissen“ entfaltet, welches

³⁴⁸ Schreiber et al, Historisches Denken, 2007, S. 20f.

³⁴⁹ Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, 2008, S. 202.

³⁵⁰ Schreiber et al, Historisches Denken, 2007, S. 67f.

³⁵¹ Vgl. Schreiber et al, Historisches Denken, 2007, S. 23.

³⁵² Vgl. Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 2009, S. 21 & Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, 2008, S. 204.

³⁵³ Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 2009, S. 21.

„neue Denkprozesse initiiert“. Zudem unterscheidet sie einerseits die Kompetenz selbst historische Fragen zu stellen, von jener, die „Fragestellungen, die in der historischen Narration verfolgt wurden, zu erkennen und zu verstehen“.³⁵⁴

- Die historische Methodenkompetenz: Mit dieser Kompetenz sollen die Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernt werden, „historische Narrationen zu entwickeln (Kernkompetenz ‚Re-Konstruktion‘) bzw. vorhandene historische Narrationen [...] in ihrer (Tiefen-)Struktur zu erfassen (Kernkompetenz ‚De-Konstruktion‘)“ und diese dann auch richtig im Alltag und im Umgang mit Vergangenheit beziehungsweise Geschichte zu nutzen.³⁵⁵
 - a. De-Konstruktions-Kompetenz umfasst die analytische Fähigkeit „fertige Geschichten“ nach den ihnen innewohnenden Perspektiven, nach den Darstellung beeinflussenden Rahmenbedingungen und Intentionen sowie nach den gewählten Erklärungs- und Sinnbildungsmodellen zu befragen. Es geht dabei um Aneignung eines kritischen Instrumentariums, das die De-Konstruktion historischer Narrationen (Spielfilme, Comics, Computerspiele, Schulbücher etc.) ermöglicht.
 - b. Re-Konstruktions-Kompetenz ermöglicht, selbst aus vorhandenen Quellen die Vergangenheit zu re-konstruieren (etwa in einem Oral-History-Projekt). Eigenes Re-konstruieren kann die Schülerinnen und Schüler in die Probleme des Historikers/Historikerin vermutlich besser einführen und eine kritische Grundhaltung zu den Ergebnissen der Geschichtsproduktion verlässlicher herstellen als eine ausführliche Einführung in die Quellenkritik. Insofern bedingen sich die Fähigkeit zur Re-Konstruktion und zur De-Konstruktion gegenseitig.³⁵⁶
- Die historische Orientierungskompetenz: Diese Kompetenz bezieht sich auf die Lebenswelt einer Person. „[E]s geht um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die Erkenntnisse und Einsichten, die durch die Re- und De-Konstruktionsprozesse“ gewonnen werden, auf die eigene Lebenspraxis umzulegen. Hier sollen „historisches Denken und seine Ergebnisse lebensweltlich wirksam werden“³⁵⁷ und sich auf die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft beziehen.³⁵⁸ Schreiber unterteilt die Orientierungskompetenz in vier Kernkompetenzen, nämlich die Re-Organisationskompetenz, welche darauf abzielt, die „Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die eigenen Möglichkeiten zur Verarbeitung von Vergangenheit und Geschichte zu reflektieren“ und die auf „Welt- und Fremdverstehen bezogene Kernkompetenz“, die versucht, auf „Grundlage historischer Narrationen“ die eigenen

³⁵⁴ Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, 2008, S. 204.

³⁵⁵ Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, 2008, S. 204.

³⁵⁶ Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 2009, S. 21.

³⁵⁷ Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, 2008, S. 29.

³⁵⁸ Vgl. Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, 2008, S. 205.

Lebensvorstellungen „zu reflektieren und ggf. zu revidieren“. Die dritte Kernkompetenz bezieht sich auf die „eigene historische Identität“ und die Fähigkeit, Fertigkeit sowie Bereitschaft, auch diese reflektiert zu betrachten und bei Bedarf zu revidieren. Dass diese Kompetenz zudem eine fundierte Selbstreflexion verlangt, betont Schreiber ausdrücklich. Die vierte Kernkompetenz „betrifft die historisch fundierten Handlungsdispositionen“. Hier soll das Individuum dazu befähigt werden, ein aufgrund der Auseinandersetzung mit „Vergangenheit/Geschichte angelegtes Handlungsrepertoire“³⁵⁹ konkret anzuwenden.

- Die historische Sachkompetenz: Diese Kompetenz ermöglicht es, fachspezifische Konzepte und Begriffe zu erschließen und anzuwenden sowie historische Phänomene einzuordnen. Keinesfalls darf diese Kompetenz mit „einem ‚Sachwissen‘ oder ‚Fachwissen‘“ verwechselt werden.³⁶⁰ Auch Schreiber verweist darauf, dass es „nicht um bestimmtes Inhalts- und Wissenskanons gebundenes Daten- und Faktenwissen“³⁶¹ geht.

Seit dem Jahr 2006 gibt es in Österreich (Wien) unter der Leitung von Reinhard Krammer und Christoph Kühberger auch einen Arbeitskreis des Forschungsprojektes, in welchem die Ausweitung des FUER-Ansatzes auf politische Bildung im Zentrum steht. Zudem wurde das FUER-Kompetenzmodell in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Volks- und Neuen Mittelschulen implementiert und die Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe II „wurden österreichweit in zahlreichen LehrerInnenfortbildungsveranstaltungen mit dem FUER-Konzept bekannt gemacht“. Außerdem wurden die Kompetenzen des FUER-Modells im Lehrplan für die Neuen Mittelschulen und für die AHS Unterstufe verankert.³⁶²

Abschließend sei nochmals darauf hingewiesen, dass es noch weitere Modelle gibt, sich hier die Autorin aber für das FUER-Kompetenzmodell entschieden hat. Dies soll keinesfalls eine Geringschätzung gegenüber anderen Modellen ausdrücken, sondern wurde dieses ausgewählt, da es für die Analyse am geeignetsten erscheint und, wie zuvor erwähnt, der Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016) auf dieses Kompetenzmodell zurückgreift.³⁶³

³⁵⁹ Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, 2008, S. 205.

³⁶⁰ Vgl. Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 2009, S. 22.

³⁶¹ Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, 2008, S. 206.

³⁶² Vgl. Forschungsprojekt zur Förderung und Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein. Arbeitskreise: <http://www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/arbeitskreise.html> (06.02.2020).

³⁶³ Vgl. Hellmuth, Thomas, Kühberger, Christoph: Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016). Online unter: https://www.politik-lernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016.pdf (05.02.2020).

2.5 Methoden der Ausstellungsanalyse

2.5.1 Expertinnen- und Experteninterview

Für eine empirische Untersuchung, vor allem mit einer kleinen Stichprobe, ist es empfehlenswert, eine qualitative Erhebungsmethode durchzuführen. Das Experten- und Expertinneninterview definiert sich laut Alexander Bogner, Beate Littig und Wolfgang Menz „über den Gegenstand seines Interesses: den Experten“.³⁶⁴ Zwar geht aus der Literatur nicht eindeutig hervor, wer als Experte oder Expertin zu bezeichnen ist oder sich so nennen darf und dieser Begriff hat sich im Laufe der Zeit auch verändert und sicherlich erweitert.³⁶⁵ Laut Lexikon ist ein Experte beziehungsweise eine Expertin „sachkundig [...] und [verfügt] über Spezialwissen“.³⁶⁶ Für Jochen Gläser und Grit Laudel verfügen Experten und Expertinnen über ein besonderes Wissen³⁶⁷ und gehen Bogner, Littig und Menz davon aus, dass sich Experten und Expertinnen über ein „spezifische Forschungsinteresse und die soziale Repräsentativität des Experten gleichzeitig“ definieren. Jedoch ist laut Gläser und Laudel auch anzumerken, dass Expertinnen- und Expertenwissen viele Menschen besitzen, nicht nur jene, die über soziale Repräsentativität verfügen, sondern auch beispielsweise passionierte (Hobby-)Musiker oder Automechaniker, die aufgrund ihres Wissens in diesen Gebieten zu Expertinnen und Experten werden. Gemeinsam ist all diesen Personen, dass sie über ein besonderes Wissen verfügen.³⁶⁸ Sohin ist er respektive sie ein „Konstrukt des Forschers und der Gesellschaft“.³⁶⁹ Entscheidend ist für Gläser und Laudel „vielmehr das Ziel der Untersuchung, der daraus abgeleitete Zweck des Interviews und die sich daraus ergebende Rolle des Interviewpartners“.³⁷⁰ Daher stellen Experten- und Expertinneninterviews genau die richtige Methode dar, um „dieses Wissen zu erschließen“.³⁷¹

Gläser und Laudel verweisen auch darauf, dass man sich über die Intention des Interviews im Klaren sein muss und diese mit dem Ziel der Untersuchung verknüpft sein sollte. Da es das Experten- und Expertinneninterview nicht gibt, muss man zuerst den Rahmen festlegen (Gegenstand des Interviews, Themen, Untersuchungsziel, ...), um eine geeignete Kommunikationsform zu finden. In diesem Zusammenhang klassifizieren Gläser und Laudel „Interviews nach der Technik der Datenerhebung“. Sohin wird der „Grad der

³⁶⁴ Bogner, Alexander, Littig, Beate, Menz, Wolfgang: Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: 2014, S. 9.

³⁶⁵ Vgl. Bogner, Interviews mit Experten, 2014, S. 1-9.

³⁶⁶ Vgl. Bogner, Interviews mit Experten, 2014, S. 9.

³⁶⁷ Vgl. Gläser, Jochen, Laudel, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: 2009, S. 11.

³⁶⁸ Vgl. Gläser, Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, 2009, S. 13.

³⁶⁹ Bogner, Interviews mit Experten, 2014, S. 11.

³⁷⁰ Gläser, Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, 2009, S. 13.

³⁷¹ Vgl. Gläser, Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, 2009, S. 12.

Standardisierung“ unterschieden und spielen Fragewortlaut, die Fragenreihenfolge und die Antwortmöglichkeit eine Rolle und werden sie deshalb in (voll)standardisierte, halbstandardisierte und nichtstandardisierte Leitfaden- oder offene Interviews gegliedert.³⁷²

Ziel des im Zuge dieser Arbeit durchgeführten Interviews war es, den Kulturvermittler respektive die Kulturvermittlern zu den Themen Personal, Kooperation Museum und Schule, Vermittlungsarbeit und Vermittlungsprogramme sowie zu den im österreichischen Lehrplan verankerten Kompetenzen zu befragen. Hierbei waren „weder die Fragenformulierungen noch die Reihenfolge der Fragen verbindlich“. Der Interviewerin war es möglich zu „einer Antwort ad hoc“ nachzufragen und die interviewte Person konnte somit auch selbst auf ein „bestimmtes Thema zu sprechen“ kommen, was wiederum spannende und relevante Aspekte für die Arbeit lieferte. Sohin handelte es sich um ein nichtstandardisiertes und leitfadengestütztes Interview.³⁷³ Der Leitfaden (vorbereitete offene Fragen) diente dazu, eine Grundlage und Orientierung für das Gespräch zu schaffen und dieses zu lenken.³⁷⁴ Der Leitfaden zu dem geführten Interview findet sich im Anhang der Diplomarbeit.³⁷⁵

Das geführte Interview³⁷⁶ fand persönlich, in einem ungestörten Rahmen³⁷⁷ statt und wurde mit dem Einverständnis der Kulturvermittlerin mittels Audiogerät aufgenommen und anschließend transkribiert.³⁷⁸

Da es für die Transkription von Interviews verschiedenste Regeln gibt, wurden diese den eigenen Bedürfnissen angepasst.³⁷⁹ Das geführte Interview wurde im Zuge der Transkription wörtlich und in Standardorthographie verschriftet. Dabei wurden dialektale oder umgangssprachliche Äußerung, sofern diese vorhanden waren, in Standardsprache – ohne den Sinn zu verändern – umgewandelt. Auf Lautäußerungen wurde nicht geachtet, lediglich prägnante beziehungsweise wichtige Emotionen (lachen, ...) wurden transkribiert. Pausen wurden mit [...] gekennzeichnet und besonders betonte Begriffe respektive besondere Betonungen fett markiert.

2.5.2 Beobachtungsverfahren

Das Beobachtungsverfahren ist ein „empirisches Verfahren zur Untersuchung menschlicher Verhaltensweisen“ und dient laut Christoph Weischer und Volker Gehrau einem

³⁷² Vgl. Gläser, Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, 2009, S. 40-42.

³⁷³ Vgl. Gläser, Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, 2009, S. 42.

³⁷⁴ Vgl. Gläser, Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, 2009, S. 111.

³⁷⁵ Vgl. dazu Kapitel 8.2.

³⁷⁶ Das geführte Interview findet sich im Anhang der Diplomarbeit – siehe S.152.

³⁷⁷ Das Interview fand am 14. Jänner 2020 von ca. 14:45 – 15:30 Uhr im Besprechungszimmer des KMH Gymnasiums statt.

³⁷⁸ Vgl. Gläser, Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, 2009, S. 153-158.

³⁷⁹ Vgl. Gläser, Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, 2009, S. 193.

wissenschaftlichen Ziel.³⁸⁰ Nicola Döring und Jürgen Bortz verstehen darunter „die zielgerichtete, systematische und regelgeleitete Erfassung, Dokumentation und Interpretation von Merkmalen, Ereignissen oder Verhaltensweisen mithilfe menschlicher Sinnesorgane und/oder technischer Sensoren zum Zeitpunkt des Auftretens“.³⁸¹ Dabei spielen verschiedene Komponenten, die in weiterer Folge kurz angerissen werden sollen, eine Rolle:

- Die Beobachtung ist ein systematisches Vorgehen, welches standardisiert oder nicht-standardisiert stattfinden kann, beide Varianten unterliegen jedoch Regeln des wissenschaftlichen Arbeitens.
- Das Beobachtete wird protokolliert.³⁸² Dies kann, sofern es „forschungsethisch“ zu vertreten ist, teilweise oder ganz medial aufgezeichnet werden.³⁸³
- Beobachtet werden theoretisch alle menschlichen Handlungen und Reaktionen.
- Sie sind „sinnlich oder apparativ“ (von einem Menschen) wahrnehmbar.
- Beobachtungen verfolgen ein wissenschaftliches Ziel und sind von anderen Forschern wiederholbar beziehungsweise überprüfbar.³⁸⁴
- „Die Aspekte der von Forschenden initiierten Kommunikation und der editierten Dokumente grenzt die Beobachtung von der Befragung sowie der Inhaltsanalyse ab.“³⁸⁵

Weischer und Gehrau merken an, dass es auch der Fall sein kann, dass Beobachtung, Befragung und Inhaltsanalysen kaum voneinander zu trennen sind und parallel durchgeführt werden sollten und dass es von Vorteil ist, das daraus gewonnene Material gemeinsam auszuwerten.³⁸⁶ Laut Döring und Bortz eignet sich die Beobachtung als eine sinnvolle Ergänzung zum Interview, da man die zu erforschende Thematik bereits einmal analysiert hat und weisen sie zudem auch darauf hin, dass wissenschaftliche Beobachtungen „zielgerichtet und systematisch im Kontext eines empirischen Forschungsprozesses“ erfolgen sollten.³⁸⁷

Weischer und Gehrau haben anhand der Analyse von wichtigen Methodenbüchern, welche „die Beobachtung als Verfahren wissenschaftlicher Datenerhebung eingehend“ behandeln, eine Systematik von Beobachtungsvarianten aufgestellt. Diese betreffen den Beobachter

³⁸⁰ Weischer, Christoph, Gehrau, Volker: Die Beobachtung als Methode in der Soziologie. Konstanz: 2017, S. 17.

³⁸¹ Döring, Nicola, Bortz, Jürgen: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin: 2016, S. 324.

³⁸² Vgl. Weischer, Die Beobachtung als Methode, 2017, S. 17f.

³⁸³ Vgl. Döring, Forschungsmethoden und Evaluation, 2016, S. 324.

³⁸⁴ Vgl. Weischer, Die Beobachtung als Methode, 2017, S. 18.

³⁸⁵ Weischer, Die Beobachtung als Methode, 2017, S. 18.

³⁸⁶ Vgl. Weischer, Die Beobachtung als Methode, 2017, S. 18.

³⁸⁷ Vgl. Döring, Forschungsmethoden und Evaluation, 2016, S. 325f.

respektive die Beobachterin, die Beobachtungssituation und das Erhebungsverfahren und sollen kurz aufgezählt werden.

- Beobachter
 - Interne Beobachter versus extern beauftragte Beobachter
 - Selbst- versus Fremdbeobachtung
 - Teilnehmende versus nicht-teilnehmende Beobachtung
- Beobachtungssituation
 - Offene versus verdeckte Beobachtung
 - (Wissentliche versus unwissentliche Beobachtung)
 - Feld- versus Laborbeobachtung
 - Beobachtungen mit versus ohne Stimulus
- Erhebungsverfahren
 - Standardisierte versus nicht-standardisierte Protokollierung
 - Direkte Beobachtung versus indirekt über Verhaltensresultate
 - Unvermittelte Beobachtung versus vermittelt über Aufzeichnung
 - Manuelle versus apparativ-automatisierte Protokollierung³⁸⁸

Auch Döring und Bortz stellen Klassifikationskriterien auf. Sie nennen sechs zentrale Kriterien: Strukturierungsgrad der Beobachtung (unstrukturiert, teilstrukturiert und vollstrukturiert), Gegenstand der Beobachtung (Fremd- und Selbstbeobachtung), Direktheit der Beobachtung (indirekte oder auch non-reaktive Beobachtung), Ort der Beobachtung (Feld- Laborbeobachtung), Involviertheitsgrad der Beobachterrolle (teilnehmend versus nicht-teilnehmende Beobachtung), Transparenz der Beobachtung (offen versus verdeckt). Zudem merken Döring und Bortz an, dass nicht immer alle sechs Kriterien sinnvoll miteinander zu kombinieren sind und dass es bei der Anwendung dieser Methode auch zu Problemen kommen kann. Hierzu zeigen Döring und Bortz folgende Fehlerquellen auf: Zum Beispiel stellen die Verzerrung durch selektive Wahrnehmung sowie die „Künstlichkeit der Beobachtung“, „Fehler bei der praktischen Durchführung“ oder auch die Fehlinterpretation (Interpretations- und Urteilsfehler sowie Erinnerungsfehler) Schwierigkeiten dar. Fortführend verweisen Döring und Bortz noch auf weitere Nachteile der Beobachtungsmethode wie zum Beispiel den Zeit- und Kostenaufwand, die Grenzen der Beobachtbarkeit (Zugänglichkeit, man muss eventuell nachfragen) und „die starke Dominanz der Befragungsmethode“, wodurch „die Beobachtungsmethode auf methodologischer Ebene weniger ausgearbeitet“ ist.³⁸⁹

Für die Beobachtung im Zuge dieser Arbeit wurden Kriterien gewählt, deren Kombinationen als passend für den zu beobachtenden Fall angesehen wurden. Sohin stellte sich die

³⁸⁸ Weischer, Die Beobachtung als Methode, 2017, S. 23.

³⁸⁹ Vgl. Döring, Forschungsmethoden und Evaluation, 2016, S. 325-331.

qualitative³⁹⁰ Beobachtung mit einem offenen, nicht strukturierten Vorgehen als passend dar, da dies ermöglicht hat, die Beobachtung besonders detailreich durchzuführen und zu erfassen. Zudem wurde teilnehmend und offen beobachtet und die Beobachtung „in der natürlichen Umwelt“ der Schülerinnen und Schüler durchgeführt.³⁹¹ Bei einer qualitativen Beobachtung liegt der Fokus auf „den sozialen Interaktionen zwischen Handelnden in ihrer jeweiligen Lebenswelt“.³⁹²

Da mittels qualitativer Beobachtung [angestrebt] wird, Daten zu erheben, auf deren Basis die beobachteten sozialen Interaktionen dann detailliert und sinnverstehend rekonstruiert werden können, müssen die Beobachtenden selbst den Sinn des Beobachteten entschlüsseln. Die qualitative Beobachtungsmethode und ihre Gestaltung und Umsetzung ist an eine theoretische Reflexion dessen gebunden, was soziale Interaktionen und deren Bedeutung ausmacht.³⁹³

2.5.3 Beobachtungsprotokoll

Qualitative Forschung setzt laut Aglaja Przyborski und Monika Wohlrab-Sahr die Fähigkeit zur genauen Beobachtung voraus. Die Beobachtung kann, je nach Fragestellung und Vorgehen, eine große beziehungsweise eher geringere Rolle spielen, je nachdem, ob sie selbst Form der Erhebung ist oder beispielsweise ein Interview ergänzt. Sohin ist es von Wichtigkeit, das Beobachten weitgehend zu formalisieren und somit „intersubjektiv nachvollziehbar zu machen“.³⁹⁴

Im Beobachtungsprotokoll werden Ort, Zeit und Sequenz der beobachteten Abläufe festgehalten. Sinnvoll ist es, in dem Protokoll, das man auf Grundlage seiner Feldnotizen erstellt, zwischen Beobachtung, Kontextinformationen, methodischen und Rollenreflexionen und theoretischen Reflexionen zu unterscheiden. Nur so ist es möglich, später die Beobachtungen als solche interpretieren zu können, ohne dass diese bereits durch vorschnelle Theoretisierungen überformt sind. Gleichzeitig werden erste, sich früh aufdrängende Reflexionen des Beobachtens festgehalten.³⁹⁵

Laut den Autorinnen gibt es unterschiedliche Ansichten, wo eine Niederschrift von Beobachtungsprotokollen erfolgen soll, da es einen Unterschied macht, ob der Beobachtende respektive die Beobachtende die Notizen während der Beobachtung macht oder nicht. Während der Beobachtung wird die Aufmerksamkeit des Feldes auf den Beobachtenden beziehungsweise die Beobachtende gelenkt und es werden sohin die „natürlichen Abläufe“

³⁹⁰ „Demgegenüber konzentriert sich die quantitative Beobachtung auf die präzise Messung vorher definierter Merkmale oder Verhaltensweisen, wobei eine deutlich größere Menge an Beobachtungseinheiten untersucht werden kann als beim qualitativen Vorgehen.“ Siehe: Döring, Forschungsmethoden und Evaluation, 2016, S. 332.

³⁹¹ Vgl. Döring, Forschungsmethoden und Evaluation, 2016, S. 333.

³⁹² Vgl. Döring, Forschungsmethoden und Evaluation, 2016, S. 333.

³⁹³ Döring, Forschungsmethoden und Evaluation, 2016, S. 333.

³⁹⁴ Vgl. Przyborski, Aglaja, Wohlrab-Sahr, Monika: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: 2014, S. 49.

³⁹⁵ Przyborski, Qualitative Sozialforschung, 2014, S. 52.

gestört. Jedoch wird der Forscher respektive die Forscherin in der „professionellen Rolle und damit in seiner beobachtenden Distanz erkennbar“. Deshalb sollte die Frage nach dem Protokollieren je nach Kontext unterschiedlich beantwortet werden. Auf jeden Fall ist es wichtig, das Protokollieren nicht allzu lange hinauszuzögern und es bestenfalls noch am selben Tag zu erledigen, da sonst „konkrete Abläufe und Interaktionen [...] zu verschwimmen [drohen]“. Ist dies nicht machbar ist es ratsam, Notizen anzufertigen und das Beobachtungsprotokoll spätestens am Tag darauf auszuformulieren. Przyborski und Wohlrab-Sahr halten fest, dass es von unschätzbare Bedeutung ist, ein detailliert verfasstes und genau dokumentiertes Beobachtungsprotokoll vorliegen zu haben.³⁹⁶

Die Beobachtung der beiden Führungen (Kasematten und Museum St. Peter an der Sperr) und des Workshops (Museum St. Peter an der Sperr) wurde offen und in Kenntnis sowie mit dem Einverständnis aller teilnehmenden Personen durchgeführt. Es wurde besonders darauf geachtet, die sozialen Interaktionen und die zu vermittelnden Inhalte möglichst detailreich schriftlich festzuhalten. Im Anschluss an die Beobachtung wurde ergänzend zu diesen Feldnotizen ein Gedächtnisprotokoll verfasst. Beide Ausgangsdaten wurden schließlich am selben Tag in ein Beobachtungsprotokoll zusammengeführt.

2.5.4 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Daten der Beobachtung und des Interviews wurden nach Gläser und Laudel mittels Qualitativer Inhaltsanalyse, welche sich an der von Philipp Mayring entwickelten inhaltsanalytischen Vorgehensweise anlehnt, ausgewertet. So sehen die Autoren das Interview und die Beobachtung, „die auszuwertenden Texte“ als Material, „in dem Daten enthalten sind“. Diese Rohdaten werden extrahiert, aufbereitet und ausgewertet.³⁹⁷

Mit der qualitativen Inhaltsanalyse schafft man sich also eine von den Ursprungstexten verschiedene Informationsbasis, die nur noch die Informationen enthalten soll, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind. Diese Informationsbasis ist durch das Suchraster, das für die Extraktion von Informationen benutzt wurde, strukturiert.³⁹⁸

Das Verfahren lässt sich in vier verschiedene Schritte einteilen: „Vorbereitung der Extraktion, Extraktion, Aufbereitung der Daten und Auswertung“.³⁹⁹ Im Mittelpunkt dieses Verfahrens steht das Herausfiltern, die „Extraktion“, der benötigten Informationen aus dem Text respektive dem Rohmaterial mittels zuvor definierten „Suchrastern“ sowie die Zuordnung dieser Informationen zu den verschiedenen Kategorien. Diese Kategorien bauen einerseits auf

³⁹⁶ Vgl. Przyborski, Qualitative Sozialforschung, 2014, S. 52f.

³⁹⁷ Vgl. Gläser, Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, 2009, S. 199.

³⁹⁸ Gläser, Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, 2009, S. 200.

³⁹⁹ Gläser, Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, 2009, S. 202.

den theoretischen Vorüberlegungen auf und sind andererseits offen für Veränderungen, Erweiterungen sowie Ergänzungen, „die relevant sind, aber nicht in das Kategoriensystem passen.“ Gläser und Laudel sehen den Schritt der Extraktion als den relevantesten Interpretationsschritt. Danach werden die „extrahierten Rohdaten“ weiter bearbeitet und mit eigenen Worten „zusammengefasst, auf Redundanzen und Widersprüche geprüft, und nach für die Auswertung relevanten Kriterien geprüft.“ Anschließend werden die Informationen individuell interpretiert.⁴⁰⁰

Philipp Mayring sieht den zentralen Schritt in der Kategorienbildung und der Wechselbeziehung zwischen Material und Theorie (der Fragestellung), welche durch „Konstruktions- und Zuordnungsregeln“ gebildet und „während der Analyse [immer wieder] überarbeitet und rücküberprüft“ werden können. Anschließend werden auch hier die Ergebnisse auf die Fragestellung hin interpretiert.⁴⁰¹ Mayring unterscheidet drei Analysetechniken: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Die Zusammenfassung, die induktive Kategorienbildung und die Strukturierung, die deduktive Kategorienanwendung im weiteren Verlauf kurz abgerissen werden.⁴⁰² Bei der Zusammenfassung ist es das Ziel der Analyse, eine systematische Reduzierung des Materials auf das Wesentliche vorzunehmen und dabei ein „überschaubares Corpus“ zu bilden, das „immer noch Abbild des Grundmaterials ist“. Bei der Strukturierung ist es „das Ziel der Analyse [...], aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“.⁴⁰³ Sohin lässt sich die deduktive Kategorienbildung aufgrund der Theorie bilden – „aus Voruntersuchungen, aus dem bisherigen Forschungsstand, oder aus Theoriekonzepten werden die Kategorien in einem Operationalisierungsprozess auf das Material hin entwickelt.“⁴⁰⁴

Nach der Definition des Ausgangsmaterials und der Fragestellung an das Material werden die Selektionskriterien bestimmt, anhand derer die Kategorien festgelegt werden. Vorab sollte man sich darüber im Klaren sein, wie „konkret oder abstrakt die Kategorien sein sollen“. Darauf folgend wird das Material Zeile für Zeile durchgearbeitet und daraus Kategorien (Begriffe, Kurzsätze) gebildet. Weitere Textstellen, die zu dieser Kategorie passen, werden zugeordnet (Subsumption), falls nicht, ist eine neue Kategorie zu bilden. Sobald ein großer

⁴⁰⁰ Vgl. Gläser, Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, 2009, S. 199-202.

⁴⁰¹ Vgl. Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: 2015, S. 61.

⁴⁰² Vgl. Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: 2015, S. 67.

⁴⁰³ Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: 2015, S. 67.

⁴⁰⁴ Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: 2015, S. 85.

Teil des Materials bearbeitet worden ist und nur noch selten neue Kategorien gebildet werden müssen, soll das Kategoriensystem einer Überprüfung unterzogen werden.⁴⁰⁵ Nun sollte überprüft werden, ob „die Kategorien dem Ziel der Analyse nahekommen, ob das Selektionskriterium und das Abstraktionsniveau vernünftig gewählt worden sind“.⁴⁰⁶ Sind hier Veränderungen zu beobachten, muss mit der Analyse des Materials von vorne begonnen werden. Sobald das gesamte Material bearbeitet wurde, erhält man ein Kategoriensystem zu einem spezifischen Thema, welches an konkrete Textpassagen gekoppelt ist. Anschließend kann unterschiedlich analysiert werden⁴⁰⁷:

- Das ganze Kategoriensystem kann interpretiert werden im Sinne der Fragestellung.
- Es können entweder induktiv (im Sinne zusammenfassender Inhaltsanalyse) oder deduktiv (mithilfe theoretischer Erwägungen) Hauptkategorien gebildet werden.
- Es können quantitative Analysen, z.B. Häufigkeiten der Kategorien, angefügt werden.⁴⁰⁸

Bei der deduktiven Kategorienanwendung soll eine bestimmte Struktur aus dem Material herausgefiltert werden. „Diese Struktur wird in Form eines Kategoriensystems an das Material herangetragen. Alle Textbestandteile, die durch die Kategorien angesprochen werden, werden dann aus dem Material systematisch extrahiert.“⁴⁰⁹ Diese Punkte haben besondere Relevanz:

- Die grundsätzlichen Strukturierungsdimensionen müssen genau bestimmt werden, sie müssen aus der Fragestellung abgeleitet werden und theoretisch begründet werden.
- Diese Strukturierungsdimensionen werden dann zumeist weiter differenziert, indem sie in einzelne Ausprägungen aufgespaltet werden. Die Dimensionen und Ausprägungen werden dann zu einem Kategoriensystem zusammengestellt.
- Wann nun ein Materialbestand unter eine Kategorie fällt, muss genau festgestellt werden. Dabei hat sich ein Verfahren bewährt [...], das in drei Schritten vorgeht: du auf den dargestellten Kategorisierungstheorien [...] aus der Allgemeinen Psychologie fußt:
- Definition der Kategorie: Es wird genau definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen.
- Ankerbeispiele: Es werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollen.
- Kodierregeln: Es werden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen.⁴¹⁰

Auch hier wird wie bei der Zusammenfassung ein erster Durchgang durchgeführt, um zu überprüfen, ob die Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln eine eindeutige Zuordnung ermöglichen. Im weiteren Verlauf werden die Textstellen, in denen die Kategorien gefunden wurden, im Material gekennzeichnet und am Rand notiert oder farblich markiert. In einem

⁴⁰⁵ Vgl. Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: 2015, S. 87.

⁴⁰⁶ Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: 2015, S. 87.

⁴⁰⁷ Vgl. Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: 2015, S. 87.

⁴⁰⁸ Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: 2015, S. 87.

⁴⁰⁹ Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: 2015, S. 97.

⁴¹⁰ Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: 2015, S. 97.

nächsten Schritt wird das gekennzeichnete Material herausgeschrieben und meist nochmals überarbeitet oder Kategorien neugefasst. Schlussendlich kann der Hauptmaterialdurchlauf beginnen, der auf dieselbe Art und Weise – Markierung der Fundstelle, Bearbeitung und Extraktion – analysiert wird. „Die Ergebnisse dieses Durchlaufes müssen dann je nach der Art der Strukturierung zusammengefasst und aufgearbeitet werden.“⁴¹¹

Im Zuge der Auswertungen⁴¹² der Daten dieser Arbeit wurden die Kategorien deduktiv gebildet. Der Codebaum sieht wie folgt aus:

- *Kompetenzerwerb/FUER Kompetenzmodell*
 - Historische Fragekompetenz
 - Historische Methodenkompetenz
 - Historische Orientierungskompetenz
 - Historische Sachkompetenz
- *Wissenserwerb*
- *Lehrplanbezug*
 - Didaktische Prinzipien
 - Lebensweltbezug
 - Gegenwartsbezug
- *Merkmale Außerschulischer Lernort*
 - Vermittlungsmethoden

Die Auswertung des durchgeführten Expertinneninterviews und der Beobachtung mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel und vor allem Mayring erwies sich für diese Diplomarbeit als recht praktikabel, da die Daten deduktiv, manuell mit zuvor festgelegten Kategorien, mit Bleistift und Papier, ausgewertet werden konnten, was im Rahmen dieser eher kleineren Textmenge möglich war.⁴¹³ Einschränkend muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass aufgrund der händischen Auswertung keine Angaben zur Häufigkeit und zu den Zusammenhängen der Kategorien getroffen werden können.

⁴¹¹ Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: 2015, S. 99.

⁴¹² Für detaillierte Informationen siehe händische Auswertung, welche bei der Verfasserin verblieben ist.

⁴¹³ Für größere Analyse kann diese Auswertung auch „computergestützt“ durchgeführt werden. Siehe: Gläser, Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, 2009, S. 202.

3 Die Landesausstellung

3.1 Landesausstellungen

Landesausstellungen sind temporäre Großausstellungen mit primär kunsthistorischem bzw. historischem Inhalt, die seitens des Landes organisiert und in den Regionen abgehalten werden, wobei das Thema der Ausstellung immer in einem Bezug zum Land selbst steht.⁴¹⁴

Bereits Ende des 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden in Österreich historische Großausstellungen organisiert, die jedoch eher einem politischen Zwecke dienten, nämlich „primär [...] gesamtstaatliche Demonstrationen oder Aktionen der Führungsschicht“.⁴¹⁵ Zudem bezogen sich die Themen der Ausstellungen stets auf die österreichische Geschichte, vor allem auf die „identitätsprägenden Epochen – wie das Zeitalter Maria Theresias [...] oder die Türkenbelagerungen [...]“.⁴¹⁶

In den dreißiger und vierziger Jahren des 20. Jahrhunderts dienten zusehends Kunstaussstellungen als politische Gestaltungsmittel, da die Nationalsozialisten einerseits das Zustimmungspotential zu ihrer Ideologie forcieren wollten und sie andererseits damit eine gewisse Kontrollfunktion auf die Künstler ausüben konnten.⁴¹⁷ Nach dem Zweiten Weltkrieg – bis Mitte 1950 – liefen die Kunstaussstellungen weiter. Die Ausstellungen in Krems in den fünfziger und sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts kann man als Vorläufer der heutigen und österreichweiten Landesausstellungen bezeichnen. Bei diesen Ausstellungen lag der Fokus vor allem darauf, diese mit einem historischen Kontext zu schaffen⁴¹⁸ – sozusagen „Kunstaussstellungen mit kulturgeschichtlich, historischer Ausweitung“.⁴¹⁹ Einen weiteren Erfolgsfaktor der folgenden Landesausstellungen stellte die Tatsache dar, dass man versuchte, den „restaurierten Ausstellungsraum mit den Exponaten in Einklang zu bringen, [...] denn in diesem Gleichgewicht lag das große Erlebnis der Ausstellung“.⁴²⁰

Sohin lässt sich anmerken, dass Landesausstellungen – als Form der Vermittlung von Geschichte – seit geraumer Zeit einen nicht zu unterschätzenden Bestandteil des kulturellen Lebens in Österreich darstellen.

⁴¹⁴ Holl, Adelheid: Die regionale Wirksamkeit von Landesausstellungen am Beispiel der Niederösterreichischen Landesausstellung 1993 in Riegersburg. Handelswiss. Diplomarbeit WU Wien. Wien: 1994, S. 14.

⁴¹⁵ Gutkas, Karl: Historische Ausstellungen. Ihre Bedeutung für Wissenschaft und Volksbildung. In: MIÖG, Vol. 98. Wien: 1990, S. 261.

⁴¹⁶ Sommer, Daniela: Niederösterreichische Landesausstellungen – Eine Kulturtradition mit Zukunft? Diplomarbeit. Wien: 1997, S. 5.

⁴¹⁷ Nierhaus, Irene: Erwartungshorizont. Ausstellungen als Gestaltungsmittel autoritärer Politik an Wiener Beispielen aus den dreißiger und vierziger Jahren. In: Fliedl, Gottfried, Muttenthaler, Roswitha, Posch, Herbert (Hg.): Museumsraum – Museumszeit. Zur Geschichte des österreichischen Museums- und Ausstellungswesens. Wien: 1992, S. 161.

⁴¹⁸ Vgl. Sommer, Niederösterreichische Landesausstellung, 1997, S. 7.

⁴¹⁹ Sommer, Niederösterreichische Landesausstellung, 1997, S. 7.

⁴²⁰ Sommer, Niederösterreichische Landesausstellung, 1997, S. 8.

3.2 Die Niederösterreichische Landesausstellung

Inspiziert durch das Kremser Modell in den fünfziger und sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts, begann man unter Zusammenarbeit des Kulturreferats der Niederösterreichischen Landesregierung mit dem Bund, den Regionen und Gemeinden Landesausstellungen zu organisieren. Der Terminus Landesausstellung wurde zwar schon in der Zwischenkriegszeit verwendet, jedoch noch in einem anderen Kontext, nämlich für die Bezeichnung für Messen und Werbeveranstaltungen. Dieser wurde erst durch „die spezifische Form der historischen Großausstellung zum Markenzeichen“.⁴²¹ Des Weiteren ist anzumerken, dass bei einer Landesausstellung das jeweilige Bundesland selbst als Organisator auftritt und hier auch, anders als bei anderen kulturhistorischen Ausstellungen, wirtschaftspolitische Aspekte eine Rolle spielen.⁴²²

Von der ersten Landesausstellung in Niederösterreich kann man schließlich von Melk im Jahr 1960 mit dem Titel „*Jakob Prandtauer und sein Kunstkreis*“ sprechen.⁴²³ Da man aus dieser Ausstellung einigen Profit erzielen konnte und diesen in Restaurierungsarbeiten investierte, ließ ein Aufruf zur Weiterführung dieser Ausstellung nicht lange auf sich warten.⁴²⁴

[Es] waren unglaublich viele Menschen unterwegs, um sich solche Ausstellungen anzusehen. Es entstand Aufbruchsstimmung. [...] Das Interesse für solche Darstellungen ist in allen Bevölkerungsschichten vorhanden; es zu wecken und zu festigen ist einem ganz neuen Ausstellungsstil in einem unerwarteten Ausmaß gelungen.⁴²⁵

3.3 Entstehungszeit und Rhythmus

Nach der ersten Landesausstellung im Jahr 1960 in Melk wurde diese zunächst unregelmäßig veranstaltet und zwar in den Jahren 1962, 1963, 1965, 1966 und dann erst wieder 1973. Da sich die Landesausstellungen anfangs aber als ziemlich erfolgreich erwiesen, kam es zu einem jährlichen Ausstellungs-Rhythmus, welcher jedoch mit dem Jahr 1994 aufgrund finanzieller Engpässe auf einen zweijährigen Rhythmus reduziert wurde. Im Jahr 2001 wurde zudem auf ungerade Jahre umgestellt, da man somit die Landesausstellung alternierend zur Oberösterreichischen Landesausstellung veranstaltete und sich dadurch mehr Zulauf erhoffte.⁴²⁶

⁴²¹ Sommer, Niederösterreichische Landesausstellung, 1997, S. 9.

⁴²² Sommer, Niederösterreichische Landesausstellung, 1997, S. 9.

⁴²³ Vgl. Sommer, Niederösterreichische Landesausstellung, 1997, S. 9.

⁴²⁴ Vgl. Sommer, Niederösterreichische Landesausstellung, 1997, S. 10.

⁴²⁵ Sommer, Niederösterreichische Landesausstellung, 1997, S. 10.

⁴²⁶ Vgl. Sommer, Niederösterreichische Landesausstellung, 1997, S. 12.

In den letzten fünf Jahren fand die Landesausstellung 2015 im Mostviertel, 2017 im Waldviertel und 2019 im Industrieviertel statt. Für das Jahr 2022⁴²⁷ und somit die nächste Niederösterreichische Landesausstellung ist die Entscheidung auf das Weinviertel, das Schloss Marchegg, gefallen.⁴²⁸ Abschließend sei noch die Niederösterreichische Landesausstellung im Jahr 2009 erwähnt, welche unter dem Titel „Österreich. Tschechien. Geteilt – getrennt – vereint“ erstmals grenzüberschreitend stattfand und somit ein absolutes Novum darstellte. Anlass für diese Landesausstellung war der Fall des Eisernen Vorhangs 1989 und wollte man hiermit auf die „wechselvolle Geschichte Österreichs und Tschechiens“ verweisen.⁴²⁹ „Die Ausstellung hatte auch das Ziel, das gegenseitige Verständnis zu erleichtern, alte Denkmuster aufzubrechen, Differenzen und Gemeinsamkeiten aufzuzeigen und den Besucherinnen und Besuchern die miteinander verwobene Geschichte zu verdeutlichen.“⁴³⁰

3.4 Die Konzeption der Niederösterreichischen Landesausstellung – Museologisches Profil

Während ein Museum als ständige Einrichtung, als institutionalisierter Ort, der permanent vorhanden ist, definiert wird, stellt eine (Landes)-[A]usstellung ein Museum „auf Zeit“ dar.⁴³¹ Ein weiterer Unterschied zum Museum an sich lässt sich in der räumlichen und zeitlichen Begrenztheit manifestieren. Im Gegensatz zu einem Museum, das einen festen Standort aufweist, ist die Ausstellung nicht an einen bestimmten Ort gebunden, weshalb oft spezielle Räume für diese Zwecke adaptiert werden.⁴³² Wie auch Regina Stein in ihrem Werk zu den Österreichischen Landesausstellungen anmerkt, werden Regionen, bestimmte Orte und Plätze, wie Kirchen etc. für Landesausstellungen ausgewählt,⁴³³ denn Museen stellen ihre Sammlungsbestände unverändert zur Schau ganz im Gegensatz zu Ausstellungen, die „die geliehenen Objekte in jeweils unterschiedlichen Zusammenhängen [präsentieren] und somit

⁴²⁷ Dieses Mal im Abstand von drei Jahren, da sich St. Pölten als Europäische Kulturhauptstadt beworben hatte, den Zuschlag aber nicht erhielt: Gespräch/Interview Kulturvermittlerin vom 14.01.2020, siehe Anhang S. 152.

⁴²⁸ Niederösterreichische Landesausstellung: https://de.wikipedia.org/wiki/Nieder%C3%B6sterreichische_Landesausstellung (20.09.19)

⁴²⁹ Vgl. Niederösterreichische Landesausstellungen. Niederösterreichische Landesausstellung 2009: <https://archiv.noelandesausstellung.at/de/niederösterreichische-landesausstellungen/2009/niederösterreichische-landesausstellung-2009/österreich-tschechien> (05.02.2020).

⁴³⁰ Niederösterreichische Landesausstellungen. Niederösterreichische Landesausstellung 2009: <https://archiv.noelandesausstellung.at/de/niederösterreichische-landesausstellungen/2009/niederösterreichische-landesausstellung-2009/österreich-tschechien> (05.02.2020).

⁴³¹ Vgl. Sommer, Niederösterreichische Landesausstellung, 1997, S. 115.

⁴³² Vgl. Sommer, Niederösterreichische Landesausstellung, 1997, S. 115.

⁴³³ Stein, Regina: Österreichische Landesausstellungen. Entstehung, Funktion & regionale Bedeutung. Frankfurt am Main: 2016.

eine dynamische Erscheinungsform [darstellen].“⁴³⁴ Sohin werden bei Ausstellungen unkonventionellere Methoden verwendet und es wird gerne auf Reproduktionen und Modelle zurückgegriffen. In Museen hingegen sollten solche Methoden eher zurückhaltend eingesetzt werden, da eine „traditionellere, auf Originalobjekte zentrierte Konzeption besteht.“⁴³⁵

Anzumerken ist auch, dass (Landes)-[A]usstellungen oft in landschaftlich ansprechenden Regionen veranstaltet werden, welche wiederum die Möglichkeit bieten, Ausstellungsbesuche mit einem Ausflug in die Region zu verbinden, jedoch oftmals Museumsbesuche auch als Schlechtwetterprogramm angesehen werden.⁴³⁶

3.5 Forschungsstand Landesausstellung

Stein stellt fest, dass Landesausstellungen bis dato nicht umfassend erforscht sind und Informationen und Auflistungen zu dieser Art der Ausstellung erst seit wenigen Jahren im Internet⁴³⁷ vorzufinden sind und ein paar wenige wissenschaftliche Arbeiten in Form von Diplomarbeiten oder Dissertationen seit den letzten zwei Jahrzehnten vorliegen. Anzumerken ist auch, dass es zwar weitere Arbeiten gibt, diese sich aber entweder mit den einzelnen Bundesländern oder einzelnen Ausstellungsprojekten befassen. Jedoch zeigt das Zunehmen wissenschaftlicher Arbeiten das steigende Interesse an den Landesausstellungen.⁴³⁸ Stein weist außerdem darauf hin, dass sich „Österreichische Landesausstellungen [...] nicht als eine einzige spezifische Ausstellungskategorie (z.B. Kunstaussstellung) zusammenfassen [lassen], da sie eine wahre Vielzahl an Themen verschiedenster Epochen an unterschiedlichsten Orten abdecken“.⁴³⁹

Landesausstellungen benötigen zu ihrer Wirksamkeit Raum, Form und Öffentlichkeit. Typisch für Landesausstellungen ist die Veranstaltung in einem historisch bedeutsamen Gebäude, das renoviert und revitalisiert wird. [...] [Denn] [e]s ist festzustellen, dass sich das Profil des Typus „Landesausstellung“ nach und nach wie ein Mosaik aus vielen kleinen Steinchen zusammensetzen lässt – aus Statements, Erfahrungsberichten, Beschreibungen über die Fortentwicklung von Museums- und Ausstellungstechniken, wie sie sich in den Berichten von Kunsthistorikern, Historikern, Archivaren, Architekten, Politikern etc. über Landesausstellungen im ‚Mitteilungsblatt der Museen Österreichs‘ widerspiegeln.⁴⁴⁰

⁴³⁴ Sommer, Niederösterreichische Landesausstellung, 1997, S. 115.

⁴³⁵ Sommer, Niederösterreichische Landesausstellungen, 1997, S. 115.

⁴³⁶ Vgl. Sommer, Niederösterreichische Landesausstellungen, 1997, S. 115.

⁴³⁷ Austria Forum (www.austria-forum.org) vormals „aieou – Österreich-Lexikon“ (www.aieou.at), Schlagwort Landesausstellung: <https://austria-forum.org/af/AEIOU/Landesausstellungen> (23.09.19)

⁴³⁸ Stein, Österreichische Landesausstellungen, 2016, S. 21f.

⁴³⁹ Stein, Österreichische Landesausstellungen, 2016, S. 23.

⁴⁴⁰ Stein, Österreichische Landesausstellungen, 2016, S. 165.

3.6 Niederösterreichische Landesausstellung 2019 in Wiener Neustadt – Welt in Bewegung

Menschen sind unterwegs. Städte wachsen. Das Land verändert sich. Die Geschichte schreitet voran. Kurz: Unsere Welt ist unaufhörlich in Bewegung. An zwei historischen Ausstellungsorten im Herzen Wiener Neustadts widmet sich die Niederösterreichische Landesausstellung 2019 daher der ‚Welt in Bewegung!‘.⁴⁴¹

„Bewegung ist alles, die Richtung entscheidet.“⁴⁴² Unter diesem Motto ist Wiener Neustadt die erste Großstadt, in welcher die Niederösterreichische Landesausstellung „im neuen Gewand Station macht“.⁴⁴³ In Zusammenarbeit mit der Bevölkerung wurden Inhalte, Geschichten und vieles mehr in mehrjähriger Vorbereitung erarbeitet, um im Zuge der Ausstellung und auch danach genau dies mit möglichst vielen Besuchern und Besucherinnen zu teilen. Zudem wurde auch der Anspruch an die Ausstellung gestellt, über die begrenzte Dauer der Sonderausstellung hinaus, Gültigkeit zu haben.⁴⁴⁴ So sollen die Kasematten⁴⁴⁵ nach der Niederösterreichischen Landesausstellung als „multifunktionales Veranstaltungs-, Kultur- und Kongresszentrum“ genutzt werden.⁴⁴⁶

3.7 Museum St. Peter an der Sperr und Kasematten

Mit den Kasematten, der einstigen Stadtbefestigung und heute ein einzigartiges Naturdenkmal, und dem renovierten Museum St. Peter an der Sperr, rückt Wiener Neustadt mit der Geschichte der Mobilität in den Mittelpunkt dieser Ausstellung. Im Fokus stehen die Stadt und ihre Beziehungen zur Region im Kleinen und zur Welt im Großen.⁴⁴⁷ „Multimediale Inszenierungen, faszinierende Objekte und außergewöhnliche Biografien begleiten auf eine Zeitreise durch gestern, heute und morgen. Wie verändert Mobilität unsere Zukunft?“⁴⁴⁸

Im ehemaligen Kloster St. Peter an der Sperr aus dem 13. Jahrhundert wird das Augenmerk auf den „Kosmos der Stadt – über die Grenzen hinaus“ gelegt. Am Beginn steht das Wirken der Habsburger Friedrich III. und Maximilian I., die zum Bekanntwerden der Stadt

⁴⁴¹ Niederösterreichische Landesausstellung: <https://www.noe-landesausstellung.at/de/ausstellung> (17.09.2019).

⁴⁴² Zitat Manfred Hinrich, Philosoph und Autor (1926-2015) in: Schallaburg Kulturbetriebsges.m.b.H. (Hg.): Niederösterreichische Landesausstellung 2019. Welt in Bewegung!Stadt.Geschichte.Mobilität. Schallaburg: 2019, S. 14.

⁴⁴³ Vgl. Schallaburg, Welt in Bewegung, 2019, S. 16.

⁴⁴⁴ Vgl. Schallaburg, Welt in Bewegung, 2019, S. 16.

⁴⁴⁵ Eine Kasematte (frz. casematte, von mittelgr. χάσμα chásma „Spalte“, „Erdschlund“, „Erdkluft“ über ital. casamatta „Wallgewölbe“) ist ein vor Artilleriebeschuss geschütztes Gewölbe im Festungsbau. Siehe wieneralpen.at – Kasematten Wiener Neustadt: <https://www.wieneralpen.at/ausflugsziele/a-kasematten> (05.02.2020).

⁴⁴⁶ Vgl. Kasematten: <https://www.wiener-neustadt.at/de/kasematten> (22.01.2020).

⁴⁴⁷ Vgl. Niederösterreichische Landesausstellung: <https://www.noe-landesausstellung.at/de/ausstellung> (17.09.2019).

⁴⁴⁸ Niederösterreichische Landesausstellung: <https://www.noe-landesausstellung.at/de/ausstellung> (17.09.2019).

maßgeblich beitragen.⁴⁴⁹ Im Zuge der Ausstellung kann man sich davon ein Bild machen „[w]ie sich die einstige kaiserliche Residenz zur Industriestadt und zum Innovationsstandort von heute entwickelte.“⁴⁵⁰ Diese Entwicklung wird mit anschaulichen Erzählungen prägender Persönlichkeiten zusätzlich ausgeschmückt.⁴⁵¹

3.8 Die Landesausstellung – Organisatorisches

Über die Landesausstellung kann man sich vorab gut über die Homepage, diverse Broschüren oder telefonisch informieren und einen ersten Überblick gewinnen. Tickets, Eintritts- und Führungskarten sind entweder vor Ort oder online erhältlich und ein Medienguide steht bei Bedarf kostenlos für mobile Geräte zum Download zur Verfügung. Vorab ist es auch online möglich, die Landesausstellung in Bildern zu erleben und auf Erkundungstour zu gehen und somit einen interaktiven Rundgang zu starten. Zusätzlich wird auf der Homepage noch auf „Green Events Austria“ hingewiesen, eine Initiative des Bundesministeriums für Nachhaltigkeit und Tourismus. Zudem wurde auf Barrierefreiheit sowohl auf physischer als auch auf inhaltlicher Ebene geachtet – Gebärdensprachevideos, Leichter-Lesen-Texte und taktile sowie akustische Stationen werden angeboten. Sogar ist es allen Menschen möglich, die Ausstellung zu besuchen und zu erleben; außerdem bietet das Kulturvermittlungsteam gerne individuell auf die Bedürfnisse abgestimmte Führungen beziehungsweise Programme an.⁴⁵²

Die Öffnungszeiten sind täglich von 09:00 bis 18:00 Uhr. Der letzte Einlass ist um 17:00 Uhr und die Anreise erfolgt mit der Bahn, dem Rad oder dem Auto beziehungsweise dem Bus. Die beiden Standorte der Niederösterreichischen Landesausstellung sind aufgrund der zentralen Lage in der Wiener Neustädter Innenstadt sehr gut mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu erreichen.⁴⁵³

3.9 Der Besuch der Landesausstellung

Nähere Informationen zu den Eintrittspreisen, den Führungen, Family-Angeboten, Ermäßigungen, Schulklassen und Gruppen, lassen sich auf der Homepage finden. Zudem ist es auch möglich, den Besuch, zum Beispiel mit Schulklassen, telefonisch über die „Wiener Alpen“⁴⁵⁴ zu buchen. Des Weiteren werden Stadtführungen in Wiener Neustadt und unzählige

⁴⁴⁹ Vgl. Niederösterreichische Landesausstellung: <https://www.noelandesausstellung.at/de/ausstellung> (17.09.2019).

⁴⁵⁰ Niederösterreichische Landesausstellung: <https://www.noelandesausstellung.at/de/ausstellung> (17.09.2019).

⁴⁵¹ Vgl. Niederösterreichische Landesausstellung: <https://www.noelandesausstellung.at/de/ausstellung> (17.09.19)

⁴⁵² Vgl. <https://www.noelandesausstellung.at/de/ausstellung> (17.09.2019).

⁴⁵³ Vgl. <https://www.noelandesausstellung.at/de/ausstellung> (17.09.2019).

⁴⁵⁴ Wiener Alpen: <https://www.wieneralpen.at/> (08.12.2019).

Begleitveranstaltungen in der Region angeboten.⁴⁵⁵ Zudem gibt es einen Onlineshop für den Kauf von Tickets, die Buchung von Führungen und weitere Artikel sowie diverse Publikationen wie Ausstellungskataloge und der Möglichkeit der Buchung eines Platzes im Radtramper-Bus von Wien nach Wiener Neustadt. Zusätzlich wird auch auf die unzähligen Kooperationspartner und die diversen Angebote und Veranstaltungen der Landesausstellungsregion hingewiesen.⁴⁵⁶

⁴⁵⁵ Vgl. <https://www.noe-landesausstellung.at/de/besuch> (17.09.2019).

⁴⁵⁶ Vgl. <https://www.noe-landesausstellung.at/de/besuch> (17.09.2019).

4 Analyse Niederösterreichische Landesausstellung

4.1 Vermittlungsformate für Schulen

Die Niederösterreichische Landesausstellung bietet sowohl Vermittlungsformate für Schüler und Schülerinnen aller Altersgruppen für die Ausstellung an sich, als auch Programme vorab beziehungsweise losgelöst vom Veranstaltungsort an.⁴⁵⁷ Die Vermittlung bietet Rundgänge zu ca. 75 Minuten in den beiden Veranstaltungsorten⁴⁵⁸ sowie einen ca. 120-minütigen Workshop (ca. 60 Minuten Führung in der Ausstellung im Museum St. Peter an der Sperr und ca. 60 Minuten Workshop – flexibel nach Absprache mit der Kulturvermittlerin beziehungsweise dem Kulturvermittler und Lehrperson planbar⁴⁵⁹) an. Die Kosten belaufen sich auf 3 Euro pro Schüler respektive Schülerin für den Eintritt, 3,50 Euro für den Rundgang für einen Standort beziehungsweise 6 Euro für den Workshop inklusive Führung. Bei den Vermittlungsprogrammen werden die Schülerinnen und Schüler nach Altersgruppen eingeteilt: 6-10 Jahre, 10-14 Jahre und 14-18 Jahre.⁴⁶⁰ Zudem wurde ein Kindergarten-Tag angeboten, an dem Kinder im 20 Minuten Takt durch die Ausstellung geführt wurden.⁴⁶¹

4.2 Rundgänge

Rundgänge⁴⁶² werden an den zwei Standorten Kasematten und dem Museum St. Peter an der Sperr angeboten. Um einen Überblick zu bekommen, sollen sie im Folgenden kurz vorgestellt werden. Diese Rundgänge bieten ein grobes Konzept und können je nach Schul- und Altersklasse und Vorwissen adaptiert, abgewandelt und erweitert werden.⁴⁶³

4.3 Kasematten

Rundgang „Vom Lauf, Fahren, Fliegen und Beamen“

Im Zuge dieses Rundgangs wird auf die Entwicklung und die Geschichte der Fortbewegung hingewiesen und es werden Konzepte für das „Wunschfortbewegungsmittel“ entworfen.⁴⁶⁴

Rundgang „Ausgefallene Anekdoten und kuriose Fakten“

Bei diesem Rundgang werden die Schülerinnen und Schüler auf Entdeckungsreise geschickt

⁴⁵⁷ Vgl. <https://www.noe-landesausstellung.at/de/schulen> (17.09.2019).

⁴⁵⁸ Kasematten und St. Peter an der Sperr

⁴⁵⁹ Vgl. Interview vom 14.01.2020.

⁴⁶⁰ Vgl. <https://www.noe-landesausstellung.at/de/schulen> (17.09.2019).

⁴⁶¹ Vgl. Interview vom 14.01.2020.

⁴⁶² Genaue Beschreibung der Rundgänge siehe Anhang S. 149.

⁴⁶³ Vgl. Interview vom 14.01.2020.

⁴⁶⁴ Vgl. Niederösterreichische Landesausstellung – Rundgang: <https://www.noe-landesausstellung.at/de/schulen> (17.09.2019).

und sollen bei einer Spurensuche durch die Ausstellung „humorvolle und ausgefallene Anekdoten ihrer Heimatorte“ finden.⁴⁶⁵

4.4 Museum St. Peter an der Sperr

Rundgang „Silberschatz und Prunkbecher in Zeiten von Liebe und Macht“
Im Museum St. Peter an der Sperr sollen die Schülerinnen und Schüler im Zuge einer historischen Zeitreise mehr über außergewöhnliche Herrschergeschichten erfahren.⁴⁶⁶

Rundgang „Vom Arbeiten, Kaufen, Handeln und Verreisen“
Bei diesem Rundgang erfahren die Schülerinnen und Schüler mehr über den Alltag der Menschen in der Stadt und am Land und welche Unterschiede es im Tagesablauf einfacher Arbeiter und reicher Fabrikbesitzer gab.⁴⁶⁷

4.5 Workshop

Zusätzlich zu den Rundgängen ist es auch möglich, einen Workshop⁴⁶⁸ im Museum St. Peter an der Sperr⁴⁶⁹ zu buchen. Dieser besteht aus einer ca. 60-minütigen Führung im Museum und einem ca. 60-minütigen Workshop im Workshopraum des Museums St. Peter an der Sperr.⁴⁷⁰

„Metropolis 2.0 – Das gute Leben?“

Der Workshop schließt an die Führung an und wird mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam das Thema Stadt erarbeitet. Hierbei haben sie die Möglichkeit zu planen und zu gestalten und wird die „Stadtentwicklung, Regierung, Globalisierung und Bevölkerungsstruktur von damals und heute“ beleuchtet. Abschließend wird je nach Altersklasse ein Wunschort gebastelt oder ein Wikipedia-Eintrag erstellt.⁴⁷¹

Sowohl für die Rundgänge als auch für den Workshop ist eine Anmeldung, entweder telefonisch oder per Mail, unbedingt erforderlich. Zusätzlich gibt es für Lehrpersonen die Möglichkeit, alle Informationen auf der Homepage der Niederösterreichischen Landesausstellung nachzulesen und auch diverse Materialien beziehungsweise Informationen unter den Punkten Schulfolder, Unterrichtsmaterialien und Wiki-Eintrag, downzuloaden.⁴⁷²

⁴⁶⁵ Vgl. Niederösterreichische Landesausstellung – Rundgang: <https://www.noe-landesaussstellung.at/de/schulen> (17.09.2019).

⁴⁶⁶ Vgl. Niederösterreichische Landesausstellung – Rundgang: <https://www.noe-landesaussstellung.at/de/schulen> (17.09.2019).

⁴⁶⁷ Vgl. Niederösterreichische Landesausstellung – Rundgang: <https://www.noe-landesaussstellung.at/de/schulen> (17.09.2019).

⁴⁶⁸ Genaue Beschreibung Workshop siehe Anhang S. 122.

⁴⁶⁹ Aufgrund der Raumressourcen ist es nur möglich, den Workshop im Museum St. Peter an der Sperr durchzuführen, da die Kasematten räumlich begrenzt waren. Vgl. Interview vom 14.01.2020.

⁴⁷⁰ Vgl. Flyer & <https://www.noe-landesaussstellung.at/de/schulen> (17.09.2019).

⁴⁷¹ <https://www.noe-landesaussstellung.at/de/schulen> (17.09.2019).

⁴⁷² <https://www.noe-landesaussstellung.at/de/schulen> (17.09.2019).

Anzumerken ist, dass die Besichtigung beider Ausstellungsorte zeitlich kein Problem darstellt, da sie nur zehn Minuten zu Fuß auseinander liegen.

4.6 Vorschläge für den Unterricht (Vor- und Nachbereitung)

Vom Kulturvermittlungsteam wurde auch ein eigener Folder mit Vorschlägen für den Unterricht herausgegeben. In den Vorschlägen wird auf das zentrale Ausstellungsthema „Mobilität“ in Bezug auf die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft eingegangen.

Es gibt zwei „universelle“ Vorschläge für die Themenbearbeitung in Vorbereitung für beide Standorte (St. Peter an der Sperr und Kasematten) und zwei spezifische Unterrichtsvorschläge für die Kasematten sowie zwei Unterrichtsvorschläge für die Nachbereitung des Besuchs des Standorts St. Peter an der Sperr. „So beschäftigen sich auch die hier vorgeschlagenen Unterrichtsformate mit Mobilitätsformen, Stadtentwicklung und Verkehrsplanung bis hin zu sozialer Mobilität. Die Aufgaben sind so konzipiert, dass die Schülerinnen und Schüler angeregt werden, lösungsorientiert und kreativ über soziale, wirtschaftliche und ökologische Fragestellungen nachzudenken. Gemeinsam im Dialog werden Ideen gesammelt und Ergebnisse erarbeitet.“⁴⁷³ Wichtig ist dem Kulturvermittlungsteam, dass dies nach denselben Prinzipien wie auch bei den begleiteten Rundgängen in den Ausstellungsstandorten stattfindet. Die Schülerinnen und Schüler sollen teilhaben und ihre eigene Position reflektieren und kollaborativ Themen verhandeln.⁴⁷⁴ Diese Unterrichtsvorschläge richten sich an Schülerinnen und Schüler jeder Schulstufe und sind, wie die Unterrichtseinheiten selbst, zu je 50 Minuten konzipiert.⁴⁷⁵

Auch mit dem Ende der Landesausstellung im November 2019 soll das Interesse an der Stadt, ihrer Umgebung und der gesamten Region nicht abreißen und deshalb wurde bereits für die Zeit danach ein Konzept für Schulen ausgearbeitet.⁴⁷⁶

4.7 Personale und mediale Schulvermittlungsprogramme

Für die folgende Analyse wurde mit einer 6. Klasse AHS ein Rundgang in den Kasematten und der Workshop, welcher sich aus einer Führung in der Ausstellung im Museum St. Peter an der Sperr und dem Workshop an sich zusammensetzt, begleitet und wie bereits erwähnt, offen beobachtet. Ausgewählt wurde am Standort Kasematten der Rundgang „Ausgefallene

⁴⁷³ Schulfolder & <https://www.noe-landesaussstellung.at/de/schulen> (17.09.2019), S. 3.

⁴⁷⁴ Schulfolder & <https://www.noe-landesaussstellung.at/de/schulen> (17.09.2019), S. 3.

⁴⁷⁵ Schulfolder & <https://www.noe-landesaussstellung.at/de/schulen> (17.09.2019), S. 3.

⁴⁷⁶ Kopie Landesausstellung – Angebot Schulen, persönlich erhalten am 7. Oktober 2019 im Zuge des Besuches der LA mit einer Klasse. Dieses Konzept steckte zum Zeitpunkt der Verfassung dieser Diplomarbeit noch in den Kinderschuhen und wurde nur ein A4 Zettel mit Informationen an die Lehrkraft weitergegeben. Genauer wird Anfang 2020 sicherlich auf der Homepage des Museums St. Peter an der Sperr (<http://stadtmuseum.wiener-neustadt.at/stpeterandersperr> 22.01.20) zu finden sein.

Anekdoten und kuriose Fakten“. Im Museum St. Peter an der Sperr konnte man vorab „nur“ den Workshop unter Angabe der entsprechenden Altersgruppe buchen. Anzumerken ist, dass es pro Standort je zwei Rundgänge für Schulklassen gibt und zusätzlich den Workshop, der zwar einen rund einstündigen Rundgang in der Ausstellung vorsieht, aber nicht mit einem der vier angebotenen Rundgänge konform geht. Der Rundgang ist losgelöst von den buchbaren Programmen und kann flexibel, also im vorgesehenen Rahmen unter dem Thema „Stadt gemeinsam erarbeitet“, auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, deren Vorwissen und auch auf die „Wünsche“ der Lehrperson angepasst werden.⁴⁷⁷ Zudem ist es laut der Interviewpartnerin möglich, die Führung je nach Bedarf zu verkürzen oder zu verlängern. Für den gesamten Workshop (Rundgang und Workshop) sind insgesamt rund 120 Minuten, die individuell zu verplanen sind, verfügbar.⁴⁷⁸ Dieses Eruiere der Vorstellung(en) war vor Beginn des Vermittlungsprogramms im Museum St. Peter an der Sperr mit der Kulturvermittlerin unkompliziert und rasch besprochen.⁴⁷⁹

Im weiteren Verlauf sollen nun im ersten Schritt die Vermittlungsprogramme hinsichtlich ihrer personalen sowie medialen Umsetzung und danach unter dem Fokus der Kompetenzorientierung nach dem im österreichischen Lehrplan verankerten „FUER Kompetenzmodell“⁴⁸⁰ anhand der gebildeten Kategorien⁴⁸¹ analysiert werden. Zudem wird in einem weiteren Schritt die Niederösterreichische Landesausstellung als außerschulischer Lernort, wie dieser in Kapitel 2.2.1⁴⁸² beschrieben wird, analysiert.

4.7.1 Schulvermittlungsprogramm Kasematten – ein Überblick:

„Ausgefallene Anekdoten und kuriose Fakten“

Bei diesem Rundgang ist es das Ziel, die Schülerinnen und Schüler auf Entdeckungsreise zu schicken und sie im Zuge einer Spurensuche durch die Ausstellung „humorvolle und ausgefallene Anekdoten ihrer Heimatorte“ finden zu lassen, wie es auf der Website heißt.⁴⁸³ Bereits bei der Buchung der Rundgänge und des Workshops wurde nachgefragt, welche Klasse diese Exkursion betrifft und auch das dementsprechende Programm für den Standort

⁴⁷⁷ Siehe Interview vom 14.01.2020.

⁴⁷⁸ Siehe Interview vom 14.01.2020.

⁴⁷⁹ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019. Das Beobachtungsprotokoll ist bei der Verfasserin sowohl digital als auch in ausgedruckter (und händisch analysierter) Form verwahrt.

⁴⁸⁰ „FUER Kompetenzmodell“ siehe S. 69.

⁴⁸¹ Qualitative Inhaltsanalyse Kategorienbildung siehe S. 78.

⁴⁸² Außerschulischer Lernort siehe S. 25.

⁴⁸³ Vgl. Niederösterreichische Landesausstellung – Rundgang: <https://www.noe-landesausstellung.at/de/schulen> (17.09.2019).

Kasematten empfohlen, da die Schülerinnen und Schüler für den anderen Rundgang schon zu alt wären und das empfohlene Programm anspruchsvoller ist.⁴⁸⁴

Zu Beginn des Rundgangs in den Kasematten stellte sich die Kulturvermittlerin kurz vor und verwies auf das bevorstehende Programm der Führung. Geplant war ein Spiel mit Kärtchen und die Schülerinnen und Schüler sollten in sechs Gruppen eingeteilt werden. Erst nach dieser kurzen Instruktion machte sich die Kulturvermittlerin mit der Gruppe von dem Vorraum durch die Gänge der Kasematten auf in den ersten Ausstellungsraum – in die „Neue Bastei“. In diesem wurde zum Einstieg von der Kulturvermittlerin chronologisch die Geschichte der Kasematten erzählt und die Bedeutung der Funktion des gesamten Gebäudes betont.⁴⁸⁵ Wie auch Czech anmerkt, ist es von großer Bedeutung, dass sich die Schülerinnen und Schüler zuerst im Museum respektive Ausstellungsraum orientieren können.⁴⁸⁶ Zudem ist es unerlässlich, dass, wie auch in diesem Fall, die Kulturvermittlerin/der Kulturvermittler bewusst auf die Gruppe eingeht. Die Kulturvermittlerin der Niederösterreichischen Landesausstellung passte ihre Sprache an, versuchte immer wieder auf die Lebenswelt⁴⁸⁷ der Schülerinnen und Schüler Bezug zu nehmen und sie bemühte sich während der gesamten Führung, die Fragen der Schülerinnen und Schüler miteinzubinden.⁴⁸⁸ Zudem versuchte sie, wie dies auch Urban darlegt⁴⁸⁹, klar und von Anfang an auf die Kenntnisse, Interessen und Bedürfnisse der Gruppe einzugehen.⁴⁹⁰

Der Rundgang „Ausgefallene Anekdoten und kuriose Fakten“ war auf zwei Schauplätze aufgeteilt. Zum einen auf die „Neue Bastei“⁴⁹¹, in welcher überdimensionale Bücher zu Wiener Neustadt und den Regionen installiert waren und der überwiegende Teil der Führung stattfand, und zum anderen auf die „Röhre(n)“⁴⁹², in welcher(n) auf die Geschichte der Mobilität eingegangen wurde.⁴⁹³

⁴⁸⁴ Informelle Auskunft, erhalten bei der telefonischen Buchung am 22. Oktober 2019 vom Büro Wiener Alpen.

⁴⁸⁵ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁴⁸⁶ Vgl. Czech, Vermittlungsstrategien, Methoden und Formate, 2014, S. 202-205.

⁴⁸⁷ Dabei handelt es sich um ein didaktisches Prinzip – vgl. Hellmuth, Kommentar Lehrplan, 2016, S. 5f.

⁴⁸⁸ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁴⁸⁹ Vgl. Urban, Geschichtsvermittlung im Museum, 2016, S. 371.

⁴⁹⁰ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁴⁹¹ Zur Veranschaulichung siehe Abbildung 1 und 2 folgend.

⁴⁹² Zur Veranschaulichung siehe Abbildung 3 und 4 folgend.

⁴⁹³ Die Kulturvermittlerin sprach in ihrer Führung immer nur von der Röhre – siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.



Abbildung 1: Neue Bastei – Rückansicht Buch. NÖ Landesausstellung 2019, Welt in Bewegung, Kasematten, Foto: Klaus Pichler.



Abbildung 2: Neue Bastei – Ausstellungssaal mittig. NÖ Landesausstellung 2019, Welt in Bewegung, Kasematten, Foto: Klaus Pichler.



Abbildung 3: Die Röhre – Geschichte der Mobilität - vorderer Bereich. NÖ Landesausstellung 2019, Welt in Bewegung, Kasematten, Foto: Klaus Pichler.



Abbildung 4: Die Röhre – Geschichte der Mobilität - hinterer Bereich. NÖ Landesausstellung 2019, Welt in Bewegung, Kasematten, Foto: Klaus Pichler.

Bei dem Rundgang herrschte als Methodik, wie sie auch von Czech beschrieben wird, das offen im Dialog geführte Museums- beziehungsweise Führungsgespräch sowie die Führung, vor.⁴⁹⁴ So konnte die Kulturvermittlerin klare Anweisungen, wie für den folgenden Arbeitsauftrag, geben. Der überwiegende Teil der Führung war auf dem Kärtchen-Spiel aufgebaut. Die Schülerinnen und Schüler wurden von der Kulturvermittlerin in sechs Gruppen eingeteilt und bekamen je ein Kärtchen mit einem Bild- und einem Textimpuls (Vorder- und Rückseite). Diese sechs Kärtchen standen symbolisch für die überdimensionalen Bücher – je eine Karte passte zu einem Buch. Ziel war es, aufgrund des Impulses das richtige Buch zu finden, sich die Informationen auf/in und um die Bücher genau anzusehen und in weiterer Folge diese Informationen in einer kurzen Präsentation vor der Gruppe wiederzugeben. Rund fünfzehn Minuten waren für das Auffinden und Merken der Informationen vorgesehen. Die

⁴⁹⁴ Vgl. Czech, Führung – Führungsgespräch – Dialog, 2014, S. 226.

Kulturvermittlerin bot den Schülerinnen und Schülern regelmäßig die Möglichkeit, Fragen zu stellen und vor allem im Zuge des Arbeitsauftrages ihre Hilfestellung an, die die Schülerinnen und Schüler auch gerne in Anspruch nahmen. Die Kulturvermittlerin machte die Gruppe auch noch darauf aufmerksam, dass es bei beziehungsweise in den Büchern einiges an Interaktion zu entdecken gäbe und gerne alles ausprobiert und angegriffen werden darf und sollte.⁴⁹⁵ Dies wurde auch im Interview betont und darauf hingewiesen, dass die Schülerinnen und Schüler auch selbst durch die Ausstellung gehen, „sich etwas erarbeiten und forschen, versuchen [sollten] den Überblick zu gewinnen, und dann auch so als Experten/Expertinnen jeweils der Gruppe präsentieren können. Das war so das Grundkonzept, das sich eigentlich durch [...] das Schulprogramm durchgezogen hat.“⁴⁹⁶

Die Objekte respektive Installationen wurden hier eben nicht nur gesehen, sondern angegriffen, ertastet und gehört. Auf diese Art und Weise konnte dem Objekt nicht nur ein realer Wert beigemessen werden, sondern dies erhöhte auch den Lerneffekt. Eine derartige Herangehensweise kann für den Erwerb des historischen Denkens besonders genutzt werden und auch ein gewisses Erlebnis darstellen. Damit entspricht der Vermittlungsansatz den von Carola Rupprecht geäußerten Überlegungen: „Museen [Ausstellungen] ermöglichen das Erleben ‚authentischer Objekte‘. Solche (ästhetischen) Erfahrungen an Originalen sind einzigartig, denn ‚Museumsdinge haben eine rationale und eine emotionale Seite: Sie speichern Wissen und berühren die Sinne‘. Die ‚Anschaulichkeit der Objekte‘ sowie das ‚Lernen mit allen Sinnen‘, werden deshalb schon seit der Reformpädagogik als die besondere Qualität von Museen für Lernprozesse beschrieben.“⁴⁹⁷

Nach Beendigung der „Mini-Recherche“ sammelte sich die ganze Gruppe wieder und die Kulturvermittlerin begann, die Schülerinnen und Schüler nach ihren gesammelten Informationen zu fragen. Der Reihe nach wurden die Bücher respektive Regionen samt ihren Geschichten beziehungsweise Anekdoten vorgestellt. Außerdem wurde versucht, im weiteren Verlauf der kurzen Präsentationen durch gezieltes Nachfragen anhand der Anekdoten und Informationen, die die Bücher preisgaben und die Schülerinnen und Schüler recherchiert hatten, auf ihre Lebenswelt einzugehen und damit zu verknüpfen und die Kulturvermittlerin war bemüht, aktuelle gesellschaftliche Diskurse einzubauen.

Wie auch Lewalter darauf verweist, konnte man hier gut erkennen, dass das Museum eine Lernumgebung ist, die durch „zahlreiche, sich wechselseitig beeinflussende Aspekte geprägt

⁴⁹⁵ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁴⁹⁶ Siehe Interview vom 14.01.2020.

⁴⁹⁷ Rupprecht, Carola: Schule und Museum. In: Commandeur, Beatrix, Kunz-Ott, Hannelore, Schad, Karin (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen. München: 2016, S. 267-274, hier S. 268.

ist“.⁴⁹⁸ So wies die Kulturvermittlerin beispielsweise auf den Fund eines römischen Grabsteins in Katzelsdorf hin, setzte Joseph Kyselak⁴⁹⁹, einen österreichischen Schriftsteller, mit Banksy, einem britischen Streetart-Künstler, in Beziehung, brachte den Schülerinnen und Schülern Rosa Mayreder⁵⁰⁰, eine österreichische Feministin, näher und stellte somit den Lebensweltbezug, welcher im Lehrplan verankert ist, her.⁵⁰¹ Wie schon erwähnt, wurden von der Kulturvermittlerin während der Führung immer wieder Fragen und auch kleine Rätsel an die Schülerinnen und Schüler gestellt, welche den Bezug zur Stadt und auch zur Region Wiener Neustadt herstellten. Durch die Art und Weise der Fragen konnten die Schülerinnen und Schüler sehr motiviert werden.⁵⁰² Motivation stellt nämlich, wie dies auch Pleitner anmerkt, einen wesentlichen Faktor dar, um eigenverantwortlich und selbstständig zu agieren und sich somit neue Inhalte anzueignen.⁵⁰³ Zu beobachten war, dass sich die Schülerinnen und Schüler anfangs in der Neuen Bastei noch nicht wirklich zurechtfinden. Obwohl die Kulturvermittlerin die Aufgabenstellung für das Kärtchen-Spiel verständlich erklärte, herrschte teilweise Verwirrung bei den Schülerinnen und Schülern. Dieser konnte jedoch, wie bereits erwähnt, entgegengewirkt werden, da die Kulturvermittlerin immer ein offenes Ohr für Fragen der Schülerinnen und Schüler hatte.⁵⁰⁴ Diese Beobachtung und Problematik wurde auch im Zuge des Interviews thematisiert und die interviewte Person pflichtete bei, dass „die Neue Bastei natürlich da zuerst einmal verwirrend ist, bis man da die Orientierung hat, sich [...] da möglicherweise auch die Zeit braucht... kann ich verstehen“.⁵⁰⁵ Dies war auch in Bezug zur Röhre gesetzt, da in diesem Ausstellungsbereich die Mobilitätsgeschichte chronologischer und übersichtlicher gestaltet war.⁵⁰⁶

Der zweite und weitaus kürzere Teil des Rundgangs – wahrscheinlich dem geschuldet, dass das Kärtchen-Spiel aufgrund der angeregten Diskussion zwischen den Schülerinnen und

⁴⁹⁸ Vgl. Lewalter, Bedingungen und Effekte von Museumsbesuchen, 2015, S. 47 & Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁴⁹⁹ Joseph Kyselak: „Einer breiteren Öffentlichkeit bekannt wurde Kyselak durch seine Marotte, an den von ihm besuchten Orten (teilweise auch im Hochgebirge) seinen Namenszug zu hinterlassen. Daher rührt der bekannte Reim ‚Schwindlig ob des Abgrunds Schauer ragt des höchsten Giebels Zack, und am höchsten Saum der Mauer prangt der Name - KISELAK!‘“ Siehe – Geschichtewiki:

https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Joseph_Kyselak (16.02.2020).

⁵⁰⁰ Rosa Mayreder: „Ihr großes Anliegen war allerdings die Veränderung der Stellung der Frau in der Gesellschaft. Schon in ihren Jugendjahren setzte sie sich in Tagebucheinträgen damit auseinander und kritisierte die konventionellen Geschlechterrollen. Später wurde diese Auseinandersetzung immer intensiver und sie entwickelte sich zu einer der wichtigsten Theoretikerinnen der Ersten Frauenbewegung.“ Siehe – Geschichtewiki: https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Rosa_Mayreder (16.02.2020).

⁵⁰¹ Vgl. Hellmuth, Kommentar Lehrplan, 2016, S. 5f.

⁵⁰² Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁵⁰³ Vgl. Pleitner, Außerschulische historische Lernorte, 2012, S. 296.

⁵⁰⁴ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁵⁰⁵ Siehe Interview vom 14.01.2020.

⁵⁰⁶ Siehe Interview vom 14.01.2020.

Schülern mit der Kulturvermittlerin länger als angekündigt gedauert hatte – fand in der Röhre statt.⁵⁰⁷ Obwohl nicht mehr viel Zeit für den zweiten Teil übrig war, gelang es der Kulturvermittlerin aufgrund ihrer Flexibilität einen kurzen Überblick über die wichtigsten Exponate der Röhre⁵⁰⁸ zu geben.⁵⁰⁹ Anzumerken ist zudem, dass im Zuge des Interviews hervorgehoben wurde, dass alle Kulturvermittlerinnen und -vermittler bei der Durchführung der Vermittlungsprogramme im „vorgegebenen Rahmen“ sehr flexibel sein durften und freie Hand in der Ausführung hatten. Sohin war es ihnen möglich, immer gezielt und so gut wie möglich auf die Gruppe einzugehen und dementsprechend zu agieren.⁵¹⁰

Kritisch hervorzuheben ist, dass in der Ausstellung durchgehend mit musikalischer Untermalung und mit diversen Motoren- oder anderen -geräuschen gearbeitet wurde. Hier konnte beobachtet werden, dass dies das ein oder andere Mal von allen Beteiligten als störend empfunden wurde, da es durch den Vortrag der Kulturvermittlerin, den Diskussionen respektive dem Dialog innerhalb der Schülergruppe, durch andere, gleichzeitig stattfindende Führungen und Besucherinnen und Besucher zu einer Anhäufung unterschiedlicher Geräusche kam und die Schülerinnen und Schüler den Ausführungen nicht mehr folgen oder an der Diskussion nicht mehr teilhaben konnten.⁵¹¹ Zu beobachten war auch, dass die Schülerinnen und Schüler gegen Ende hin die Motivation und das Interesse verloren und größtenteils unruhig wurden, was man daran erkennen konnte, dass sie zu tratschen begannen und teilweise Fragen stellten, die zwar ihr Interesse zeigten, aber kurz zuvor von der Kulturvermittlerin erklärt oder beantwortet wurden.⁵¹² Obwohl die Zeit knapp und die Gruppe immer unruhiger wurde, war zu beobachten, dass die Kulturvermittlerin die Lage gut im Griff hatte und gezielt interessante Objekte samt Anekdoten herausgriff und kurz kontextualisierte. Damit konnte sie die Schülerinnen und Schüler wieder gut zurückholen.⁵¹³

Zum Abschluss führte die Kulturvermittlerin die Gruppe noch in die zweite Röhre, die „Zukunft“, die das All samt den Gestirnen darstellte. Diese wurden auf die Wände und die Decke projiziert und mit lauter Musik beziehungsweise lauten Geräuschen untermalt. Hier ist auf alle Fälle anzumerken, dass die musikalische Begleitung in dieser „Röhre“ viel zu laut war und es kaum mehr möglich war, andere Personen zu verstehen.⁵¹⁴

⁵⁰⁷ Hierzu siehe Abbildung 3 und 4, S. 96.

⁵⁰⁸ Ausstellung Kasematten siehe S. 149.

⁵⁰⁹ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁵¹⁰ Siehe Interview vom 14.01.2020.

⁵¹¹ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁵¹² Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁵¹³ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁵¹⁴ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.



Abbildung 5: Die Röhre – „Zukunft“. NÖ Landesausstellung 2019, Welt in Bewegung, Kasematten, Foto: Klaus Pichler.

In diesem Raum konnten die Schülerinnen und Schüler alleine vor Bildschirmen eine mögliche Vision der Zukunft der Mobilität ansehen. Abschließend sollten Karten an die eigene Schule geschrieben beziehungsweise bemalt werden und in weiterer Folge vom Team der Niederösterreichischen Landesausstellung an diese verschickt werden. Beide Aktivitäten, sowohl der Blick in die Zukunft als auch das Schreiben der Karten waren aufgrund des Zeitmangels und auch, weil es keine Karten mehr gab,⁵¹⁵ nicht mehr möglich. Zu beobachten war, dass, obwohl die Schülerinnen und Schüler im Großen und Ganzen während des Rundgangs sehr brav und aufmerksam waren, jedoch gegen Ende hin unruhig und unaufmerksam wurden, es ihnen nichts ausmachte, dass die vorhin genannten Aktivitäten nicht mehr stattfanden.⁵¹⁶

4.7.2 FUER Kompetenzmodell – Schulvermittlungsprogramm Kasematten

Inwieweit kann nun dieses Vermittlungsprogramm als kompetenzorientiert beschrieben werden? Kühberger und Hellmuth gehen in ihrem Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016) von fachspezifischen Kompetenzen des historischen und politischen Lernens als

⁵¹⁵ Im Interview vom 14.01.2020 wurde auch auf das knappe Budget einer temporären Ausstellung hingewiesen.

⁵¹⁶ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

Zieldimensionen aus. Im Zuge der Exkursion zur Niederösterreichischen Landesausstellung sollten die Schülerinnen und Schüler altersadäquat mit diesen konfrontiert werden beziehungsweise sollten dazu Lerngelegenheiten geschaffen werden.⁵¹⁷ Inwiefern konnte durch dieses Vermittlungsprogramm die historische Frage-, Methoden-, Orientierungs- und Sachkompetenz erworben oder gefördert werden?

Beginnend bei der *historischen Fragekompetenz*⁵¹⁸ kann man feststellen, dass in diesem Vermittlungsprogramm einige Möglichkeiten vorhanden sind, die den Schülerinnen und Schülern helfen, diese Kompetenz zu erwerben und zu fördern. So forderte die Kulturvermittlerin die Schülerinnen und Schüler während der gesamten Führung immer wieder auf, Fragen – natürlich auch an die Vergangenheit – zu stellen und sie stellte selbst immer wieder Fragen an die Schülerinnen und Schüler wie zum Beispiel: Wie wurden die Waren am Wiener Neustädter Kanal nach Wien gebracht? Wie konnte Joseph Kyselak so bekannt werden? Wie kann es sein, dass in Katzelsdorf ein römischer Grabstein gefunden wurde, obwohl keine Römer darauf zu sehen sind?⁵¹⁹ Bettina Alavi merkt auch an, dass es wichtig ist, den Schülerinnen und Schülern durch die Führung hindurch Fragen zu stellen, sodass sie zum Nachdenken und Nachfragen animiert werden.⁵²⁰ Genau dies konnte hier beobachtet werden: Die Kulturvermittlerin motivierte die Schülerinnen und Schüler durch die Führung hindurch Fragen zu stellen.⁵²¹ Zudem wurden die Schülerinnen und Schüler im Zuge des Kärtchen-Spiels aufgefordert, das Gesehene, Gelesene und Gehörte mit ihrem Wissen über die Gegenwart und ihre Lebenswelt zu verknüpfen und (fehlende) Antworten zu rekonstruieren. Hierbei mussten die Schülerinnen und Schüler die Anekdoten, Geschichten und Informationen anhand von Texten, Karten, Urkunden, Akten, Hörbeispielen und Bildern, die sie in, um und auf den überdimensionalen Büchern fanden, zu einer kurzen Präsentation zusammenstellen.⁵²² Hier lässt sich auch anmerken, dass diese Vorgehensweise auch die Orientierungskompetenz fördert, da die Schülerinnen und Schüler historisches Denken mit der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in Verbindung setzen. Im Zuge der Beschäftigung mit den Quellen und den Darstellungen der Vergangenheit ist es den Schülerinnen und Schülern möglich, diese für das Verstehen von Gegenwartsphänomenen

⁵¹⁷ Vgl. Hellmuth, Kommentar Lehrplan, 2016, S. 8.

⁵¹⁸ Siehe FUER-Kompetenzmodell S. 69.

⁵¹⁹ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁵²⁰ Alavi, Bettina: Kompetenzen des historischen Denkens im Museum. Ein geschichtsdidaktischer Blick auf die Museumspädagogik, dargestellt am Beispiel der Rulaman-Ausstellung im Kurpfälzischen Museum in Heidelberg. In: Popp, Susanne, Schönemann, Bernd (Hrsg.): Historische Kompetenzen und Museen. Idstein: 2009, S. 237-251, S. 247.

⁵²¹ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁵²² Siehe Methodenkompetenz folgende Seite & Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

und zukünftigen Herausforderung heranzuziehen.⁵²³ Zudem wurde auch immer wieder der Gegenwartsbezug hergestellt und die Schülerinnen und Schüler lernten, Verbindungen zu ihrer Lebenswelt, ihrer Region herzustellen und ihr Wissen beziehungsweise Vorwissen aus dem Geschichteunterricht und der Schule,⁵²⁴ zum Beispiel über den Zweiten Weltkrieg mit den Inhalten und den Objekten der Ausstellung in Verbindung zu setzen⁵²⁵ und Fragen zu stellen.⁵²⁶ Sohin wurde die historische Fragekompetenz auch dadurch gefördert, dass die Schülerinnen und Schüler Fragen diskutierten, warum Wiener Neustadt im Zweiten Weltkrieg so stark bombardiert wurde und wie es dazu kam, dass die Rüstungsindustrie überhaupt so einen starken Aufschwung in Wiener Neustadt erfuhr.⁵²⁷ So konnte sich laut Schreiber durch das Fragestellen das „Inhalts-, Theorie- und Verfahrenswissen“ entfalten, welches neue Denkprozesse initiiert.⁵²⁸ Im Zuge der Beobachtung konnte festgestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler bewusst Fragen an die Vergangenheit formulierten, um sich Veränderungen beziehungsweise Kontinuitäten zu erklären. Zudem wurden auch während des Kärtchen-Spiels Fragen an die historischen Quellen gestellt⁵²⁹ und lässt sich vage behaupten, dass die Schülerinnen und Schüler lernten, dass Geschichte immer die Antwort auf Fragen an die Vergangenheit ist.⁵³⁰

Die *historische Methodenkompetenz*⁵³¹ soll „die Eigenständigkeit im Umgang mit historischen Quellen zum Aufbau einer Vorstellung über die Vergangenheit (Re-Konstruktion) sowie einen kritischen Umgang mit historischen Darstellungen (z.B. Ausstellungen, [...]) fördern (De-Konstruktion)“.⁵³² Diese Kompetenz konnte im Zuge der Vermittlung gut gefördert werden. Die Schülerinnen und Schüler wurden vor allem beim Kärtchen-Spiel aufgefordert Darstellungen der Vergangenheit zu hinterfragen und diese schriftlichen und bildlichen Quellen – zum Beispiel zu Joseph Kyselak, Bilder vom Wiener Neustädter Kanal als Transportmittel⁵³³ – zu beschreiben, zu analysieren und zu interpretieren. Beim Kärtchen-Spiel wurden vorgefertigte Karten (Vorderseite: Bildimpuls, Rückseite: Textquelle) zu den überdimensionalen Büchern an die Schülerinnen und Schüler, die in Sechsergruppen eingeteilt waren, ausgeteilt. In weiterer Folge mussten die

⁵²³ Auch zur Methodenkompetenz zuordenbar. Vgl. Hellmuth, Kommentar Lehrplan, 2016, S. 8 & Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁵²⁴ Vgl. Wagner, Museen und Schulen, 2007, S. 14.

⁵²⁵ Vgl. Hellmuth, Kommentar Lehrplan, 2016, S. 8 & vgl. Wagner, Museen und Schulen, 2007, S. 14.

⁵²⁶ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁵²⁷ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁵²⁸ Vgl. Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, 2008, S. 204.

⁵²⁹ Vgl. Hellmuth, Kommentar Lehrplan, 2016, S. 8 und Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁵³⁰ Vgl. Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 2009, S. 21.

⁵³¹ Siehe FUER-Kompetenzmodell S. 69.

⁵³² Hellmuth, Kommentar Lehrplan, 2016, S. 8.

⁵³³ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

Schülerinnen und Schüler die Karten mit der Bild- und Textquelle dem richtigen Buch zuordnen und die Anekdote beziehungsweise die Geschichte zu dem Buch durch die diversen Quellen und Darstellungen, die in und um das Buch herum zu finden waren, zu einer Narration zusammenfügen und in einem weiteren Schritt ihren Klassenkolleginnen und -kollegen kurz präsentieren. So fragte die Kulturvermittlerin zum Beispiel: Warum war Rosa Mayreder wichtig für die Frauen? Warum wird sie beim Buch des Wiener Neustädter Kanals thematisiert? Die Schülerinnen und Schüler wurden zudem angeregt, die Geschichten kritisch zu hinterfragen. Hierbei konnte die Arbeit mit Quellen und Darstellungen nochmals geübt und gefestigt werden,⁵³⁴ da in den Büchern Urkunden, Akten, Text- und Bildquellen sowie Karten zu finden waren. Somit konnte auch die Re-Konstruktionskompetenz gefördert werden, da aus vorhandenen Quellen die Vergangenheit rekonstruiert wurde.⁵³⁵ Alavi merkt an, dass die De-Konstruktionskompetenz auch indem gefördert werden kann, dass, wie dies auch im Zuge dieser Führung zu beobachten war, man „beispielsweise [die Schülerinnen und Schüler] die Beschriftungen unter den Objekten“ suchen und vorlesen lassen kann.⁵³⁶ Zudem wurden im Zuge der Diskussionen der Schülerinnen und Schüler mit der Kulturvermittlerin über die eigene Region und die eigene Lebenswelt eigene historische Erzählungen erstellt.⁵³⁷

Die *historische Orientierungskompetenz*⁵³⁸ setzt das historische Denken mit der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in Verbindung und es geht um die Fähigkeit, die Erkenntnisse und Einsichten, die durch die Re- und De-Konstruktionsprozesse gewonnen werden, auf die eigene Lebenspraxis umzulegen. Vor allem diese Kompetenz konnte im Zuge des Vermittlungsprogramms fundiert gefördert werden. Den Schülerinnen und Schülern wurden immer wieder die Zusammenhänge und Verbindungen der Quellen und Darstellungen der Vergangenheit aufgezeigt, die zudem den Gegenwartsbezug herstellten.⁵³⁹ Die Kulturvermittlerin versuchte das vermittelte Wissen in einen Orientierungsrahmen einzubetten⁵⁴⁰ und mit folgenden Frage zu fördern: Warum ist beziehungsweise war die Person Rosa Mayreder für uns Frauen so wichtig? Wer könnte Joseph Kyselak heute sein? Wie werden heutzutage Güter transportiert? Wie sieht euer Freizeitprogramm auf der Hohen Wand aus? Wie kommt man heute auf den Schneeberg?⁵⁴¹

⁵³⁴ Vgl. Hellmuth, Kommentar Lehrplan, 2016, S. 8 und Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁵³⁵ Vgl. Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 2009, S. 21.

⁵³⁶ Alavi, Kompetenzen historischen Denkens im Museum, 2009, S. 248.

⁵³⁷ Vgl. Hellmuth, Kommentar Lehrplan, 2016, S. 8 und Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁵³⁸ Siehe FUER-Kompetenzmodell S. 69.

⁵³⁹ Vgl. Hellmuth, Kommentar Lehrplan, 2016, S. 8.

⁵⁴⁰ Vgl. Alavi, Kompetenzen historischen Denkens im Museum, 2009, S. 248.

⁵⁴¹ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

Durch die Art, wie das Vermittlungsprogramm und die Ausstellung aufgebaut sind, kann man die Geschichte als dynamischen Prozess wahrnehmen und in Bezug auf die eigene Lebenswelt sehen. Geschichte geht in der Zukunft weiter und soll mit der Gegenwart, wie Pandel es formuliert, verknüpft werden.⁵⁴² Das Vermittlungsprogramm thematisierte alle drei Dimensionen – Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft – da beispielsweise nicht nur über die Geschichte der Mobilität, sondern auch über die den derzeitigen Entwicklungsstand und die ständige Weiterentwicklung gesprochen wurde. Mit Begeisterung wurde von den Schülerinnen und Schülern beispielsweise das Buch über die Schneeberg-Region aufgenommen, da ein Schüler aus dieser Region stammt und einiges dazu sagen konnte. Die Kulturvermittlerin konnte den Schüler sogar so weit motivieren, dass er mit Hilfe seines Handys (Musik) ein Lied über die Hohe Wand vorsang und über die Geselligkeit in den vielen Gasthäusern und Hütten auf der Hohen Wand sprach. Hier setzte die Kulturvermittlerin sofort an und stellte den geschichtlichen Bezug zur Hohen Wand in der Zwischenkriegszeit und auch danach her. Sie erwähnte kurz die Zeit, als die Sozialdemokraten verboten waren, es heimliche Treffen der Illegalen in den Schutzhütten gab und die Hohe Wand ein schönes und günstiges Ausflugsziel für die Arbeiterschaft bot und die Kinder dort günstig ihre Ferien verbringen konnten.⁵⁴³

Bezüglich *historischer Sachkompetenz*⁵⁴⁴ lässt sich anmerken, dass die anderen Kompetenzen „besser“ gefördert wurden und während des Vermittlungsprogramms nur wenig mit Konzepten und historischen Phänomenen gearbeitet wurde, jedoch wurden Begriffe wie das (Auf-)Rüsten erklärt beziehungsweise konfrontierte die Kulturvermittlern die Schülerinnen und Schüler damit, was es heißt, Rüstung zu betreiben und bettete dies zeitlich in Vergangenheit und Gegenwart ein. Anzumerken ist, dass es sich hier, wie Kühberger dies einteilt, um terminologisches Wissen handelt. „Dieses enthält spezifische Bezeichnungen, die eine grundlegende Fachsprache hervorgebracht hat, um die domänenspezifische Kommunikation abzukürzen und zu konzentrieren. Es handelt sich um domänenspezifische Konventionen (z.B. ‚Epoche‘ oder ‚Quelle‘).“⁵⁴⁵ Das terminologische Wissen zählt zum Faktenwissen, welches, wie Kühberger anmerkt, seine „hervorragende Funktion im Unterrichtsgeschehen weitgehend verloren“ hat, da man nicht mehr danach strebt ein

⁵⁴² Vgl. Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, 2005, S. 24ff.

⁵⁴³ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁵⁴⁴ Siehe FUER-Kompetenzmodell S. 69.

⁵⁴⁵ Vgl. Kühberger, Christoph: Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage für das historische Lernen. In: Kühberger, Christoph (Hrsg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für historisches Lernen. Schwalbach: 2012, S. 33-75, hier S. 35.

möglichst großes Faktenwissen anzueignen⁵⁴⁶ und Wissen über die Vergangenheit vermittelt werden soll, sondern grundlegende Kompetenzen mit Vergangenheit/Geschichte aufgebaut und somit Geschichte gedacht und nicht gepaukt werden soll.⁵⁴⁷ Anzumerken ist, dass zwar das terminologische Wissen vermittelt wurde, das konzeptionelle Wissen, also in diesem Fall das Konzept „Krieg“, nicht behandelt wurde.⁵⁴⁸

Die Schülerinnen und Schüler konnten aber durch ihr schulisches Vorwissen⁵⁴⁹ und aufgrund des vermittelten Wissens verstehen, warum Wiener Neustadt im Zweiten Weltkrieg so stark bombardiert wurde, da zu beobachten war, dass die Gruppe mit der Kulturvermittlerin angeregt darüber diskutierte.⁵⁵⁰

Die Kasematten und die geschichtliche und gesellschaftliche Bedeutung und Funktion dieser Anlage wurden in die Führung eingebettet und währenddessen auch immer wieder aufgegriffen sowie die Nutzung dieser Räumlichkeiten bis in die Gegenwart thematisiert.⁵⁵¹ Waidacher merkt dazu an, dass das Museum, abgesehen vom außergewöhnlich reichen Speicher von Wissen in der Lage ist, „Wissen in einer Weise zu vermitteln, die sich von allen anderen grundlegend unterscheidet“.⁵⁵² Hier konnten die Schülerinnen und Schüler nicht nur von den Objekten und durch das Vermittlungsprogramm lernen und ihre Kompetenzen gefördert werden, sondern sie konnten auch die Geschichte hautnah in den historischen Räumen der Kasematten erleben.⁵⁵³

4.7.3 Schulvermittlungsprogramm St. Peter an der Sperr „Rundgang und Workshop“ – ein Überblick: Rundgang

Dieses Vermittlungsprogramm besteht aus einem Rundgang sowie dem Workshop und dauert insgesamt rund 120 Minuten. Der Rundgang kann individuell unter dem Überthema „Stadtentwicklung, Regierung, Globalisierung und Bevölkerungsstruktur von damals und

⁵⁴⁶ Vgl. Kühberger, Christoph: Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage für das historische Lernen. In: Kühberger, Christoph (Hrsg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für historisches Lernen. Schwalbach: 2012, S. 33-75, hier S. 37.

⁵⁴⁷ Kühberger, Historisches Wissen – verschiedene Formen seiner Strukturiertheit und der Wert von Basiskonzepten, 2016, S. 97f.

⁵⁴⁸ Vgl. Kühberger, Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage für das historische Lernen, 2012, S. 35.

⁵⁴⁹ Vgl. Wagner, Museen und Schulen, 2007, S. 14.

⁵⁵⁰ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁵⁵¹ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁵⁵² Vgl. Waidacher, Friedrich: Museum lernen. Lange Geschichte einer Verweigerung oder Warum Museen manchmal so gründlich daneben stehen. In: Museologie Online (1. Jahrgang 1999) S. 41-65, hier S. 41: <http://www.historisches-centrum.de/m-online/99/99-2.pdf> (15.12.2019).

⁵⁵³ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

heute“ durchgeführt werden. Anschließend wird im Workshop ein Stadtentwicklungskonzept gemeinsam geplant und ein Wikipedia-Eintrag erstellt.⁵⁵⁴

Nach dem Eintreffen der Klasse⁵⁵⁵ im Museum St. Peter an der Sperr und dem Verwahren der Garderobe in den bereitgestellten Aufbewahrungsboxen traf sich die Gruppe mit der Kulturvermittlerin im Eingangsbereich vor der Ausstellung.⁵⁵⁶ Da auch bei diesem Rundgang ein straffes Zeitmanagement vorherrschte und ein paar Schülerinnen und Schüler etwas „getrödelt“ hatten,⁵⁵⁷ drängte die Kulturvermittlerin darauf, zu beginnen. Ohne viel zu sagen führte sie die Gruppe durch einen Gang mit einer Soundinstallation zum Ausstellungsraum. Erst dort stellte sich die Kulturvermittlerin vor und meinte, dass dieser Rundgang nun eine gute Ergänzung zu dem sei, was sie bereits über Wiener Neustadt gehört hatten. Zu beobachten war gleich von Beginn an, dass die Kulturvermittlerin immer darauf achtete, Bezug zum Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zu nehmen und sie versuchte herauszufinden, was diese schon wussten beziehungsweise wo noch Lücken oder kein Vorwissen vorhanden waren.⁵⁵⁸ Dies wurde auch im Interview hervorgehoben, dass es der Kulturvermittlung wichtig ist, immer beim Vorwissen der Schülerinnen und Schüler anzusetzen und diese dann gezielt zu fördern und fordern.⁵⁵⁹ Zudem merkt auch Wagner an, dass die Schülerinnen und Schüler ein gewisses schulisches Vorwissen mit ins Museum bringen, welches sich dort gut ergänzen lässt.⁵⁶⁰ In weiterer Folge fragte die Kulturvermittlerin danach, was die Schülerinnen und Schüler beim Hineingehen durch den Gang gehört hatten beziehungsweise was sie bemerkt hätten. Dazu entstand sofort eine rege Diskussion und die Schülerinnen und Schüler konnten die Fragen richtig beantworten. Die Kulturvermittlerin erklärte, dass die Installation von einer Soundkünstlerin, die in Wiener Neustadt und der Region unterwegs war und das „Rundherum“ eingefangen hatte, stammt – so waren diverse Tier- (Hühner, Kühe, Hunde, ...) und Verkehrsgerausche (Hupen, Zug, ...) sowie menschliche Stimmen beziehungsweise Gesprächsfetzen zu hören. Ihr war zudem wichtig zu betonen, dass dies alles authentische Geräusche waren, die in der Umgebung aufgenommen und in weiterer Folge zu dieser Soundinstallation zusammengestellt wurden. Ziel des „Soundganges“ ist es außerdem, die Besucherinnen und Besucher zum Verweilen

⁵⁵⁴ Vgl. Niederösterreichische Landesausstellung – Rundgang: <https://www.noe-landesausstellung.at/de/schulen> (17.09.2019).

⁵⁵⁵ Dieselbe Klasse, mit der auch der Rundgang in den Kasematten absolviert wurde. Allgemein anmerken!

⁵⁵⁶ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁵⁵⁷ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁵⁵⁸ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁵⁵⁹ Siehe Interview 14.01.2020.

⁵⁶⁰ Vgl. Wagner, Museen und Schulen, 2007, S. 14.

und Zuhören einzuladen.⁵⁶¹ Der Kulturvermittlerin war es auch wichtig, die Schülerinnen und Schüler kontinuierlich durch ein Frage-Antwort-Gespräch zu motivieren.⁵⁶²

Der erste Teil der Führung fand in der Ausstellungskirche statt, in welcher relativ kühle Temperaturen vorherrschten, was die Schülerinnen und Schüler auch sofort bemerkten und die Kulturvermittlerin scherzhaft mit „Kirche halt“⁵⁶³ kommentierte. Sie bat die Gruppe in weiterer Folge sich links und rechts umzusehen und Auffälligkeiten zu finden. Sofort konnten die Schülerinnen und Schüler die fehlenden Fenster auf der linken Seite entdecken. Die Kulturvermittlerin erklärte, dass die Kirche direkt an die Stadtmauer gebaut wurde und zu Verteidigungszwecken keine Fenster eingebaut wurden. Zudem ging sie kurz auf die Geschichte der Kirche ein. Im Zuge der Ausstellung ist ein Podest, ein Holzkonstrukt, installiert worden, welches in einem Schlangenweg hinauf bis an das andere Ende der Kirche führt. Auf dem Weg dorthin waren Stimmen von Menschen aus der Region zu hören, man kam an lebensgroßen menschlichen Holzschnitten und Trichtern vorbei, die Geschichten aus der Region „erzählten“.⁵⁶⁴ Die Kulturvermittlerin lud die Schülerinnen und Schüler ein, den Weg gemeinsam hinaufzugehen und sich die verschiedenen Stationen anzusehen und anzuhören. Sie sollten auf die Meinungen und Positionen der Menschen achten. Die Kulturvermittlerin wies die Gruppe zudem darauf hin, beim Hinaufgehen leise zu gehen und auf der Holzkonstruktion nicht zu stampfen.⁵⁶⁵ Urban merkt auch an, dass dem Museum ein immenses Potential für „historisches Lernen, für die Einbettung lebensgeschichtlicher Erinnerungen in multiperspektivisch differenzierte Geschichtszusammenhänge und für die Erweiterung ästhetischer Erfahrungen um historische Dimensionen“ zugrunde liegt.⁵⁶⁶ Außerdem weist er darauf hin, dass der persönliche Kontakt zwischen Museumsmitarbeiterinnen und -mitarbeitern und den Besucherinnen und Besuchern von immenser Bedeutung ist. Genau das konnte bei dieser Führung von Anfang an beobachtet werden. Die Kulturvermittlerin versuchte, die Schülerinnen und Schüler zu erreichen, eine Beziehung zu ihnen aufzubauen und motivierte sie durch gezieltes (Nach-)Fragen.⁵⁶⁷

Die Begegnungen von Menschen vor den Überlieferungsfragmenten, die von Erfahrungen, Kenntnissen, Interessen und Vergangenheitsbedürfnissen bestimmten Dialoge über die Geschichten der Objekte und der sich an ihnen kristallisierenden menschlichen Spuren, verdeutlichen am ehesten, dass das Museum ein Erinnerungsort ist, der von Menschen gestaltet und von menschlichen Interessen bestimmt wird, der

⁵⁶¹ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁵⁶² Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁵⁶³ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁵⁶⁴ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019 und Abbildung 7, S. 109.

⁵⁶⁵ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁵⁶⁶ Vgl. Urban, Geschichtsvermittlung im Museum, 2016, S. 384.

⁵⁶⁷ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

vergangene Sichtweisen und Lebensverhältnisse dokumentiert und der sich an Menschen richtet, die aus der kulturellen Überlieferung subjektiv aufgeladene Bedeutung entnehmen.⁵⁶⁸

Wie Urban anmerkt, ist dies im Zuge dieser Ausstellung vor allem in der Ausstellungskirche gut gelungen. Die Schülerinnen und Schüler begegneten diesem Raum mit großem Interesse und diskutierten rege mit der Kulturvermittlerin über die Geschichte der Kirche, ihre unterschiedliche Nutzung über die Jahrhunderte hinweg und die Installation im Zuge der Ausstellung.⁵⁶⁹



Abbildung 6: Holzkonstruktion. NÖ Landesausstellung 2019, Welt in Bewegung, Museum St. Peter an der Sperr, Foto: Klaus Pichler.

⁵⁶⁸ Urban, Geschichtsvermittlung im Museum, 2016, S. 384f.

⁵⁶⁹ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.



Abbildung 7: Holzkonstruktion. NÖ Landesausstellung 2019, Welt in Bewegung, Museum St. Peter an der Sperr, Foto: Klaus Pichler.

Zudem konnte beobachtet werden, dass die Gruppe die verschiedenen Stationen mit großer Neugierde ausprobierte. Anzumerken ist aber auch, dass das Hinaufgehen nicht wirklich leise ablief und sich der Geräuschpegel zunehmend zuspitzte. Oben angekommen bat die Kulturvermittlerin alle Schülerinnen und Schüler zusammenzukommen und sich um ein überdimensionales Buch, in das man sich eintragen konnte, zu versammeln. In der Zwischenzeit kam eine weitere Schülergruppe in die Ausstellungskirche und der Lärmpegel wurde enorm. Zu beobachten war, dass die andere Gruppe sehr laut war und die Lehrperson diese nicht unter Kontrolle hatte. Die Kulturvermittlerin versuchte, die Stationen, die beim Hinaufgehen angesehen wurden, gemeinsam mit der Gruppe zu erarbeiten und fragte nach, was sie gesehen hatten und ob sie vielleicht die eine oder andere Person gekannt hatten. Es entwickelte sich eine kurze und informative Diskussion zwischen der Kulturvermittlerin und den Schülerinnen und Schülern. Aufgrund des dauerhaft anhaltenden Lärms war es aber nicht weiter möglich, die Diskussion weiterzuführen und die Kulturvermittlerin brach das Gespräch ab und bat die Schülerinnen und Schüler zurück in den Soundgang, um dort näher auf die Installation einzugehen. Die Kulturvermittlerin entschuldigte sich auch bei der Lehrperson, dass es so laut war und dass es nicht gegangen wäre, dort stehen zu bleiben und Improvisation

dazu gehöre.⁵⁷⁰ Auch dies merkte die Interviewpartnerin im Gespräch an, dass man immer auf die Gruppe eingehen sollte und sich nach den Bedürfnissen und Gegebenheiten richten muss und Improvisation eben dazu gehört.⁵⁷¹

Da es im Gang noch immer zu laut war, schickte die Kulturvermittlerin die Gruppe weiter Richtung Eingangsbereich. Dort war es endlich möglich, die Diskussion weiterzuführen. Auch bei diesem Rundgang war es der Kulturvermittlerin wichtig, immer wieder gezielt nachzufragen und den Lebensweltbezug herzustellen. Vor allem versuchte sie darauf zu achten, gezielt auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler mit Bezug auf Wiener Neustadt einzugehen, da es die Heimatregion der Schülerinnen und Schüler ist.⁵⁷² Im Zuge der Besprechung der Installation fragte die Kulturvermittlerin die Gruppe, welche Regeln bei ihnen in der Klasse wichtig sind, um ein möglichst reibungsloses Zusammenleben zu schaffen. Hier sollten die Schülerinnen und Schüler einen Vergleich zwischen dem Zusammenleben in der Klasse und in einer Stadt ziehen. Was wäre ihnen wichtig? Zu beobachten war, dass die Gruppe eifrig mitarbeitete und konstruktive Wortmeldungen lieferte. Jedoch war es durch den noch immer anhaltenden Lärm der anderen Klasse und der Soundinstallation für die Schülerinnen und Schüler etwas schwierig, konzentriert bei der Sache zu bleiben. Hier wäre es sicherlich vorteilhafter gewesen, den Raum ganz zu wechseln.⁵⁷³ In weiterer Folge nutzte die Kulturvermittlerin die Wortmeldungen der Gruppe, um auf den nächsten Ausstellungsraum überzuleiten. Sie wiederholte nochmals die wichtigsten Punkte bisher und gab einen Ausblick auf das Kommende. Die Stadtentwicklung war in weiterer Folge das beherrschende Thema der Führung. Was braucht man in einer Stadt? Wie wird sich die Stadt weiterentwickeln? Was gibt es für Initiativen, was brauchen wir, damit wir als Menschen gut zusammenleben können? Die Kulturvermittlerin legte besonderen Wert darauf, Fakten immer wieder zu wiederholen, den Schülerinnen und Schülern die Zusammenhänge aufzuzeigen, an die Führung in den Kasematten anzuknüpfen und ihre Lebenswelt miteinzubeziehen.⁵⁷⁴ Bevor sie mit der Gruppe in den nächsten Ausstellungsraum wechselte, wiederholte sie mit ihnen nochmals die Gründungsgeschichte. Hier war auch zu beobachten, dass die Kulturvermittlerin immer wieder die Gruppe mit ins Boot holte und ihnen beispielsweise erklärte, wo und warum Wiener Neustadt genau an dem Standort erbaut wurde und verwies auf das Rosaliengebirge als einen Begrenzungspunkt für

⁵⁷⁰ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁵⁷¹ Siehe Interview vom 14.01.2020.

⁵⁷² Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁵⁷³ Fraglich ist sicher, ob der Platz vorhanden gewesen wäre.

⁵⁷⁴ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019 & vgl. Hellmuth, Kommentar Lehrplan, 2016, S. 8.

die Stadt, das man gut von Wiener Neustadt aus erkennen kann. So bezog sie so oft als möglich die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler mit ein und versuchte, ihnen den Zusammenhang zwischen Geschichte/Vergangenheit und der Gegenwart/Zukunft, wie es auch Pandel anmerkt,⁵⁷⁵ zu verdeutlichen.⁵⁷⁶ Popp weist darauf hin, dass immer wieder Wissen mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden soll,⁵⁷⁷ worauf sie in weiterer Folge zurückgreifen können. Dies konnte hier auch gut beobachtet werden, denn der Kulturvermittlerin war es wichtig, den Schülerinnen und Schülern Wissen zu vermitteln, um es zum Beispiel beim Arbeitsauftrag, welcher im Zuge des Workshops zu bearbeiten war, anzuwenden.⁵⁷⁸

Der zweite Teil der Führung fand in einem anderen Ausstellungsbereich statt und die Gruppe musste dafür in den ersten Stock wechseln. Die Kulturvermittlerin merkte an, dass nun tiefer in die Geschichte eingegangen werde. Gleich zu Beginn ermahnte sie die Gruppe, keine Gegenstände anzugreifen und aufgrund der engen Räumlichkeiten auch auf die anderen Besucherinnen und Besucher Rücksicht zu nehmen. Dies stellte während der weiteren Führung immer wieder ein Problem dar, da die Schülerinnen und Schüler teilweise Durchgänge blockierten und die anderen Besucherinnen und Besucher nicht immer gleich wahrnahmen, um auszuweichen. Hier musste seitens der Kulturvermittlerin und auch der Lehrperson öfter eingegriffen werden, was den „Fluss“ der Führung beziehungsweise der Diskussion teilweise störte.⁵⁷⁹

⁵⁷⁵ Vgl. Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, 2005, S. 24-26.

⁵⁷⁶ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁵⁷⁷ Vgl. Popp, Susanne: Historische Bildung und Kompetenzmodelle. Überlegungen zu einer aktuellen Debatte. In: Schönemann, Bernd, Popp, Susanne: Historische Kompetenzen und Museen. Idstein: 2009, S. 24-39, hier S. 28.

⁵⁷⁸ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁵⁷⁹ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.



Abbildung 8: Ausstellungsgang. NÖ Landesausstellung 2019, Welt in Bewegung, Museum St. Peter an der Sperr, Foto: Klaus Pichler.

Zu beobachten war, dass die zweite Führung im Museum St. Peter an der Sperr wesentlich intensiver, was die Beziehung zwischen Kulturvermittlerin und Schülergruppe betraf, umgesetzt wurde und die Schülerinnen und Schüler den gesamten Rundgang lang immer von der Kulturvermittlerin involviert und aufgefordert waren, mitzuarbeiten.⁵⁸⁰ Hier setzte die Vermittlung klar, wie von Czech beschrieben, auf das Führungsgespräch beziehungsweise auf den Dialog.⁵⁸¹ Gleich zu Beginn fragte die Kulturvermittlerin, welchen Unterschied in der Gestaltung sie zur Ausstellung in den Kasematten beobachten können. Zu beobachten war, dass die Schülerinnen und Schüler zwar Unterschiede feststellen konnten und folgende Dinge nannten: Größe der Räume, Interaktivität, „man darf nichts angreifen“, ... – jedoch wollte die Kulturvermittlerin auf die Gestaltung der Ausstellung hinaus und verwies auf die Wände, welche anhand von Grafiken und Comics die Geschichte von Wiener Neustadt erzählten.⁵⁸² Im weiteren Verlauf stellte sie nochmals und relativ genau die Gründungs- und Stadtentwicklungsgeschichte dar und bezog die Schülerinnen und Schüler durch das Stellen von Fragen immer wieder mit ein.⁵⁸³ Zu beobachten war auch, dass die Kulturvermittlerin die

⁵⁸⁰ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁵⁸¹ Vgl. Czech, Führung – Führungsgespräch – Dialog, 2014, S. 226.

⁵⁸² Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁵⁸³ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

Gruppe für „richtige“ Antworten und die Beteiligung an dem Gespräch respektive der Diskussion lobte. Die weitere Führung war so gestaltet, dass die Kulturvermittlerin jeweils einen Abschnitt der Ausstellung kurz kontextualisierte beziehungsweise einen Überblick gab und dann den Schülerinnen und Schülern ein paar Minuten Zeit gab, um den Ausstellungsabschnitt selbstständig zu erkunden und danach in der Gruppe gemeinsam zu besprechen. Einzelne Objekte wurden herausgegriffen und genauer besprochen, wie zum Beispiel das Kürzel „AEIOU“, der Corvinus-Becher, ein Modell der Stadt von vor rund 300 Jahren und die Person Maximilian I. als Lebender und als Toter.⁵⁸⁴



Abbildung 9: Corvinus-Becher. NÖ Landesausstellung 2019, Welt in Bewegung, Museum St. Peter an der Sperr, Foto: Klaus Pichler.

Teilweise mussten die Schülerinnen und Schüler zwischendurch ermahnt und dazu angehalten werden, mitzumachen. Zudem konnte beobachtet werden, dass es auch aufgrund der räumlichen Situation oft schwierig war, dass alle, also die Schülergruppe und die Besucherinnen und Besucher, Platz hatten und sich gegenseitig nicht im Wege standen.⁵⁸⁵ Dies stellte wohl einen weiteren Faktor dar, der die Schülerinnen und Schüler unruhig werden ließ. Die Kulturvermittlerin wirkte aber immer sehr präsent und hatte die Schülerinnen und

⁵⁸⁴ Im Zuge der Analyse der Kompetenzen wird nochmals genauer auf die Vermittlung Bezug genommen. Siehe Seite 115.

⁵⁸⁵ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

Schüler den ganzen Rundgang hindurch gut im Griff. Gegen Ende der Führung schloss die Gruppe auf eine weitere Schülergruppe auf und der Lärmpegel und die Unruhe spitzten sich auch hier wieder zu.⁵⁸⁶ Man konnte aber feststellen, dass sich die Schülerinnen und Schüler über die gesamte Führung hinweg gut an den Diskussionen beteiligten und dies möglicherweise auch daran lag, dass die Kulturvermittlerin je nach Möglichkeit versuchte, die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler einzubeziehen. Immer wieder fragte sie, wie Gebäude heute heißen, wo das heute in der Stadt zu finden ist etc. Zudem griff sie das Thema der Landesausstellung „Welt in Bewegung“ immer wieder auf und spannte so den Bogen zur Gegenwart und verwies damit auch auf den bevorstehenden Workshop, welcher sich mit dem Konzept der Stadtentwicklung⁵⁸⁷ befasste.⁵⁸⁸

Da sich zum Ende der Ausstellung hin immer mehr Personen in den Räumen der Ausstellung befanden, gab die Kulturvermittlerin nur mehr einen kurzen Überblick über den letzten Abschnitt und ließ die Gruppe schnell selbstständig durchgehen. Zu beobachten war, dass dieser Teil etwas chaotisch ablief. Zum einen waren die Schülerinnen und Schüler nicht mehr motiviert und ließen sich leicht, vor allem auch durch die andere Klasse, ablenken und zum anderen war es kaum möglich, durch die „Besuchermassen“ die Objekte und Inszenierungen in Ruhe anzusehen. Die Kulturvermittlerin bat in weiterer Folge alle Schülerinnen und Schüler zu sich, besprach den letzten Teil in aller Kürze, fragte die Gruppe nach den Themen und danach, was sie in der Ausstellung entdeckt hatten und führte sie weiter in den Arbeitsraum, um dort mit dem Workshop fortzusetzen.⁵⁸⁹

⁵⁸⁶ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁵⁸⁷ Siehe Workshop S. 149.

⁵⁸⁸ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁵⁸⁹ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.



Abbildung 10: Ausstellungsraum. NÖ Landesausstellung 2019, Welt in Bewegung, Museum St. Peter an der Sperr, Foto: Klaus Pichler.

Bei diesem Rundgang ist anzumerken, dass das Platzangebot doch sehr begrenzt war und mit den anderen Besucherinnen und Besuchern und in weiterer Folge auch mit der anderen Schulklasse eine gewisse Unruhe in der Ausstellung entstand und dies nicht förderlich für die Vermittlung war. Man konnte auch beobachten, dass durch diese Unruhe und die Ermahnungen sowohl von der Kulturvermittlerin als auch von den Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler zunehmend das Interesse an der Ausstellung und auch an der Mitarbeit verloren. Hier könnte man vielleicht versuchen, seitens der Kulturvermittlung besser zu planen und zeitlich immer nur eine Schulgruppe durch die Ausstellung zu führen. Anzumerken ist aber auch, dass der Besuch recht nah am Ende der temporären Landesausstellung stattfand und sicherlich noch einige Leute und Schulklassen die Ausstellung besuchen wollten.⁵⁹⁰

4.7.4 FUER Kompetenzmodell – Schulvermittlungsprogramm St. Peter an der Sperr

Inwiefern konnte nun im Zuge des Schulvermittlungsprogramms im Museum St. Peter an der Sperr die historische Frage-, Methoden-, Orientierungs- und Sachkompetenz erworben oder weiterentwickelt werden?

⁵⁹⁰ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

Einführend muss erwähnt werden, dass die Kulturvermittlerin während der gesamten Führung immer wieder an das (schulische) Vorwissen⁵⁹¹ der Schülerinnen und Schüler und auch an das erarbeitete Wissen aus dem Rundgang in den Kasematten anknüpfte.⁵⁹² Die *historische Fragekompetenz* wurde im Zuge dieser Führung vor allem über das ständige Auffordern der Schülerinnen und Schüler zum Fragestellen gefördert. Der Kulturvermittlerin war es wichtig, den Lebensweltbezug herzustellen⁵⁹³ und die Schülerinnen und Schüler ebendort abzuholen.⁵⁹⁴ Sie forderte die Schülerinnen und Schüler immer wieder auf, kritisch zu sein, nachzudenken, zu hinterfragen und Fragen zu stellen.⁵⁹⁵ Dies gelang während der Führung recht gut, da diese, im Gegensatz zum Vermittlungsprogramm in den Kasematten, sehr auf die Methodik des Führungsgesprächs, im Dialog, wie es Czech beschreibt, aufgebaut war.⁵⁹⁶ Sohin war es der Kulturvermittlerin jederzeit möglich, mit den Schülerinnen und Schülern diverse Themen, Inhalte der Ausstellungen, Installationen und Objekte zu thematisieren und zu diskutieren.⁵⁹⁷ In der Ausstellungskirche fanden die Schülerinnen und Schüler das Holzkonstrukt,⁵⁹⁸ welches durch die Kirche hinauf zu einem Podest führte, vor. Auf dem Schlangenweg waren lebensgroße, menschliche Holzschnitte, Trichter mit Hörstationen und Textquellen installiert. Diese spiegelten die verschiedenen Positionen respektive Meinungen von Personen aus Wiener Neustadt und der Region zum Ausstellungsthema „Welt in Bewegung“ und zu den Vor- und Nachteilen des Stadt- und Landlebens wider.⁵⁹⁹ Die Kulturvermittlerin forderte die Schülerinnen und Schüler auf, diese Meinungen kritisch zu hinterfragen und für sich selbst zu überlegen beziehungsweise die Frage zu stellen: Welche Meinung habe ich dazu? Spiegelt diese Position meine Meinung wider? Sehe ich das auch so? Wenn nicht, warum nicht? Was habe ich gehört beziehungsweise gelesen?⁶⁰⁰ So konnten die Schülerinnen und Schüler, wie dies auch Schreiber anmerkt, einerseits selbst Fragen an die Vergangenheit, also an die unterschiedlichen Positionen und Sichtweisen respektive Quellen, stellen und andererseits Fragestellungen, die in der historischen Narration verfolgt wurden, verstehen.⁶⁰¹ Zu beobachten war, dass diese Methode von den Schülerinnen und Schülern sehr gut angenommen wurde, sie sehr interessiert bei der Sache waren und danach die

⁵⁹¹ Vgl. Wagner, Museen und Schulen, 2007, S. 14.

⁵⁹² Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁵⁹³ Vgl. Hellmuth, Kommentar Lehrplan, 2016, S. 8.

⁵⁹⁴ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁵⁹⁵ Vgl. Alavi, Kompetenzen des historischen Denkens im Museum, 2009, S. 247.

⁵⁹⁶ Vgl. Czech, Vermittlungsstrategien, Methoden und Formate, 2014, S. 202-205.

⁵⁹⁷ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁵⁹⁸ Abbildung Holzkonstrukt siehe S. 108.

⁵⁹⁹ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶⁰⁰ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶⁰¹ Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, 2008, S. 204.

verschiedenen Positionen der Personen und ihre eigenen mit der Kulturvermittlerin diskutierten.⁶⁰² Zudem stellte die Kulturvermittlerin auch hier wieder den Lebensweltbezug her und fragte die Schülerinnen und Schüler, ob sie Personen auf dem Weg herauf „gekannt“ hatten.⁶⁰³ Anzumerken ist außerdem, dass sie die Gruppe zwischendurch immer wieder lobte, sie damit animierte und motivierte, was ja, wie Pleitner anmerkt, einen wesentlichen Faktor darstellt, um die Schülerinnen und Schüler zum eigenverantwortlichen und selbstständigen Agieren zu bewegen und sie somit fördert, neue Inhalte anzueignen.⁶⁰⁴

In einer nächsten Erarbeitungsphase fragte die Kulturvermittlerin nach den Regeln in der Klasse, die ein gutes Zusammenleben ermöglichen. Was braucht es, damit man in der Klasse/in der Schule gut zusammenarbeiten kann? Welche Regeln habt ihr? Was ist euch wichtig? Die Schülerinnen und Schüler sollten den Vergleich, zum Beispiel in Bezug auf die Verhaltensregeln, zwischen Schule und Stadt ziehen. Was braucht man in einer Stadt? Was brauchen wir, um als Menschen auch gut zusammenleben zu können? Gibt es Vorteile in der Stadt? Was könnten wir vom Land lernen?⁶⁰⁵ Immer wieder stellte die Kulturvermittlerin auch den Bezug zur vorangegangenen Führung und zum dort erarbeiteten Detailwissen her und fragte gezielt nach.⁶⁰⁶ So mussten die Schülerinnen und Schüler dieses Wissen mit den Inhalten und Fragen der Kulturvermittlerin in Beziehung setzen. Wie ist Wiener Neustadt entstanden? Wo wurde es errichtet und warum? Warum hat sich der Platz so gut dafür geeignet? Denkt an die Lage eurer Schule.⁶⁰⁷ Zudem hatte sie auch die Schülerinnen und Schüler bezüglich Stadtgründung gefragt. Welche Bauelemente hat man gebraucht? Was war wichtig? Was könnte da gewesen sein – auch, wenn ihr euch da umschaut (Bezug zum Ausstellungsraum und den Objekten)?⁶⁰⁸ Gemeinsam wurden in der Gruppe die Fragen bearbeitet.

Im weiteren Verlauf der Führung sollten sich die Schülerinnen und Schüler jeweils einen vorgegebenen Abschnitt anschauen und das Gesehene dann wiedergeben und gemeinsam besprechen. Hier stellte die Kulturvermittlerin auch immer wieder einen Lebensweltbezug her und fragte die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel: Was hat sich seit der Zeit Maximilians verändert? Was hat ein Kaiser damals gebraucht? Wie heißt die Burg heute und was ist dort

⁶⁰² Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶⁰³ Vgl. Hellmuth, Kommentar Lehrplan, 2016, S. 8 & Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶⁰⁴ Vgl. Pleitner, Außerschulische historische Lernorte, 2012, S. 296.

⁶⁰⁵ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶⁰⁶ Vgl. Kühberger, Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage für das historische Lernen, 2012, S. 35.

⁶⁰⁷ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶⁰⁸ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

genau?⁶⁰⁹ Die Kulturvermittlerin machte die Gruppe noch auf Eleonore von Portugal, die Frau von Kaiser Friedrich III., aufmerksam und fragte: Eleonore ist nicht hier geboren – woher stammt sie? Was glaubt ihr, wie ist sie hierhergekommen? Hier spannte die Kulturvermittlerin auch den Bogen zum Ausstellungsthema „Welt in Bewegung“ und fragte die Gruppe, wie sie heute reisen.⁶¹⁰ Zudem ging sie kurz auf das Kürzel „AEIOU“ von Kaiser Friedrich III., welches er auf Schriften, Bauten und Gegenständen hinterließ, ein und ließ die Schülerinnen und Schüler Vermutungen anstellen, was dieses bedeuten könnte. Die eigene Interpretation konnten sie in einen in der Ausstellung installierten Screen neben dem Notizbuch eintippen.⁶¹¹

In weiterer Folge fragte eine Schülerin bei der Diskussion über Maximilian nach: Warum hat er sich nicht in Innsbruck begraben lassen? Die Schülerin hatte das Grab bei einem Besuch in Innsbruck gesehen und im Zuge der Führung erfahren, dass Maximilian eigentlich nicht dort begraben war und stellte nun die Frage nach dem Warum. Die Kulturvermittlerin machte dies sofort zum Thema und erarbeitete es gemeinsam mit der Gruppe.⁶¹² Hier war gut zu erkennen, dass die Schülerin Fragen an die Vergangenheit/Geschichte stellte, obwohl sie gar nicht speziell dazu aufgefordert wurde.⁶¹³ Auch bei der Besprechung des Corvinus-Bechers (verschiedene Legenden über die Herkunft)⁶¹⁴ fragte ein Schüler nach, wo der Becher sonst ausgestellt ist. Auch hier ging die Kulturvermittlerin sofort auf die Frage ein, beantwortete sie und erzählte noch ein lustige Anekdote dazu.⁶¹⁵ Nachdem die Residenzgeschichte in der Ausstellung abgeschlossen war und man im weiteren Verlauf auf die Weiterentwicklung der Stadt einging, fragte die Kulturvermittlerin, auch in Bezug auf deren Vorwissen aus dem Geschichteunterricht, die Schülerinnen und Schüler: Wiener Neustadt hat sich verändert und ist größer geworden – was denkt ihr, warum? Gibt es einen bestimmten Grund dafür?⁶¹⁶ Leider ist hier anzumerken, dass, wie bereits zuvor erwähnt, die Gruppe müde und unmotiviert wurde und vor allem durch eine zweite Schulklasse in der Ausstellung abgelenkt war. Der Lärmpegel spitzte sich immer mehr zu. So verlief die Antwort auf die zuvor gestellte und äußerst interessante Frage der Kulturvermittlerin im Sand.⁶¹⁷

⁶⁰⁹ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶¹⁰ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶¹¹ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019. AEIOU siehe: <https://austria-forum.org/af/Wissenssammlungen/Symbole/AEIOU> (24.04.2020).

⁶¹² Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶¹³ Vgl. Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 2009, S. 21 & Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, 2008, S. 204 sowie Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶¹⁴ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶¹⁵ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶¹⁶ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶¹⁷ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

Wie bereits erwähnt, konnte aufgrund der Methodik die Fragekompetenz im Zuge dieser Führung besonders gut gefördert werden. Anzumerken ist, wie dies auch Schreiber betont, dass historisches Fragen historische Denkprozesse ins Laufen bringt und dass sich dabei „Inhalts-, Verfahrens-, Theoriewissen“ entfaltet, welches „neue Denkprozesse initiiert“⁶¹⁸ und genau das konnte bei diesem Schulvermittlungsprogramm gut beobachtet werden.⁶¹⁹

Die *historische Methodenkompetenz* wurde bei dieser Führung durch den Umgang mit historischen Quellen und Darstellungen über die Vergangenheit und dem kritischen Umgang damit, gefördert.⁶²⁰ Oftmals bot sich den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit respektive Möglichkeit, die Vergangenheit zu hinterfragen und schriftliche, dingliche und bildliche Quellen zu beschreiben, zu analysieren und zu interpretieren.⁶²¹ Dies war gleich zu Beginn der Führung in der Ausstellungskirche der Fall. Die Schülerinnen und Schüler sollten Folgendes herausfinden: Was findet ihr da jetzt auffällig in der Kirche, wenn ihr die rechte und linke Wand vergleicht?⁶²² Die Gruppe konnte sofort erkennen, dass die Kirche auf der linken Seite keine Fenster hatte. Hier zog die Kulturvermittlerin wieder den Bogen zur Lebenswelt der Schüler und knüpfte auch an deren Vorwissen an. Sie erklärte, dass die Kirche direkt an der alten Stadtmauer liegt und man aufgrund der Verteidigungszwecke nie Fenster gehabt hatte und zeigte beziehungsweise verwies darauf, wo diese Stadtmauer heute zu finden ist.⁶²³ Zudem stellte sie den Gegenwartsbezug her, indem sie auf die Verwendung der Kirche vor beziehungsweise nach der Landesausstellung verwies. Auch das Begehen des Holzkonstrukts⁶²⁴ in der Ausstellungskirche mit den unterschiedlichen Audio-, Text- und Bildquellen förderte neben der historischen Fragekompetenz die Methodenkompetenz, da die Schülerinnen und Schüler schriftliche und bildliche Quellen analysieren, interpretieren und bewerten sollten und mit ihren eigenen Positionen vergleichen sollten. Außerdem sei hier kurz erwähnt, dass die Erkenntnis aus dieser Quellenarbeit auch die historische Orientierungskompetenz fördert.⁶²⁵ In weiterer Folge wurde gemeinsam mit der Kulturvermittlerin die Soundinstallation de-konstruiert. Geräusche wurden zugeordnet und mit dem bisher erarbeiteten Wissen und dem schulischen Vorwissen zum Thema Vor- und Nachteile des Stadt- und Landlebens analysiert und interpretiert.⁶²⁶ Zu Beginn des zweiten

⁶¹⁸ Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, 2008, S. 204.

⁶¹⁹ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶²⁰ Vgl. Hellmuth, Kommentar Lehrplan, 2016, S. 8.

⁶²¹ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶²² Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶²³ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶²⁴ Holzkonstrukt/Schlangenweg in der Ausstellungskirche siehe S. 108.

⁶²⁵ Vgl. Hellmuth, Kommentar Lehrplan, 2016, S. 8.

⁶²⁶ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

Teils der Führung, welcher sich örtlich im ersten Stock befand, fragte die Kulturvermittlerin die Schülerinnen und Schüler Folgendes: Schaut euch mal um, was würdet ihr sagen, ist von der Gestaltung her der Unterschied – was ist da jetzt neu – was in den Kasematten nicht war?⁶²⁷ Hier war zu beobachten, dass die Gruppe zwar ganz viele Dinge nannte, aber nicht die „richtige“ Antwort dabei war, auf die die Kulturvermittlerin hinaus wollte. Die Schülerinnen und Schüler schafften es nicht, die beiden Ausstellungen zu vergleichen und die unterschiedliche Konzeption zu erkennen. In St. Peter an der Sperr wurde die Geschichte der Stadt nämlich in Grafiken/Comics an den Wänden näher gebracht.⁶²⁸ Was hingegen gut funktionierte, war, dass die Schülerinnen und Schüler jeweils die Aufgabe hatten, sich in einem Ausstellungsabschnitt umzusehen, die schriftlichen, dinglichen und bildlichen Quellen anzusehen und diese in einem weiteren Schritt gemeinsam zu besprechen. Die Kulturvermittlerin forderte die Gruppe auf, die Merkmale von Darstellungen und Quellen herauszuarbeiten und die Darstellungen der Vergangenheit zu hinterfragen und zu analysieren.⁶²⁹ Wie zum Beispiel: Was braucht ein Kaiser, um regieren zu können? Welche baulichen Tätigkeiten? Was war wichtig? Was hat er verändert?⁶³⁰ Bei den Schülerinnen und Schülern sollte durch das eigenständige Erforschen „der Ausstellung der Umgang mit historischen Quellen zum Aufbau einer Vorstellung über die Vergangenheit (Re-Konstruktion) sowie [ein] kritische[r] Umgang mit historischen Darstellungen (De-Konstruktion)“ gefördert werden.⁶³¹ Dies konnte auch besonders gut beim Zeigen des originalen Notizbuchs von Friedrich III. beobachtet werden. Die Schülerinnen und Schüler hatten nicht nur die Möglichkeit, authentische Objekte zu erleben, sie konnten einzigartige (ästhetische) Erfahrungen an Originalen machen.⁶³² Hier konnten sie auch interpretieren, was das Kürzel aus den Vokalen „AEIOU“ bedeuten könnte und es in einen Monitor neben dem Ausstellungsobjekt eintippen.⁶³³ Zu beobachten war auch, dass die Kulturvermittlerin die Quelle in Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler setzte und nachfragte, wo dieses Kürzel noch heute in Wiener Neustadt zu sehen sei.⁶³⁴ Im weiteren Verlauf der Führung mussten die Schülerinnen und Schüler zwei unterschiedliche Bilder von Maximilian I. miteinander vergleichen. Einmal war Maximilian als Herrscher und einmal als toter Kaiser

⁶²⁷ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶²⁸ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶²⁹ Vgl. Hellmuth, Kommentar Lehrplan, 2016, S. 8 & Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶³⁰ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶³¹ Vgl. Hellmuth, Kommentar Lehrplan, 2016, S. 8.

⁶³² Rupprecht, Schule und Museum, 2016, S. 268 & Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶³³ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019 & vgl. Hellmuth, Kommentar Lehrplan, 2016, S. 8.

⁶³⁴ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

zu sehen.⁶³⁵ Auch hier konnte die Methodenkompetenz gefördert werden: So mussten die Schülerinnen und Schüler Merkmale des Bildes herausarbeiten und miteinander vergleichen, die Darstellung der Vergangenheit kritisch hinterfragen, historische Quellen, explizit die Bilder, beschreiben, analysieren und interpretieren⁶³⁶ und so konnte aufgrund der vorhandenen Quellen die Vergangenheit re-konstruiert werden.⁶³⁷ Im Zuge des Besprechens des Corvinus-Becher⁶³⁸ forderte die Kulturvermittlerin die Schülerinnen und Schüler auf, genau hinzusehen und die dingliche Quelle zu beschreiben. Was seht ihr auf dem Becher? Die kleinen Dinge oben? Auch eine Jahreszahl ist zu erkennen, wo?⁶³⁹ In der Ausstellung gab es zudem ein Modell von Wiener Neustadt um das Jahr 1720. Die Kulturvermittlerin versammelte die Gruppe um das Modell herum und bat sie, das Modell gemeinsam zu analysieren. Hierbei wurde nicht nur der Lebensweltbezug hergestellt, sondern auch die Methodenkompetenz gefördert. Mit folgenden Fragen unterstützte die Kulturvermittlerin die Schülerinnen und Schüler dabei: Was könnt ihr schon beziehungsweise noch erkennen? Was habt ihr euch von der Stadtführung⁶⁴⁰ gemerkt – wie hat es damals ausgesehen? Was hat sich verändert? Wo sind die Stadtmauern auch heute noch zu sehen? Wo befinden wir uns gerade? Wo ist der Bahnhof heute? Die Kulturvermittlerin fragte abschließend: Welche große Veränderung gibt es noch, wenn wir uns das Modell ansehen?⁶⁴¹ Zu beobachten war, dass sich die Schülerinnen und Schüler motiviert an der Diskussion beteiligten und sie sehr viel, beinahe alles Gefragte, wussten.⁶⁴² Festzuhalten ist, dass es den Schülerinnen und Schülern im Zuge des Schulvermittlungsprogrammes möglich war, historische Methodenkompetenz zu erwerben beziehungsweise diese bei ihnen zu fördern.⁶⁴³

Die *historische Orientierungskompetenz* setzt das historische Denken mit der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in Verbindung und es geht, wie bereits zuvor erwähnt darum, die Fähigkeit, die Erkenntnisse und Einsichten, die durch die Re- und De-Konstruktionsprozesse gewonnen wurden, auf die eigene Lebenspraxis umzulegen. Im Zuge dieser Führung konnte diese Kompetenz nicht wirklich beziehungsweise nur teilweise gefördert werden. Den Schülerinnen und Schülern wurden zwar immer wieder die Zusammenhänge und

⁶³⁵ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019 & Niederösterreichische Landesausstellung 2019. „Welt in Bewegung! Stadt. Geschichte. Mobilität“. 30. März bis 10. November 2019. Schallaburg: 2019, S. 181.

⁶³⁶ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019 & vgl. Hellmuth, Kommentar Lehrplan, 2016, S. 8.

⁶³⁷ Vgl. Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 2009, S. 21.

⁶³⁸ Siehe Abbildung 9, S. 113.

⁶³⁹ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶⁴⁰ Die Schülerinnen und Schüler machten ein paar Wochen vor der Exkursion zur Niederösterreichischen Landesausstellung eine Stadtführung in Wiener Neustadt – informelle Auskunft erhalten am 05.11.2019 von der Lehrperson.

⁶⁴¹ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶⁴² Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶⁴³ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

Verbindungen der Quellen und Darstellungen der Vergangenheit aufgezeigt und der Gegenwartsbezug hergestellt⁶⁴⁴ und die Kulturvermittlerin versuchte besonders das (schulische) Vorwissen und vermittelte Wissen in einen Orientierungsrahmen einzubetten,⁶⁴⁵ jedoch ist anzumerken, dass ein Transfer im Sinne der historischen Orientierungskompetenz nicht gelungen ist.

In Bezug auf die *historische Sachkompetenz* konnte beobachtet werden, dass es der Kulturvermittlerin zwar wichtig war, auf eine genaue Verwendung und Klärung zentraler Begriffe zu achten, jedoch auf die zugehörigen Konzepte dahinter nicht genauer eingegangen wurde. Anzumerken ist, dass teilweise eher davon ausgegangen wurde, dass den Schülerinnen und Schülern Konzepte wie Propaganda, Infrastruktur, welche während des Führungsgesprächs beiläufig erwähnt wurden, bekannt waren.⁶⁴⁶ Hier hätte eventuell etwas feinfühlicher vorgegangen werden können, um fachspezifische Begriffe und die damit verbundenen Konzepte noch besser auszudifferenzieren. Jedoch soll erwähnt sein, dass die Kulturvermittlerin sehr bemüht war, die Führung und die Wissensvermittlung adressatenadäquat zu gestalten; sohin konnte eine Förderung von Kompetenzen zumindest teilweise stattfinden.⁶⁴⁷

Abschließend sei zu dem Schulvermittlungsprogramm im Museum St. Peter an der Sperr anzumerken, dass die Frage- und Methodenkompetenz bei den Schülerinnen und Schülern gefördert werden konnte⁶⁴⁸ und viel terminologisches Wissen, ohne dabei auf das konzeptionelle Wissen einzugehen, vermittelt wurde.⁶⁴⁹ Hellmuth merkt in seinem Kommentar zum Lehrplan an, dass das Lernen mit Konzepten gefördert werden soll und dies sollte mit Vermittlungsmethoden, die das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler aktivieren, passieren.⁶⁵⁰ Die Aktivierung des Vorwissens⁶⁵¹ konnte man im Zuge der Führung gut beobachten, jedoch fehlte das Anwenden eines erarbeiteten Konzepts.⁶⁵²

4.7.5 Schulvermittlungsprogramm St. Peter an der Sperr – ein Überblick:

Workshop „Metropolis 2.0 – Das gute Leben?“

Anschließend an den Rundgang in der Ausstellung in St. Peter an der Sperr fand der Workshop mit derselben Kulturvermittlerin, die auch die Führung in der Ausstellung geleitet

⁶⁴⁴ Vgl. Hellmuth, Kommentar Lehrplan, 2016, S. 8.

⁶⁴⁵ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶⁴⁶ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶⁴⁷ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶⁴⁸ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶⁴⁹ Vgl. Kühberger, Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage für das historische Lernen, 2012, S. 35.

⁶⁵⁰ Vgl. Hellmuth, Kommentar Lehrplan, 2016, S. 10.

⁶⁵¹ Vgl. Wagner, Museen und Schulen, 2007, S. 14.

⁶⁵² Hellmuth, Kommentar Lehrplan, 2016, S. 10 & Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

hatte, statt. Die Schülerinnen und Schüler hatten fünf Minuten Zeit die Toiletten aufzusuchen und etwas zu trinken beziehungsweise zu essen. Das Programm war aber straff durchorganisiert und es blieb nicht viel Zeit, um eine „richtige“ Pause zu machen. Anzumerken ist diesbezüglich, dass die Erziehungsberechtigten der Schülerinnen und Schüler informiert waren, dass sie zu einem gewissen Zeitpunkt vom Museum abzuholen waren und hier folglich seitens der Kulturvermittlerin und der Lehrperson darauf geachtet werden musste, diesen Zeitpunkt einzuhalten.⁶⁵³

Inhaltlich schloss der Workshop an die Führung an und die Schülerinnen und Schüler erarbeiteten gemeinsam das Thema Stadt. Hierbei hatten sie die Möglichkeit zu planen und zu gestalten und es wurde die „Stadtentwicklung, Regierung, Globalisierung und Bevölkerungsstruktur von damals und heute“ beleuchtet. Abschließend hatten die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, einen Wikipedia-Eintrag zu erstellen.⁶⁵⁴ Zur Verfügung standen zwei große Tische, eine Flipchart, Stifte und Papier. Nachdem sich die gesamte Gruppe im Arbeitsraum eingefunden hatte, stieg die Kulturvermittlerin auch gleich in die Thematik ein und fragte, ob alle einen Wikipedia-Eintrag kennen. Nachdem dies alle bejaht hatten, sagte sie, dass sie in weiterer Folge selbst einen schreiben werden. Anschließend wurden gemeinsam Kategorien und Themen für ein Stadt-Wiki gesucht. Die Kulturvermittlerin forderte die Schülerinnen und Schüler auf, die passenden Punkte auf die Flipchart zu schreiben. Schnell wurden Begriffe wie Geschichte, Kultur, Infrastruktur, Politik, usw. gefunden. Die Gruppe beteiligte sich eifrig an der Erarbeitung, jedoch wurde es kurzfristig, wie man beobachten konnte, durch die vielen Wortmeldungen chaotisch, denn jeder respektive jede wollte etwas sagen. Die Kulturvermittlerin versuchte den Überblick zu behalten und arbeitete die Wortmeldungen der Reihe nach ab. Sie forderte die Lernenden aber immer wieder auf, nachzudenken, was ihnen wichtig wäre und auch die Lehrperson versuchte, als die Schülerinnen und Schüler ratloser wurden, nachzufragen und Tipps zu geben. Dieser Teil, also die Erarbeitung explizit, wurde in weiterer Folge unruhig, da die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig aufstachelten und „lustige“ Wortmeldungen von sich gaben. So war das weitere Erarbeiten von Dauerermahnungen und Zurechtweisungen einiger Schülerinnen und Schüler geprägt. Zudem kam es vor, dass sich die Gruppe bezüglich der Kategorien nicht einig war und diese noch kurz diskutiert wurde. Gegen Ende des Kategoriensammelns fragte die Kulturvermittlerin nach, ob den Lernenden noch etwas fehlen würde und sie gerne noch etwas ergänzen können. Abschließend sollten sich die Schülerinnen

⁶⁵³ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶⁵⁴ <https://www.noe-landesausstellung.at/de/schulen> (17.09.2019).

und Schüler noch Gedanken machen, wo die Stadt liegt, welches Klima dort vorherrscht usw.⁶⁵⁵

In einem weiteren Schritt mussten die Schülerinnen und Schüler nun selbst einen Wikipedia-Eintrag erstellen und bekamen dafür ein vorgefertigtes Arbeitsblatt mit Kategorien zur Verfügung gestellt beziehungsweise konnten sie auch ein eigenes, leeres Blatt verwenden. Der Arbeitsauftrag⁶⁵⁶ an die Schülerinnen und Schüler lautete: „Erstellt einen fiktiven Wikipedia-Eintrag zu einer Stadt, die es nicht gibt.“ Zur Auswahl stand noch als Klasse gemeinsam einen Eintrag für eine Stadt oder in Gruppen zu einer eigenen Stadt einen Eintrag zu schreiben. Nach einer kurzen Diskussion einigte sich die Gruppe auf eine gemeinsame Stadt und einen gemeinsamen Wikipedia-Eintrag. Sohin teilte die Kulturvermittlerin die Schülerinnen und Schüler in Gruppen zu den gewünschten Kategorien ein – zum Beispiel Klima, Sehenswürdigkeiten, usw. Zu beobachten war, dass die Gruppeneinteilung schnell und problemlos verlief und gleich danach mit der Erarbeitung begonnen wurde. Die Schülerinnen und Schüler hatten rund 35 Minuten Zeit, um den Wikipedia-Eintrag zu erstellen. Zudem war zu beobachten, dass die Kulturvermittlerin während der gesamten Erarbeitungsphase präsent war und immer für Fragen zur Verfügung stand. Immer wieder ging sie von Gruppe zu Gruppe und diskutierte deren Ansätze und half bei Fragen weiter. Die Schülerinnen und Schüler diskutierten angeregt und schienen sehr kreativ, es wurden sogar eigene Logos für die Stadt entworfen und das Arbeitsklima konnte als sehr angenehm und produktiv beobachtet werden.⁶⁵⁷ Mit zunehmendem Zeitfortschritt konnte man jedoch beobachten, dass die Schülerinnen und Schüler müde und unruhig wurden und die Motivation teilweise nachließ, der Großteil der Schülerinnen und Schüler aber doch recht diszipliniert war. Bevor die Kulturvermittlerin die Schülerinnen und Schüler präsentieren ließ, fragte sie bei jeder Gruppe nochmals gezielt nach, ob alles klar wäre und ging dann in einem gemeinsamen Brainstorming zur Präsentationsphase über.⁶⁵⁸ Die Fragestellung zum Brainstorming lautete in etwa: Was waren die Schwierigkeiten, wenn ihr an eure zukünftige Stadt denkt, die ihr selbst gestalten könnt? Was waren die Schwierigkeiten bei den ausgearbeiteten Konzepten, die man bewältigen muss?⁶⁵⁹ Hierbei war zu beobachten, dass einige Schülerinnen und Schüler brav mitarbeiteten, andere jedoch schon müde und unmotiviert waren und aufgrund ihres Verhaltens (tratschen, andere ablenken) Unruhe in die Situation brachten. Die

⁶⁵⁵ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶⁵⁶ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶⁵⁷ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶⁵⁸ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶⁵⁹ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

Kulturvermittlerin bat die Gruppe noch aufzupassen, da es für alle wichtig sei und viele Faktoren zusammenkommen, wenn man gemeinsam eine Stadt planen möchte. Sie verwies die Schülerinnen und Schüler immer wieder darauf, an die eigenen Wünsche, Bedürfnisse und Vorstellungen zu denken und stellte somit wieder den Lebensweltbezug her. Außerdem ist zu erwähnen, dass sie auch versuchte, die Gruppe zum kritischen Denken anzuregen, indem sie fragte: Denkt auch kritisch über das aktuelle politische Geschehen nach, was wollt ihr ändern? Jede Gruppe sollte in weiterer Folge 1-2 Ideen vorstellen und auf die Flipchart notieren. Somit wurde das Konzept „Stadt“ gemeinsam erarbeitet. Hervorzuheben ist noch, dass die Kulturvermittlerin gezielt auf jede Gruppe einging, nachfragte und die Schülerinnen und Schüler immer wieder lobte, was sie enorm motivierte.⁶⁶⁰ Wie auch Günther-Arndt anmerkt, spielt die Motivation der Schülerinnen und Schüler eine große Rolle für das historische Lernen.⁶⁶¹ Zudem verweist sie auch darauf, dass zur Aufrechterhaltung der Motivation Methodenwechsel von großer Bedeutung sind.⁶⁶² Genau dies war auch während des Workshops zu beobachten, denn die Kulturvermittlerin bat die Gruppe, beispielsweise noch ein „Echo“⁶⁶³ zu machen und zu überlegen, ob sie mit diesem Stadtkonzept zufrieden sind und welche Vor- beziehungsweise Nachteile es aufweist. Jedoch wurden die Schülerinnen und Schüler unruhig, da es bereits 15 Uhr war und die Erziehungsberechtigten sie schon abholen wollten. Die Kulturvermittlerin versuchte aber trotzdem die Gruppe zusammenzuhalten und zu beruhigen und die restlichen Gruppenpräsentationen und das Echo abzuschließen. Zum Ende hin wiederholte die Kulturvermittlerin schnellstmöglich die Kategorien und Konzepte und stellte die Frage in den Raum, ob diese erarbeiteten Konzepte wirklich alle für eine gemeinsame Stadt zusammenpassen würden. Diese Frage wurde nicht mehr diskutiert, da der Workshop zu Ende war. Sie gab den Schülerinnen und Schülern die Frage mit auf den Weg. Die Kulturvermittlerin bedankte sich für die Aufmerksamkeit und Mitarbeit, worauf die Schülerinnen und Schüler mit Applaus antworteten und relativ schnell den Raum, nachdem sie von der Lehrperson ebenda entlassen wurden, verließen.⁶⁶⁴

Kritisch anzumerken ist, dass die Schülerinnen und Schüler immer wieder unter Zeitdruck standen. Hier sollte die Lehrperson besser planen und eventuell mehr Zeit als Spielraum einplanen, um Unruhe unter den Schülerinnen und Schülern zu vermeiden beziehungsweise dieser entgegenzuwirken, da die Schülerinnen und Schüler recht produktiv waren und den

⁶⁶⁰ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶⁶¹ Vgl. Günther-Arndt, Historisches Lernen und Wissenserwerb, 2018, S. 32f.

⁶⁶² Vgl. Günther-Arndt, Historisches Lernen und Wissenserwerb, 2018, S. 34.

⁶⁶³ Echo – das Wiederholen von Schülerinnen und Schüleraussagen.

⁶⁶⁴ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

Arbeitsauftrag gut annahmen und nur aufgrund des Überziehens immer unruhiger und unmotivierter wurden.⁶⁶⁵

4.7.6 FUER Kompetenzmodell – Workshop „Metropolis 2.0 – Das gute Leben?“

In einem letzten Schritt wird nun der Workshop analysiert und danach gefragt, inwiefern Schülerinnen und Schüler im Zuge dieses Workshops die historische Frage-, Methoden-, Orientierungs- und Sachkompetenz erwerben beziehungsweise weiterentwickeln können.

Der Workshop knüpfte inhaltlich an den Rundgang im Museum St. Peter an der Sperr und in weiterer Folge natürlich auch an den Rundgang in den Kasematten an. Wie bereits beschrieben,⁶⁶⁶ wurde mit den Schülerinnen und Schülern derselben Klasse, die an den Rundgängen in den Kasematten und St. Peter an der Sperr teilgenommen hatten, gemeinsam das Thema „Stadt“ erarbeitet. Sie hatten die Möglichkeit, eine eigene Stadt zu planen und zu gestalten. Abschließend erstellten die Schülerinnen und Schüler gemeinsam einen Wikipedia-Eintrag.⁶⁶⁷ Auch hier konnte beobachtet werden, dass die Kulturvermittlerin immer wieder, wie in der Führung zuvor, an das (schulische) Vorwissen⁶⁶⁸ und sowohl an das erarbeitete terminologische Wissen als auch an das Detailwissen anknüpfte.⁶⁶⁹

Die *historische Fragekompetenz* konnte auch in diesem Vermittlungsprogramm gut gefördert werden. Die Schülerinnen und Schüler wurden oft aufgefordert, Fragen an die Vergangenheit zu formulieren, um darauf aufbauend Veränderungen oder Kontinuitäten die Stadt und Stadtentwicklung betreffend zu erklären.⁶⁷⁰ Eine Aufgabe an die Schülerinnen und Schüler war beispielsweise, Kategorien für den Wikipedia-Eintrag⁶⁷¹ zu finden. Eine Wortmeldung zur Kategorie war „Kultur“. Hier hielt die Kulturvermittlerin fest: Die Kultur könnte ja auch gewachsen sein – möglicherweise hat das in der Vergangenheit begonnen. Wie könnte das heute aussehen? Was gibt es dann heute?⁶⁷² Die Schülerinnen und Schüler konnten sohin Fragen an die Vergangenheit stellen, um so, beispielweise dieses Wachsen von Kultur als Veränderung oder Kontinuität zu erklären.⁶⁷³ Anzumerken ist hier, dass diese Verbindung der Vergangenheit mit der Gegenwart und Zukunft auch die *historische Orientierungskompetenz* fördert. Die Schülerinnen und Schüler sollten somit dazu angehalten werden, die

⁶⁶⁵ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶⁶⁶ Siehe Schulvermittlungsprogramm Workshop S. 122.

⁶⁶⁷ <https://www.noe-landesaussstellung.at/de/schulen> (17.09.2019).

⁶⁶⁸ Vgl. Wagner, Museen und Schulen, 2007, S. 14.

⁶⁶⁹ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶⁷⁰ Vgl. Hellmuth, Kommentar Lehrplan, 2016, S. 8.

⁶⁷¹ Ablauf Workshop siehe S. 122.

⁶⁷² Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶⁷³ Vgl. Hellmuth, Kommentar Lehrplan, 2016, S. 8.

Vergangenheit zu hinterfragen, um Gegenwartsphänomene zu verstehen.⁶⁷⁴ Im weiteren Verlauf stellten die Schülerinnen und Schüler ihre Konzepte zu den Kategorien vor. Die Kulturvermittlerin wollte wissen, welche Schwierigkeiten sich im Zuge der Ausarbeitung der Kategorien ergaben. Eine Gruppe antwortete: Die Bildung und Schulen, das gestaltet sich schwierig in die Tat umzusetzen. Worauf die Kulturvermittlerin konterte: Genau dies sollte eine Anregung sein, das, was es momentan gibt auch kritisch zu hinterfragen und in Frage zu stellen. Wie könntet ihr das umsetzen? Was würdet ihr euch wünschen?⁶⁷⁵ Mit diesen Fragen wurden sowohl die Frage- als auch die Orientierungskompetenz gefördert.

Die *historische Methodenkompetenz* wurde im Zuge des Workshops nicht gefördert. Die Schülerinnen und Schüler hatten keine Möglichkeit, mit historischen Quellen zu arbeiten und daher wurde weder die Re-Konstruktion noch die De-Konstruktion gefördert. Auch die *historische Sachkompetenz* konnte mit diesem Workshop nicht gefördert werden; zwar wurden Begriffe und Konzepte aufgegriffen und kurz angesprochen, aber die Auseinandersetzung damit fehlte.⁶⁷⁶ Hierfür war, wie man aus der Beobachtung eruieren konnte, die Zeit zu kurz und die Schülerinnen und Schüler teilweise schon etwas unruhig und unmotiviert. Der Fokus schien eher auf dem Reproduzieren von Wissen zu liegen.⁶⁷⁷

Sehr positiv anzumerken ist, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Erarbeitung ihrer Stadtkonzepte sehr kreativ und auch sehr (gesellschafts-)kritisch waren. So gab es eine Gruppe, die zu ihrem Konzept auch ein Logo und einen Leitspruch entworfen hatte und das Logo für alle auf die Flipchart zeichnete.⁶⁷⁸ Das Logo bestand aus einem Auge mit Flügeln. Dieses Auge sollte immer und überall sein und über die ganze Stadt wachen. Der Spruch lautete: Remstadt – Frieden.leben.untereinander. Das Auge sollte somit für einen Überwachungsstaat stehen und die Schülerinnen und Schüler waren teilweise von dem Konzept sehr schockiert. Es war zu beobachten, dass darüber sehr intensiv diskutiert wurde.⁶⁷⁹ Hier zeigt sich deutlich, wie gut das Vermittlungsprogramm politische Kompetenzen förderte, insbesondere Politische Methodenkompetenz und Politische Urteilskompetenz.

Des Weiteren ist anzumerken, dass sehr viel (schulisches) Vorwissen und Wissen aus den Rundgängen respektive dem Rundgang in St. Peter an der Sperr reproduziert wurde. Der Kulturvermittlerin war es auch sehr wichtig den Lebenswelt- und den Gegenwartsbezug klar

⁶⁷⁴ Vgl. Hellmuth, Kommentar Lehrplan, 2016, S. 9.

⁶⁷⁵ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶⁷⁶ Vgl. Hellmuth, Kommentar Lehrplan, 2016, S. 9.

⁶⁷⁷ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶⁷⁸ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶⁷⁹ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

herauszustreichen und die Schülerinnen und Schüler abzuholen und sie durch Fragen wie die folgenden zu animieren und motivieren: Was ist euch wichtig? Welche Probleme und Schwierigkeiten gab es und wie würdet ihr diese lösen? Was braucht ihr? Wärt ihr mit dem Konzept einverstanden? Würdet ihr in dieser Stadt gerne leben wollen? Könnte man aus allen euren vorgestellten Konzepten ein wirkliches Stadtkonzept machen? Wäre das möglich? Was stört euch?⁶⁸⁰ Man konnte im Zuge des Workshop die Aktivierung des Vorwissens⁶⁸¹ gut beobachten, jedoch fehlte auch hier das Anwenden eines erarbeiteten Konzepts.⁶⁸² Kühberger betont, dass Wissen domänenspezifisch und kontextualisiert sein sollte; dies konnte im Rahmen des Workshops beobachtet werden und war es der Kulturvermittlerin auch wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler versuchten, Geschichte zu denken.⁶⁸³

4.7.7 Die Niederösterreichische Landesausstellung – ein außerschulischer Lernort

Wie man bereits in den Ausführungen⁶⁸⁴ zu den beiden Rundgängen und dem Workshop erfahren konnte, bietet die Niederösterreichische Landesausstellung ein enormes Potential als außerschulischer Lernort.⁶⁸⁵ Durch den Besuch der Niederösterreichischen Landesausstellung im Rahmen einer Exkursion⁶⁸⁶ konnten die Schülerinnen und Schüler durch das Erfahren, Erleben, durch das eigene Fragen stellen, handlungsorientiert und effektiv lernen.⁶⁸⁷ Feige betont, dass „[b]eim Aufsuchen außerschulischer Lernorte eindeutig der Erkundungsgedanke und die Lernabsichten im Mittelpunkt [...] stehen“⁶⁸⁸ sollten – dies wurde hier eindeutig verwirklicht.⁶⁸⁹

Laut Halter sollen an solchen realen Lernorten die Schülerinnen und Schüler mit der gesellschaftlichen Realität konfrontiert werden und dies soll dazu führen, dass sich Schule und Lebenswirklichkeit ergänzen.⁶⁹⁰ Die Landesausstellung konnte genau dies mit den beiden Standorten, den Kasematten und dem Museum St. Peter an der Sperr, verwirklichen. Die Exponate sowie die besonderen Installationen und das Angebot an Interaktivität machten die Ausstellung zu einem realen Lernort, da sie authentischen und ästhetischen Wert besitzen.⁶⁹¹ Im Zuge der Vermittlungsprogramme konnten die Schülerinnen und Schüler Objekte nicht

⁶⁸⁰ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶⁸¹ Vgl. Wagner, Museen und Schulen, 2007, S. 14.

⁶⁸² Hellmuth, Kommentar Lehrplan, 2016, S. 10 & Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶⁸³ Vgl. Kühberger, Historisches Wissen – verschiedene Formen seiner Strukturiertheit und der Wert von Basiskonzepten, 2016, S. 97f & Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶⁸⁴ Schulvermittlungsprogramme Kasematten, St. Peter an der Sperr & Workshop siehe Kapitel 4.7, S. 93.

⁶⁸⁵ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶⁸⁶ Voraussetzungen und rechtlicher Rahmen siehe Kapitel 2.2.5, S. 36.

⁶⁸⁷ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶⁸⁸ Feige, Lernorte außerhalb der Schule, Bad Heilbrunn, 2006, S. 380.

⁶⁸⁹ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶⁹⁰ Vgl. Halter, Außerunterrichtliche und außerschulische Lernorte, Donauwörth, 2006, S. 268.

⁶⁹¹ Vgl. Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, 2005, S. 24-26.

nur sehen, sondern teilweise auch berühren, hören und ausprobieren,⁶⁹² was den Lerneffekt maßgeblich förderte.⁶⁹³ Halter merkt zudem an, dass es grundlegende Prinzipien wie die Motivierung, Anschaulichkeit, die Aktivierung von Schülerselbstständigkeit beziehungsweise Handlungsorientierung, Multiperspektivität und Differenzierung sowie exemplarisches und selbstentdeckendes Lernen⁶⁹⁴ gibt, die als Kriterien für einen außerschulischen Lernort maßgeblich sind und die auch im Zuge des Vermittlungsprogrammes in den beiden Führungen und im Workshop umgesetzt wurden.⁶⁹⁵ Aus dem geführten Interview geht auch deutlich hervor, dass die Vermittlungsarbeit in der Ausstellung einen ganz wichtigen Stellenwert einnimmt und besonders auf eine interaktive Gestaltung geachtet wurde.⁶⁹⁶ Besonders wichtig zu betonen war der Interviewpartnerin: „Reden darüber kann man schon, aber dass man jetzt wirklich diese teilweise doch so besonderen Dinge vor sich hat, wenn man da fokussieren kann darauf und vor allem auch wirklich die individuelle Auseinandersetzung damit fördert, also die Beziehung zwischen Museumsbesucher und diesen Objekten in irgendeiner Weise herstellen kann und sich da als Vermittlungsperson ein bisschen zurückzieht und das wirken zu lassen, das ist für mich so der große Schlüssel gewesen, dass das wirklich toll ist und dass man das da in dieser Zeit nutzen kann.“⁶⁹⁷

Zudem wurde auch in beiden Vermittlungsprogrammen und in der Durchführung des Workshops der Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler immer wieder hergestellt und die Kulturvermittlerinnen bemühten sich, die jeweiligen Fragen der Schülerinnen und Schüler in die Führung miteinzubeziehen. Auch aktuelle gesellschaftliche und politische Diskurse sowie spezielle Inhalte (Emanzipation, Streetart, ...)⁶⁹⁸ wurden angesprochen und mit den Schülerinnen und Schülern thematisiert und diskutiert.⁶⁹⁹

⁶⁹² Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶⁹³ Vgl. Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, 2005, S. 24-26.

⁶⁹⁴ Vgl. Halter, Außerunterrichtliche und außerschulische Lernorte, Donauwörth, 2006, S. 269.

⁶⁹⁵ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁶⁹⁶ Siehe Interview vom 14.01.2020.

⁶⁹⁷ Siehe Interview vom 14.01.2020.

⁶⁹⁸ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019 und Schulvermittlungsprogramm Kasematten S. 94.

⁶⁹⁹ Siehe Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

5 Fazit

„Museen und Ausstellungen können sehr gut Orte kompetenzorientierten Lernens sein, und zwar vor allem dann, wenn es geradezu um die Kompetenzen zu ihrer Erschließung, zur Nutzung dieser Form der Geschichtskultur geht.“⁷⁰⁰

Diesen theoretischen Überlegungen von Andreas Körber kann nach gründlicher Recherche und Analyse nur zugestimmt werden. So hat es sich erwiesen, dass die historischen Kompetenzen im Zuge der Niederösterreichischen Landesausstellung gefördert werden konnten und diese Förderung den Schülerinnen und Schülern im Alltag und „als Teilhabe an der Geschichtskultur (nicht nur als Museumsbesucherin und -besucher)“ zugute kam.⁷⁰¹

Schulklassen sind für Ausstellungen und Museen eine wichtige Ziel- respektive Besuchergruppe und sollen auch dementsprechend gefördert werden; denn sie sind das Publikum von morgen.⁷⁰² Sogar sollten Museumsbesuche, die im Rahmen des Unterrichts stattfinden, die Schülerinnen und Schüler dazu motivieren und animieren, auch zukünftig und vor allem freiwillig, in ihrer Freizeit beispielsweise, ein Museum oder eine Ausstellung zu besuchen. Für Bodo von Borries ist das Museum gerade deswegen für die Kompetenzausprägung interessant, weil es nicht gegründet wurde, um bei Menschen und natürlich auch bei Schülerinnen und Schülern, historische Kompetenzen zu fördern.⁷⁰³ Hier hat es die Niederösterreichische Landesausstellung aber geschafft, sich als außerschulischer Lernort zu klassifizieren und sich, auch aufgrund der Schulvermittlungsprogramme, als innovative, offene und kommunikative Ausstellung zu präsentieren. So wurden die Chancen genutzt, den Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu kulturellen und historischen Gütern zu ermöglichen. Auch wenn die gezielte Kompetenzförderung nach dem im Lehrplan verankerten FUER-Kompetenzmodell nicht bewusst in das Schulvermittlungsprogramm eingebaut wurde,⁷⁰⁴ konnten historische Kompetenzen trotz alledem fundiert gefördert werden.

Die Niederösterreichische Landesausstellung hat es aufgrund der Verknüpfung von Theorie und Praxis und Anknüpfung an schulisches (Vor)Wissen und an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler geschafft, didaktische Prinzipien und Kompetenzorientierung zu

⁷⁰⁰ Körber, Andreas: Kompetenzorientiertes historisches Lernen im Museum? Eine Skizze auf der Basis des Kompetenzmodells „Historisches Denkens“. In: Popp, Susanne, Schönemann, Bernd (Hrsg.): Historische Kompetenzen und Museen. Idstein: 2009, S. 62-81, hier S. 79.

⁷⁰¹ Vgl. Körber, Kompetenzorientiertes Lernen im Museum, 2009, S. 79.

⁷⁰² Siehe Interview, 14.01.2020.

⁷⁰³ von Borries, Bodo: Lernende in Historischen Museen und Ausstellungen. Erhoffter Kompetenzerwerb und kritische Rückfragen. In: Popp, Susanne, Schönemann, Bernd (Hrsg.): Historische Kompetenzen und Museen. Idstein: 2009, S. 100-121, hier S. 100.

⁷⁰⁴ Siehe Interview, 14.01.2020.

fördern. Sohin stellt die Niederösterreichische Landesausstellung aufgrund des Ortswechsels, weg vom geschützten Raum „Schule“ und dem museumspädagogischen Angebot einen außerschulischen Lernort dar.⁷⁰⁵ Die Schülerinnen und Schüler konnten außerhalb des Klassenzimmers Spuren der Vergangenheit entdecken, historische Fragen stellen und nach Antworten suchen. Zudem konnte ihnen am außerschulischen Lernort der Prozess des historischen Erkenntnisgewinns erfahrbar gemacht werden.⁷⁰⁶ Auch die Bearbeitung „regionaler und lokaler Geschichte [verschaffte den Schülerinnen und Schülern] einen lebendigen Eindruck von den wichtigen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Strukturen und Problemen einer vergangenen Epoche“.⁷⁰⁷

Wie einleitend in der These angeführt, merken Commandeur, Kunz-Ott und Schad an, dass die Museumspädagoginnen und -pädagogen auf die Interessen und Bedürfnisse der Besucherinnen und Besucher reagieren und die Vermittlungsarbeit, wie dies auch im Interview bestätigt wurde,⁷⁰⁸ eine der zentralsten Aufgaben der Museen respektive der Ausstellung ist.⁷⁰⁹ Im Zuge der Analyse der Beobachtungen und des Interviews sowie der Angebote auf der Homepage und des Schulfolders der Niederösterreichischen Landesausstellung kann bestätigt werden, dass sich die Kulturvermittlung der Niederösterreichischen Landesausstellung ihrer wichtigen Aufgabe bewusst war und hier vielfältige und abwechslungsreiche Bildungs- und Vermittlungsarbeit geleistet hat.⁷¹⁰ Die personellen Vermittlungsmethoden wurden mit didaktischen Prinzipien wie beispielsweise der Handlungsorientierung, dem Gegenwarts- und Zukunftsbezug und dem Lebensweltbezug⁷¹¹ kombiniert, sodass die Selbstständigkeit und -tätigkeit sowie das Mitdenken der Schülerinnen und Schüler in der Ausstellung gefördert werden konnte. Anzumerken ist außerdem, dass es der Kulturvermittlung gelungen ist, das (schulische) Vorwissen mit der Anschaulichkeit der Objekte und den Inhalten der Ausstellung zu verknüpfen⁷¹² und es besonders wichtig schien, dass Geschichte gedacht und nicht gepaukt werden soll.⁷¹³

⁷⁰⁵ Vgl. Baar, *Außerschulische Lernorte*, 2018, S. 17.

⁷⁰⁶ Vgl. Pleitner, *Außerschulische historische Lernorte*, 2012, S. 291.

⁷⁰⁷ Pleitner, *Außerschulische historische Lernorte*, 2012, S. 295.

⁷⁰⁸ Siehe Interview, 14.01.2020.

⁷⁰⁹ Vgl. Commandeur, Beatrix, Kunz-Ott, Hannelore, Schad, Karin: Einführung. In: Commandeur, Beatrix, Kunz-Ott, Hannelore, Schad, Karin (Hrsg.): *Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen*. München: 2016, S. 21-31, hier S. 21.

⁷¹⁰ Siehe Analyse S. 93 und Beobachtungsprotokoll vom 05.11.2019.

⁷¹¹ Vgl. Hellmuth, *Kommentar Lehrplan*, 2016, S. 6.

⁷¹² Vgl. Wagner, *Museen und Schulen*, 2007, S. 14.

⁷¹³ Kühberger, *Historisches Wissen – verschiedene Formen seiner Strukturiertheit und der Wert von Basiskonzepten*, 2016, S. 97f.

Der Fokus dieser Diplomarbeit lag auf der Analyse der kompetenzorientierten Arbeit in der Niederösterreichischen Landesausstellung, explizit auf der Umsetzung des im österreichischen Lehrplan verankerten Kompetenzmodells FUER. Die Annahme zu dieser Fragestellung war, dass das museumspädagogische Angebot der Niederösterreichischen Landesausstellung historische Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler fördert und ihnen eine eigenständige und reflektierte sowie auf ihre Lebenswelt bezogene Auseinandersetzung mit den Inhalten der Ausstellung ermöglicht. Im Zuge der Analyse der Schulvermittlungsprogramme (Rundgang Kasematten, Rundgang St. Peter an der Sperr und Workshop) konnte festgestellt werden, dass die Niederösterreichische Landesausstellung kompetenzorientierte Vermittlungsangebote aufweist. Dies ließ sich vor allem an den kompetenzorientierten Führungen feststellen, da diese den Schülerinnen und Schülern die Chance boten, die „Eigenständigkeit mit historischen Quellen zum Aufbau einer Vorstellung über die Vergangenheit (Re-Konstruktion) sowie einen kritischen Umgang mit historischen Darstellungen [...] (De-Konstruktion)“⁷¹⁴ weiterzuentwickeln, also Geschichte selbst zu dekonstruieren und dadurch zu erleben sowie Fragen an die Vergangenheit zu stellen, um sich damit Veränderungen und Kontinuitäten zu erklären.⁷¹⁵ Zudem schaffte es die Niederösterreichische Landesausstellung auch, durch die verschiedenen und vielfältigen Vermittlungsangebote den Schülerinnen und Schülern bewusst zu machen, dass Geschichte ein Teil ihrer Lebenswelt und Geschichtskultur ist. Besonders beobachtet werden konnte, dass durch das kompetenzorientierte Lernen und Denken die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt wurden, „das in einer Ausstellung Dargebotene in seinen Einzelheiten wie in der durch die Auswahl der Exponate, das Arrangement und die Inszenierung getroffenen Aussagen wahrzunehmen und [diese] zu entschlüsseln und die so gewonnenen Informationen und Einsichten für [die] eigene historische Orientierung zu nutzen“.⁷¹⁶ Außerdem konnten die Schülerinnen und Schüler dadurch zu kritischem, geschichtsbewusstem Denken angeregt werden.

Ferner ergeben sich durch diese Diplomarbeit weitere Fragen rund um die Förderung der Kompetenzen im Museum respektive in der Ausstellung, die in einer weiterführenden und weit umfangreicheren Arbeit beantwortet werden könnten. Anders als es von Borries sieht, stellt sich die Frage, ob das Museum doch da ist, um Kompetenzen zu fördern. Außerdem könnte über eine grundsätzliche Kompetenzorientierung, wie sie etwa das BIFIE mit den Bildungsstandards in Österreich forciert, diskutiert werden und ob es von Vorteil wäre, eine

⁷¹⁴ Hellmuth, Kommentar Lehrplan, 2016, S. 8.

⁷¹⁵ Vgl. Hellmuth, Kommentar Lehrplan, 2016, S. 8.

⁷¹⁶ Vgl. Körber, Kompetenzorientiertes Lernen im Museum, 2009, S. 64.

kompetenzorientierte Kooperation von Schule und Museum im Lehrplan zu verankern. Diese Diplomarbeit hat bewiesen, dass, wie das einleitende Zitat von Hilke Günther-Arndt vermuten lässt, auch außerhalb des Geschichtsunterrichts historisch gedacht werden kann.⁷¹⁷

⁷¹⁷ Vgl. Günther-Arndt, Geschichts-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, 2005, S. 25.

6 Bibliografie

6.1 Literaturverzeichnis

Alavi, Bettina: Kompetenzen des historischen Denkens im Museum. Ein geschichtsdidaktischer Blick auf die Museumspädagogik, dargestellt am Beispiel der Rulaman-Ausstellung im Kurpfälzischen Museum in Heidelberg. In: Popp, Susanne, Schönemann, Bernd (Hrsg.): Historische Kompetenzen und Museen. Idstein: 2009, S. 237-251.

Arand, Tobias, Seidenfuss, Manfred (Hg.): Neue Wege – neue Themen – neue Methoden? Ein Querschnitt aus der geschichtsdidaktischen Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Göttingen: 2014.

Arnold, Karl-Heinz (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: 2006.

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

Barricelli, Michele und Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 2. Schwalbach: 2012.

Baur, Joachim (Hg.): Museumsanalyse. Methoden und Konturen eines neuen Forschungsfeldes. Bielefeld: 2010.

Baur, Joachim: Museumsanalyse: Zur Einführung. In: Baur, Joachim (Hg.): Museumsanalyse. Methoden und Konturen eines neuen Forschungsfeldes. Bielefeld: 2010, S. 7-14.

Baur, Joachim: Was ist ein Museum? Vier Umkreisungen eines widerspenstigen Gegenstands. In: Baur, Joachim (Hg.): Museumsanalyse. Methoden und Konturen eines neuen Forschungsfeldes. Bielefeld: 2010, S. 15-48.

Blank & Debelts: Was ist ein Museum? Wien: 2002.

Bogner, Alexander, Littig, Beate, Menz, Wolfgang: Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: 2014.

Borries, Bodo von: Lernende in Historischen Museen und Ausstellungen. Erhoffter Kompetenzerwerb und kritische Rückfragen. In: Popp, Susanne, Schönemann, Bernd (Hrsg.): Historische Kompetenzen und Museen. Idstein: 2009, S. 100-121.

Brait, Andrea: Geschichtsvermittlung im Museum. Geschichtsdidaktische Forschungen zu den österreichischen Landesmuseen. In: Fachstelle für Didaktik Auserschulischer Lernorte PH Luzern: Gautschi, Peter et.al. (Hrsg.): Aneignungspraktiken an auserschulischen Lernorten. Tagungsband zur 5. Tagung Auserschulische Lernorte der PH Luzern vom 9. und 10. Juni 2017. Wien: 2018, S. 115-121.

Brehm, Thomas: Museumspädagogen, Besucher und Ausstellungen. In: Schreiber, Waltraud (Hrsg.): Ausstellungen anders anpacken. Event und Bildung für Besucher. Ein Handbuch. Neuried: 2004, S. 181-197.

Brinkmann, Wilhelm (Hrsg.): Differentielle Pädagogik. Eine Einführung. Donauwörth: 2001.

Busse, Karl-Peter: Museumspädagogik an der Schnittstelle von Museum und Schule. Aktuelle Paradigmen der Museumspädagogik. In: Wagner, Ernst, Dreykorn, Monika (Hrsg.): Museum. Schule. Bildung. Aktuelle Diskurse-Innovative Modelle-Erprobte Methoden. München: 2007, S. 25-31.

Commandeur, Beatrix, Kunz-Ott, Hannelore, Schad, Karin (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen. München: 2016.

Commandeur, Beatrix, Kunz-Ott, Hannelore, Schad, Karin: Einführung. In: Commandeur, Beatrix, Kunz-Ott, Hannelore, Schad, Karin (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen. München: 2016, S. 21-31.

Czech, Alfred, Kirmeier, Josef, Sgoff, Brigitte (Hg.): Museumspädagogik. Ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis. Schwalbach: 2014.

Czech, Alfred: Der Bildungsauftrag der Museen und die Museumspädagogik. In: Czech, Alfred, Kirmeier, Josef, Sgoff, Brigitte (Hg.): Museumspädagogik. Ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis. Schwalbach: 2014, S. 49-60, hier. S. 49.

Czech, Führung – Führungsgespräch – Dialog, Schwalbach: 2014.

Czech, Vermittlungsstrategien, Methoden und Formate, Schwalbach: 2014, S. 202-205.

Döring, Nicola, Bortz, Jürgen: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin: 2016.

Dühlmeier, Bernd (Hrsg.): Außerschulische Lernorte in der Grundschule. Baltmannsweiler: 2008.

Fachstelle für Didaktik Ausserschulischer Lernorte PH Luzern: Gautschi, Peter et.al. (Hrsg.): Aneignungspraktiken an ausserschulischen Lernorten. Tagungsband zur 5. Tagung Ausserschulische Lernorte der PH Luzern vom 9. Und 10. Juni 2017. Wien: 2018.

Feige, Bernd: Lernorte außerhalb der Schule. In: Arnold, Karl-Heinz (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: 2006, S. 375-382.

Fliedl, Gottfried, Muttenthaler, Roswitha, Posch, Herbert (Hg.): Museumsraum – Museumszeit. Zur Geschichte des österreichischen Museums- und Ausstellungswesens. Wien: 1992.

Fliedl, Gottfried, Posch, Herbert: Vorwort. In: Blank & Debelts: Was ist ein Museum? Wien, 2002.

Forschungsprojekt zur Förderung und Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein. Arbeitskreise. Online unter: <http://www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/arbeitskreise.html> (06.02.2020).

Frank, Nikolaus (Hrsg.): Erziehung fördert Bildung. Festschrift anlässlich des 60. Geburtstages von Prof. Dr. Dr. Werner Wiater. Ordinarius für Schulpädagogik an der Universität Augsburg. Donauwörth: 2006.

Fritsch, Sylvia: Angebote nach Maß – hauseigene Museumspädagogen. In: Kunz-Ott, Hannelore (Hg.): Museum und Schule. Wege zu einer erfolgreichen Partnerschaft. München: 2005, S. 31-36.

Gautschi, Peter, Hodel, Jan, Utz, Hans: Kompetenzmodell „Historisches Lernen“ – eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer. Fachhochschule Nordwestschweiz. Pädagogische Hochschule: Fassung August 2009, S. 5. Online unter: http://ernst-goebel.hoechst.schule.hessen.de/fach/geschichte/material_geschichte/allpaed_geschichte/kompetenzorientierunggu/litkompetenzorientierunggu/Gautschi-Kompetenzmodell_fuer_historisches_LernenAug09.pdf (02.01.2020).

Gläser, Jochen, Laudel, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: 2009, S. 265-277.

Gremm, Walter (Ltd. Ministerialrat im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus): Grußwort. In: Popp, Susanne, Schönemann, Bernd (Hrsg.): Historische Kompetenzen und Museen. Schriften zur Geschichtsdidaktik, Band 25. Uffelfmann, Uwe, Mütter, Bernd,

Schönemann, Bernd, Voit, Hartmut (Hg.): Für die Konferenz für Geschichtsdidaktik. Idstein: 2009.

Gutkas, Karl: Historische Ausstellungen. Ihre Bedeutung für Wissenschaft und Volksbildung. In: MIÖG, Vol. 98. Wien: 1990.

Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.): Geschichts-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 2. Auflage, Berlin: 2005.

Günther-Arndt, Hilke, Zülsdorf-Kersting, Meik (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch. Berlin: 2018.

Günther-Arndt, Hilke: Historisches Lernen und Wissenserwerb. In: Günther-Arndt, Hilke, Zülsdorf-Kersting, Meik (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch. Berlin: 2018, S. 24-28.

Halter, Helmut: Außerunterrichtliche und außerschulische Lernorte. In: Frank, Nikolaus (Hrsg.): Erziehung fördert Bildung. Festschrift anlässlich des 60. Geburtstages von Prof. Dr. Dr. Werner Wiater. Ordinarius für Schulpädagogik an der Universität Augsburg. Donauwörth: 2006, S. 265-277.

Hasberg, Wolfgang, Thünemann, Holger (Hrsg.): Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven. Frankfurt am Main: 2016.

Heese, Thorsten: Museumspädagogik. In: Mayer, Ulrich, Pandel Hans-Jürgen, Schneider, Gerhard, Schönemann, Bernd (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach: 2009.

Hellmuth, Thomas, Kühberger, Christoph: Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016).
Online unter: https://www.politik-lernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_St_and_26_09_2016.pdf (05.02.2020).

Hille, Carmen: Geschichte im Blick – Historisches Lernen im Museum. In: Czech, Alfred, Kirmeier, Josef, Sgoff, Brigitte (Hg.): Museumspädagogik. Ein Handbuch. Schwalbach: 2014, S. 81-93.

Holl, Adelheid: Die regionale Wirksamkeit von Landesausstellungen am Beispiel der Niederösterreichischen Landesausstellung 1993 in Riegersburg. Handeslswiss. Diplomarbeit WU Wien. Wien: 1994.

Jürgens, Eiko: Vorwort des Herausgebers. In: Baar, Robert, Schönknecht, Gudrun: Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen. Basel: 2018.

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

Korff, Gottfried: Museumsdinge deponieren – exponieren. Köln: 2000.

Korff, Gottfried: Speicher und/oder Generator. Zum Verhältnis von Deponieren und Exponieren im Museum. In: Korff, Gottfried: Museumsdinge deponieren – exponieren. Köln: 2000, S 167-178.

Köffler, Martin: Geschichte spielen?! ‚Living History‘ und Museen aus der Sicht eines Aktivisten. In: Padberg, Martina (Hrsg.): Die Magie der Geschichte. Geschichtskultur und Museum. Bielefeld, 2010, S. 87-100.

Körper, Andreas: Kompetenzorientiertes historisches Lernen im Museum? Eine Skizze auf der Basis des Kompetenzmodells „Historisches Denkens“. In: Popp, Susanne, Schönmeyer, Bernd (Hrsg.): Historische Kompetenzen und Museen. Idstein: 2009, S. 62-81.

Körper, Andreas, Schreiber, Waltraud, Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Ars una: 2007.

Körper, Andreas: Grundbegriffe und Konzepte: Bildungsstandards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Körper, Andreas, Schreiber, Waltraud, Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung. Band 2. Ars una, 2007, S. 54-87.

Kunz-Ott, Hannelore (Hg.): Museum und Schule. Wege zu einer erfolgreichen Partnerschaft. München: 2005.

Kunz-Ott, Hannelore, Kudorfer, Susanne, Weber, Traudel (Hg.): Kulturelle Bildung im Museum. Aneignungsprozesse – Vermittlungsformen – Praxisbeispiele. Bielefeld: 2015.

Kühberger, Christoph: Historisches Wissen – verschiedene Formen seiner Strukturiertheit und der Wert von Basiskonzepten. In: Hasberg, Wolfgang, Thünemann, Holger (Hrsg.): Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven. Frankfurt am Main: 2016, S. 91-109.

Kühberger, Christoph: Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage für das historische Lernen. In: Kühberger, Christoph (Hrsg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für historisches Lernen. Schwalbach: 2012, S. 33-75.

Kühberger, Christoph: Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Innsbruck: 2009.

Lewalter, Doris: Bedingungen und Effekte von Museumsbesuchen. In: Kunz-Ott, Hannelore, Kudorfer, Susanne, Weber, Traudel (Hg.): Kulturelle Bildung im Museum. Aneignungsprozesse – Vermittlungsformen – Praxisbeispiele. Bielefeld: 2015, S. 45-56.

Matthes, Michael: Einbeziehung des Museums in den Schulunterricht. Ein Projekt des Museumspädagogischen Dienstes in Berlin. In: Kunz-Ott, Hannelore (Hg.): Museum und Schule. Wege zu einer erfolgreichen Partnerschaft. München: 2005, S. 49-54.

Mayer, Ulrich, Pandel Hans-Jürgen, Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Klaus Bergmann zum Gedächtnis. Schwalbach: 2016.

Mayer, Ulrich, Pandel Hans-Jürgen, Schneider, Gerhard, Schönemann, Bernd (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach: 2009.

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: 2015.

Mitteilungen des Instituts für Österreichische Geschichtsforschung: MIÖG, Vol. 98. Wien: 1990.

Nierhaus, Irene: Erwartungshorizont. Ausstellungen als Gestaltungsmittel autoritärer Politik an Wiener Beispielen aus den dreißiger und vierziger Jahren. In: Fliedl, Gottfried, Muttenthaler, Roswitha, Posch, Herbert (Hg.): Museumsraum – Museumszeit. Zur Geschichte des österreichischen Museums- und Ausstellungswesens. Wien: 1992.

Otto, Gunter: Schule und Museum – Unterschiede und Gemeinsamkeiten an zwei Lernorten. In: Wagner, Ernst, Dreykorn, Monika (Hrsg.): Museum. Schule. Bildung. Aktuelle Diskurse-Innovative Modelle-Erprobte Methoden. München: 2007, S. 15-19.

Padberg, Martina (Hrsg.): Die Magie der Geschichte. Geschichtskultur und Museum. Bielefeld: 2010.

Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtskultur. In: Mayer, Ulrich, Pandel, Hans-Jürgen, Schneider, Gerhard, Schönemann, Bernd (Hrsg.): Wörterbuch. Geschichtsdidaktik. Schwalbach: 2009.

Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach: 2005.

Paufler-Gerlach, Stefanie: „So nah und doch so fern: Schülervorstellungen zum (Lernort) Museum“. Methodologische Überlegungen und ausgewählte Beispiele zum Dissertationsprojekt. In: Arand, Tobias, Seidenfuss, Manfred (Hg.): Neue Wege – neue Themen – neue Methoden? Ein Querschnitt aus der geschichtsdidaktischen Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Göttingen: 2014, S. 99-115.

Pieper, Katrin: Resonanzräume. Das Museum im Forschungsfeld Erinnerungskultur. In: Baur, Joachim (Hg.): Museumsanalyse. Methoden und Konturen eines neuen Forschungsfeldes. Bielefeld: 2010, S. 187-212.

Pleitner, Berit: Außerschulische historische Lernorte. In: Barricelli, Michele und Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 2. Schwalbach: 2012, S. 290-307.

Popp, Susanne, Schönemann, Bernd (Hrsg.): Historische Kompetenzen und Museen. Idstein: 2009.

Popp, Susanne: Historische Bildung und Kompetenzmodelle. Überlegungen zu einer aktuellen Debatte. In: Czech, Alfred, Kirmeier, Josef, Sgoff, Brigitte (Hg.): Museumspädagogik. Ein Handbuch. Schwalbach: 2014, S. 24-39.

Popp, Susanne, Schönemann, Bernd (Hrsg.): Historische Kompetenzen und Museen. Schriften zur Geschichtsdidaktik, Band 25. Uffermann, Uwe, Mütter, Bernd, Schönemann, Bernd, Voit, Hartmut (Hg.): Für die Konferenz für Geschichtsdidaktik. Idstein: 2009.

Przyborski, Aglaja, Wohlrab-Sahr, Monika: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: 2014.

Raffler, Marlies: Museum – Spiegel der Nation? Zugänge zur Historischen Museologie am Beispiel der Genese von Landes- und Nationalmuseen in der Habsburgermonarchie. Wien: 2007.

Reeken, Dietmar von: Gegenständliche Quellen und museale Darstellungen. In: Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.): Geschichts-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 2. Auflage, Berlin: 2005.

Rosen, Yvonne: Antike Geschichte im Museum. Museale Vermittlungsangebote im Wiener Römermuseum und in Carnuntum. Diplomarbeit. Wien: 2016.

Rupprecht, Carola: Schule und Museum. In: Commandeur, Beatrix, Kunz-Ott, Hannelore, Schad, Karin (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen. München: 2016, S. 267-274.

Schallaburg Kulturbetriebsges.m.b.H. (Hg.): Niederösterreichische Landesausstellung 2019. Welt in Bewegung!Stadt.Geschichte.Mobilität. Schallaburg: 2019.

Schreiber, Waltraud (Hrsg.): Ausstellungen anders anpacken. Event und Bildung für Besucher. Ein Handbuch. Neuried: 2004.

Schreiber, Waltraud: Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. Zeitschrift für Pädagogik – 54. Jahrgang 2008, Heft 2, S. 199. Online unter: <http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/lernmaterial-unterricht/methodik-didaktik-1/methodik-didaktik/schreiber-ein-kompetenz-strukturmodell-historischen-denkens.pdf> (04.01.2020).

Schreiber, Waltraud, Körber, Andreas, von Borries, Bodo, Krammer, Reinhard, Leutner-Ramme, Sybilla, Mebus, Sylvia, Schöner, Alexander, Ziegler, Béatrice: Historisches Denken. Ein Kompetenzmodell (Basis-Beitrag). In: Körber, Andreas, Schreiber, Waltraud, Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung. Band 2. Ars una, 2007, S. 17-54.

Schreiber, Waltraud, Lehmann, Katja, Unger, Simone, Zabold, Stefanie: Ausstellungen anders anpacken Event und Bildung für Besucher. Ein Handbuch. Neuried: 2004.

Schönemann, Bernd: Museum geschichtsdidaktisch: Institution der Geschichtskultur – eigenständiger Lernort – Partner der Schule. Leipzig: 2008, S. 83-109.

Sommer, Daniela: Niederösterreichische Landesausstellungen – Eine Kulturtradition mit Zukunft? Diplomarbeit. Wien: 1997.

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hg.): Geschichte vor Ort. Anregungen für den Unterricht an außerschulischen Lernorten. Handreichung für den Geschichtsunterricht am Gymnasium. München: 1999.

Stein, Regina: Österreichische Landesausstellungen. Entstehung, Funktion & regionale Bedeutung. Frankfurt am Main: 2016.

Traub, Silke: Das Museum als Lernort für Schulklassen. Eine Bestandsaufnahme aus der Sicht von Museen und Schulen mit praxiserprobten Beispielen erfolgreicher Zusammenarbeit. Hamburg: 2003.

Traub, Silke: II. Teil: Das Museum als außerschulischer Lernort – eine Bestandsaufnahme. In: Traub, Silke: Das Museum als Lernort für Schulklassen. Eine Bestandsaufnahme aus der Sicht von Museen und Schulen mit praxiserprobten Beispielen erfolgreicher Zusammenarbeit. Hamburg: 2003.

Trautwein, Ulrich, Bertram, Christiane, von Borries, Bodo, Brauch, Nicola, Hirsch, Matthias, Klausmeier, Kathrin, Körber, Andreas, Kühberger, Chrisoph, Meyer-Hamme, Johannes, Merkt, Martin, Neureiter, Herbert, Schwan, Stephan, Schreiber, Waltraud, Wagner, Wolfgang, Waldis, Monika, Werner, Michael, Ziegler, Béatrice, Zuckowski, Andreas: Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH). Münster: 2017.

Urban, Andreas: Geschichtsvermittlung im Museum. In: Mayer, Ulrich, Pandel Hans-Jürgen, Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Klaus Bergmann zum Gedächtnis. Schwalbach: 2016, S. 370-389.

Vieregg, Hildegard: Museumswissenschaften. Eine Einführung. Paderborn, 2006.

Vogt, Arnold, Kruze, Aida, Schulz, Dieter (Hg.): Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik. Leipzig, 2008.

Waidacher, Friedrich: Handbuch der Museologie. Wien: 1993.

Waidacher, Friedrich: Museum lernen. Lange Geschichte einer Verweigerung oder Warum Museen manchmal so gründlich daneben stehen. In: Museologie Online (1. Jahrgang 1999) S. 41-65, hier S. 41: <http://www.historisches-centrum.de/m-online/99/99-2.pdf> (15.12.2019).

Wagner, Ernst: Museumstempel – Lernort – Eventraum – Erlebnispark. München: 2005.

Wagner, Ernst, Dreykorn, Monika (Hrsg.): Museum. Schule. Bildung. Aktuelle Diskurse-Innovative Modelle-Erprobte Methoden. München: 2007.

Wagner, Ernst: Potenziale: Museen und Schulen – warum sie füreinander interessant sind. In: Wagner, Ernst, Dreykorn, Monika (Hrsg.): Museum. Schule. Bildung. Aktuelle Diskurse-Innovative Modelle-Erprobte Methoden. München: 2007, S. 13-15.

Weber, Renate: Trotz allem ins Museum! Museumsbesuche aus dem Blickwinkel einer Schulleiterin. In: Kunz-Ott, Hannelore (Hg.): Museum und Schule. Wege zu einer erfolgreichen Partnerschaft. München: 2005.

Weinert, Franz, E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz, E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: 2001, S. 17-31.

Weischer, Christoph, Gehrau, Volker: Die Beobachtung als Methode in der Soziologie. Konstanz: 2017.

Zabold, Stefanie, Schreiber, Waltraud: Mit Geschichte in Ausstellungen umgehen lernen. Kompetent mit Geschichte umgehen können – über ein reflektiertes und (selbst)reflexives Geschichtsbewusstsein verfügen (Waltraud Scheiber). Ausstellung: Ein Ort, der historisches Lernen möglich macht (Stefanie Zabold). In: Schreiber, Waltraud, Lehmann, Katja, Unger, Simone, Zabold, Stefanie: Ausstellungen anders anpacken Event und Bildung für Besucher. Ein Handbuch. Neuried: 2004, S. 197-225.

Zacharias, Wolfgang: Vorwort. In: Commandeur, Beatrix, Kunz-Ott, Hannelore, Schad, Karin (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen. München: 2016.

Zülsdorf-Kersting, Meik: Historische Kompetenzen – Diagnose und Bewertung. In: Günther-Arndt, Hilke, Zülsdorf-Kersting, Meik (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch. Berlin: 2018, S. 24-28.

6.2 Internetquellen

Austria Forum:

www.austria-forum.org (23.09.2019).

BKA – Bundesmuseen in Österreich:

<https://www.bundestkanzleramt.gv.at/agenda/kunst-und-kultur/kulturinstitutionen-des-bundes/bundesmuseen/initiativen> (02.11.2019).

Bundesinstitut bifie – Kompetenzmodelle und Bildungsstandards:

<https://www.bifie.at/kompetenzmodelle-und-bildungsstandards/> (14.12.2019).

FUER Geschichtsbewusstsein:

<http://www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/arbeitskreise.html> (06.02.2020).

Gabler Wirtschaftslexikon:

<https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/methodenkompetenz-39776> (05.02.2020).

Gechichtewiki:

https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Wien_Geschichte_Wiki (28.02.2020).

ICOM Deutschland:

<http://www.icom-deutschland.de/ueber-uns-internationaler-museumsrat.php> (02.11.2019).

ICOM International:

<https://icom.museum/en/activities/standards-guidelines/museum-definition/> (10.02.2020).

ICOM Österreich:

<http://icom-oesterreich.at/page/icom-international> (02.11.2019).

Information zu Museumsregistrierung in Österreich:

<http://www.museen-in-oesterreich.at/> (02.11.2019).

Informationsblätter zum Schulrecht Teil 5: Schulveranstaltungen. Juli 2007:

<https://boz.schule.wien.at/fileadmin/s/boz/Dateien/Gesetze/Schulveranstaltungsverordnung.pdf> (31.10.2019).

Initiative: Gratis ins Museum – freier Eintritt bis 19:

<https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/kunst-und-kultur/kulturinstitutionen-des-bundes/bundesmuseen/initiativen.html> (25.01.2020).

PDF „Ethische Richtlinien für Museen von ICOM“:

http://www.icom-deutschland.de/client/media/364/icom_ethische_richtlinien_d_2010.pdf (03.11.2019).

Pädagogische Hochschule Niederösterreich – Tagung zur Niederösterreichischen Landesausstellung:

<https://www.ph-online.ac.at/ph-noe/webnav.ini> (02.11.2019).

Museumsbund Österreich:

<https://www.museumsbund.at/standards.php> (02.11.2019).

Museums St. Peter an der Sperr:

<http://stadtmuseum.wiener-neustadt.at/stpeterandersperr> (22.01.2020).

Niederösterreichische Landesausstellung:

www.noelandesausstellung.at (02.11.2019).

Wiener Alpen:

<https://www.wieneralpen.at/ausflugsziele/a-kasematten> (05.02.2020).

Wiener Neustadt – Kasematten:

<https://www.wiener-neustadt.at/de/kasematten> (22.01.2020).

6.3 Gesetzestexte

Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über Schulveranstaltungen (SchVV 1995):

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009986> (31.10.2019).

Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht Kunst und Kultur vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (10.11.2019).

Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG):

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (01.11.2019).

Schulordnung § 2, § 3, § 4:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (01.11.2019).

7 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:

Neue Bastei – Rückansicht Buch. NÖ Landesausstellung 2019,
Welt in Bewegung, Kasematten, Foto: Klaus Pichler. _____ 96

Abbildung 2:

Neue Bastei – Ausstellungsraum mittig. NÖ Landesausstellung 2019,
Welt in Bewegung, Kasematten, Foto: Klaus Pichler. _____ 96

Abbildung 3:

Die Röhre – Geschichte der Mobilität - vorderer Bereich. NÖ Landesausstellung 2019,
Welt in Bewegung, Kasematten, Foto: Klaus Pichler. _____ 96

Abbildung 4:

Die Röhre – Geschichte der Mobilität - hinterer Bereich. NÖ Landesausstellung 2019,
Welt in Bewegung, Kasematten, Foto: Klaus Pichler. _____ 96

Abbildung 5:

Die Röhre – „Zukunft“. NÖ Landesausstellung 2019,
Welt in Bewegung, Kasematten, Foto: Klaus Pichler. _____ 100

Abbildung 6:

Holzkonstruktion. NÖ Landesausstellung 2019,
Welt in Bewegung, Museum St. Peter an der Sperr, Foto: Klaus Pichler. _____ 108

Abbildung 7:

Holzkonstruktion. NÖ Landesausstellung 2019,
Welt in Bewegung, Museum St. Peter an der Sperr, Foto: Klaus Pichler. _____ 109

Abbildung 8:

Ausstellungsgang. NÖ Landesausstellung 2019,
Welt in Bewegung, Museum St. Peter an der Sperr, Foto: Klaus Pichler. _____ 112

Abbildung 9:

Corvinus-Becher. NÖ Landesausstellung 2019,
Welt in Bewegung, Museum St. Peter an der Sperr, Foto: Klaus Pichler. _____ 113

Abbildung 10:

Ausstellungsraum. NÖ Landesausstellung 2019,
Welt in Bewegung, Museum St. Peter an der Sperr, Foto: Klaus Pichler. _____ 115

8 Anhang

8.1 Niederösterreichische Landesausstellung – Schulprogramme: Rundgänge und Workshop

Kasematten

Rundgang „Vom Lauf, Fahren, Fliegen und Beamen“

„Wie wurden Reise- und Arbeitswege bewältigt? Wie veränderte die Motorisierung unsere Gesellschaft? Wir sind in Bewegung! Damals wie heute. Ein gemeinsamer Aktionsparcours durch die Geschichte der Fortbewegung macht das Thema ‚Mobilität‘ direkt erfahrbar. Die Schülerinnen und Schüler entwerfen eigene Wunschfortbewegungsmittel und schicken sie auf die Reise.“⁷¹⁸

Rundgang „Ausgefallene Anekdoten und kuriose Fakten“

„Welche außergewöhnlichen Geschichten und kuriose Fakten verstecken sich in der Ausstellung? Altersspezifisch gestaltete Entdeckungsaufgaben geben Impulse für eine Spurensuche durch die angrenzenden Regionen. Gemeinsam erstellen Kinder und Jugendliche ein Archiv an einfallsreichen, humorvollen und ausgefallenen Anekdoten über ihre Heimatorte.“⁷¹⁹

Museum St. Peter an der Sperr

Rundgang „Silberschatz und Prunkbecher in Zeiten von Liebe und Macht“

„Bei einer historischen Zeitreise begegnen wir außergewöhnlichen Herrschergeschichten. Wie haben Kaiserinnen, Kaiser und Edelleute früher gelebt? Ausgerüstet mit altersspezifisch gestalteten Steckbriefen entdecken Schülerinnen und Schüler, welche Geschichten sich in den Ausstellungsobjekten verstecken. Gemeinsam erstellen wir unser persönliches Archiv der wertvollen Dinge.“⁷²⁰

Rundgang „Vom Arbeiten, Kaufen, Handeln und Verreisen“

„Tagelöhner oder Unternehmer? Reisender Händler oder Sommerfrischler? Wie lebten und arbeiteten die Menschen früher? Welche Unterschiede gab es im Tagesablauf einfacher Arbeiterinnen und Arbeiter und reicher Fabrikbesitzer? Und welche Rolle spielte dabei die Uhr? Schülerinnen und Schüler wählen unterschiedliche Rollen und erfahren, wie der Alltag der Menschen in der Stadt und am Land ausgesehen hat.“⁷²¹

Workshop – „Metropolis 2.0 – das gute Leben“

„In Verbindung mit einem Ausstellungsrundgang wird das Thema Stadt gemeinsam erarbeitet: Was braucht es für ein gutes Zusammenleben? Welche Berufe und Aufgaben sind in einer funktionierenden Stadt notwendig? Gemeinsam werden Stadtentwicklung, Regierung, Globalisierung und Bevölkerungsstruktur von damals und heute beleuchtet. Im

⁷¹⁸ <https://www.noelandesausstellung.at/de/schulen> (17.09.2019).

⁷¹⁹ <https://www.noelandesausstellung.at/de/schulen> (17.09.2019).

⁷²⁰ <https://www.noelandesausstellung.at/de/schulen> (17.09.2019).

⁷²¹ <https://www.noelandesausstellung.at/de/schulen> (17.09.2019).

Workshop planen und gestalten die Kinder aus Vorlagen und Kartenelementen ihre eigenen Wunschorte (6–10 Jahre). Jugendliche (10–18 Jahre) erstellen in Kleingruppen ein fiktives Stadtprofil, das in Form eines Wikipedia-Eintrags visualisiert wird.“⁷²²

8.2 Interviewleitfaden

Personal

- Wie darf man sich den Berufsalltag als Kulturvermittlerin der Niederösterreichischen Landesausstellung vorstellen? Wie sehen Ihre Aufgabenbereiche aus?
- Über welche Ausbildung verfügen die MitarbeiterInnen/KultuvermittlerInnen?
- Gibt es MitarbeiterInnenschulungen oder spezielle Ausbildungen für die Arbeit mit Schülerinnen und Schüler?
- Wenn ja, wie sehen diese Schulungen bzw. Weiterbildungen aus?

Kooperation – Museum und Schule

- Inwieweit können Ihrer Meinung nach Schule und Museum miteinander verknüpft werden?

Museum –Vermittlungsarbeit

- Welchen Stellenwert nimmt die Vermittlung bei der Durchführung der Landesausstellung ein?
- Inwieweit sind Schülerinnen und Schüler eine Zielgruppe der Einrichtung?
- An welche Altersgruppe(n) richtet sich das Programm in erster Linie?
- Kindergarten, Volksschule, Neue Mittelschule/Unterstufe, Oberstufe
- Was soll in der Landesausstellung idealerweise vermittelt werden und wie wollen Sie das erreichen? Welche Ziele werden in Bezug auf Schülerinnen und Schüler verfolgt?
- Welche Vermittlungsformate sind Ihrer Meinung nach besonders für Schulklassen geeignet?
- Haben Sie zur Vermittlungsarbeit noch etwas zu ergänzen?

Museum – Vermittlungsprogramme

- Welche speziellen Vermittlungsprogramme gibt es für Schülerinnen und Schüler?
 - Zum Beispiel Führung, schriftliche Vermittlung, praktische Tätigkeit, integrative Vermittlung, selbstständiges Forschen, etc.?
- Was unterscheidet die schulischen Vermittlungsprogramme von denen für kleine Kinder oder für Erwachsene?
- Wie wird auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingegangen?

⁷²² <https://www.noe-landesausstellung.at/de/schulen> (17.09.2019).

- Nach welchen didaktischen Grundsätzen werden in der Ausstellung Inhalte vermittelt?
- Was gelingt Ihnen besonders gut bei der Umsetzung der Programme an Schülerinnen und Schülern? An welche Schwierigkeiten Grenzen stoßen Sie bei der Umsetzung der Programme an Schülerinnen und Schülern?
- Haben Sie zu den Vermittlungsprogrammen noch etwas zu ergänzen?

Kompetenzen

- Wurde bei der Erarbeitung der Vermittlungsprogramme für Schülerinnen und Schüler das in den österreichischen Lehrplänen verankerte Kompetenzmodell berücksichtigt (oder andere)?
 - Wenn ja, welche Kompetenzen sollen besonders gefördert werden? Wie wollen Sie das erreichen?
- Haben Sie zu den Kompetenzen noch etwas zu ergänzen?

Gibt es allgemein noch etwas zu ergänzen, das in Bezug auf die Landesausstellung als außerschulischer Lernort von Bedeutung bzw. Wichtigkeit wäre?

8.3 Expertinneninterview

Interviewpartner: Kulturvermittlerin der Niederösterreichischen Landesausstellung 2019

Datum des Interviews: 14. Jänner 2020

Dauer: 46:51 Minuten

Sprache: Standardsprache/Hochdeutsch, tlw. Umgangssprache – das Interview wurde für den besseren Lesefluss in die Standardsprache (Hochdeutsch) transkribiert

Ort: 2801 Klemens Maria Hofbauer Gymnasium, Besprechungszimmer

Interviewerin: Danke [...] für dein zur Verfügungsstehen für das Interview einmal vorab. Ich darf dich gleich fragen: Wie darf man sich deinen Berufsalltag als Kulturvermittlerin der Niederösterreichischen Landesausstellung vorstellen und wie sehen deine Aufgabenbereiche aus?

Interviewpartnerin: Gerne. In der Früh ist zuerst einmal das Ankommen angesagt, Einchecken und vor allem einfach auch den Tagesplan einmal überblicken und [...] es ging vor allem auch während meiner Tätigkeit darum, dass man auch unter den Kollegen zuerst einmal schaut, wie man den Tag einteilt. [...] Abgesehen von den Führungen und den Workshops, die also unser Hauptgeschäft gewesen sind, ging es auch oft darum mit dem Büro noch in Kontakt zu treten, administrative Geschichten und organisatorische Sachen zu klären. Und falls nicht sofort eine Führung oder ein Workshop geplant ist, dann auch tatsächlich im Selbststudium die Zeit zu nutzen zwischendurch. Oftmals und vor allem am Anfang meiner Tätigkeit ging es darum, in der Ausstellung selber auch noch sich weiterzubilden, sich zu orientieren, Ideen zu kreieren und so weiter. Und dann gegen Ende war das dann nicht mehr unbedingt notwendig sondern einfach vor allem auch die reiche Bibliothek, die wir zur Verfügung gehabt haben noch zu nutzen. Ja und im Normalfall waren das dann 4 bis höchstens 5 Führungen am Tag, Workshops sind länger, zwei Stunden, und ansonsten eine Führung 75 Minuten, Familienführungen kürzer, 50 Minuten und ja, normalerweise waren das 8 Stunden-Tage.

Interviewerin: Ok. Und wenn ich da nur nachfragen darf – du sagst den Tagesplan anschauen – wann habt ihr dann Bescheid gewusst, wann man einen Workshop oder eine Führung hatte, wie lange war da die Vorbereitungszeit?

Interviewpartnerin: Im Optimalfall am Tag vorher, allerdings waren oft noch Änderungen, Krankheitsfälle oder auch tatsächlich noch vom Büro her schnell irgendwelche zusätzlichen Buchungen, sodass wir tatsächlich in der Früh und manchmal auch erst während des Tages dann noch einmal umjustieren mussten.

Interviewerin: Also ziemlich flexibel hat man da schon auch sein müssen, oder?!

(beide lachen)

Interviewpartnerin: Ja, das schon. *(lachen)*

Die Extremfälle waren dann so zwischen den Führungen, dass man noch irgendwie gemerkt haben ok, übernimm doch du. Aber das waren die Ausnahmefälle. Im Normalfall gab es in der Früh den Plan, den konnten wir auch durchführen. Und falls es noch Änderungen oder eben Ausfälle krankheitsmäßig gegeben hat, dann haben wir eben umgestellt.

Interviewerin: Ok, also explizit auf Schulklassen hat man das schon eigentlich im Vorhinein gewusst dann, dass die kommen und die haben sich auch angemeldet, weil das gehört ja geplant.

Interviewpartnerin: Ja genau, genau. Also wir haben ja, und das ist sicher dann jetzt auch nachher das Thema, verschiedenste Zielgruppen und die Schulklassen waren eine der Zielgruppen. *(zustimmend, nickend)*

Interviewerin: Ok und so Absagen oder so?

Interviewpartnerin: Ja, gab es auch. Oder natürlich auch Fehlbuchungen und solche Sachen, dass man dann zur Verfügung steht und wartet und niemand kommt und dann erst im Nachhinein darauf kommt, dass da eigentlich gar niemand gerade anreist. Also so etwas gab es auch. Aber das ist einfach immer wieder organisatorisch dann zu lösen.

Interviewerin: Sehr gut. Gut und über welche Ausbildung verfügen die Mitarbeiter oder die Kulturvermittler, die dann hauptsächlich angestellt waren?

Interviewpartnerin *(schmunzelnd)*: Das war ganz unterschiedlich. Nämlich unterschiedlich von welchen Erstberufen oder von welchen Vorerfahrungen wir da bereits gekommen sind, aber wir hatten alle dieselbe Grundausbildung, die direkt vor der Ausstellung gewesen ist, vor dem Start, vor März, eine Literaturliste, die uns schon mit Anfang des Jahres zur Verfügung gestanden ist für das Selbststudium und dann ein intensives Ausbildungsmonat, wo wir Vorträge, Seminare gemeinsam gehabt haben, kleine Workshops, wo es dann tatsächlich in das Thema gegangen ist und natürlich ein paar Tage vorher auch schon tatsächlich in der Ausstellung, dass wir uns zurechtfinden konnten, was sehr kurzfristig war *(schmunzelnd)*, und aber im Ausstellungsbetrieb oftmals so ist, dass man halt wenn die Ausstellung erst fertig ist, dann tatsächlich rein darf.

Interviewerin: Weil es so knapp war, bis zum Fertigwerden, ok? Sonst wäre da vielleicht mehr Zeit gewesen?

Interviewpartnerin: Richtig. Ja, also ich bezweifle, dass es sonst ... ja das ist ja alles eine finanzielle Frage, wenn die Objekte angeliefert werden, muss man auch wirklich dann zeitgerecht das machen und ja...

Interviewerin: Und deshalb auch am Anfang wahrscheinlich das Selbststudium noch in der Ausstellung?

Interviewpartnerin: Ja, genau, genau. *(beide lachen)*

Interviewerin: Ok, verstehe. *(beide lachen)*

Gut, und gibt es für die ..., also gibt es Mitarbeiterschulungen oder spezielle Ausbildungen für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern?

Interviewpartnerin: Wir haben im Ausbildungsmonat alle Zielgruppen irgendwie abgeklappert, [...] nicht unbedingt so, dass wir jetzt Schüler und Schülerinnen noch währenddessen besonders bearbeitet hätten, es haben sich dann schon einige Kollegen und Kolleginnen herauskristallisiert, die da besonders geeignet, oder sich auch dafür interessieren, ja geeignet sind, oder sich dafür interessieren. Wozu auch ich gezählt habe, also ich habe das sehr gern gemacht, [...] ja ansonsten dass ich sag Fortbildung noch während des Ausstellungsbetriebes das eher nicht, was schon der Fall gewesen ist, dass wir Jour Fixe gehabt haben, dass wir uns ausgetauscht haben, dass es ganz wichtig war untereinander zu wissen, was so läuft, wie was gut ankommt oder was wir noch nachjustieren sollten, das auf jeden Fall und ansonsten die Ausbildung jetzt für die Zielgruppe Schüler, Schülerinnen auch im Vorfeld, das waren einzelne Module, wo wir uns besonders damit beschäftigt haben.

Interviewerin: Ok. Und hat man dann innerhalb irgendwie der Vermittler geschaut – ok ihr nehmt speziell dann immer die Schüler, weil euch das Spaß macht?

Interviewpartnerin: Offizieller Weise sollten alle für alle Zielgruppen ausgebildet sein und da auch bereit dazu sein. Gab natürlich dann Vorlieben und natürlich auch aufgrund der Vorbildung oder der besonderen Vorkenntnisse schon, dass man da darauf geschaut hat, aber es musste jeder auch tatsächlich mit jeden allen Zielgruppen klarkommen. *(beide lachen)*

Interviewerin: Gut, also dann erübrigt sich die nächste Frage, wie diese Schulungen beziehungsweise Weiterbildungen aussehen, weil das ja in dem Monat mitgemacht wurde.

Interviewpartnerin: *(nickt zustimmend)*, mhm.

Interviewerin: Ok danke, gibt es da noch irgendwas zu ergänzen von deiner Seite, was das Personal betreffen würde, vielleicht auch im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler?

Interviewpartnerin: Also für mich war das eine ganz tolle Möglichkeit da mich speziell auch mit Schülern und Schülerinnen zu befassen. Ich denk das kommt jetzt dann auch im Nachhinein noch einmal ein bisschen mehr die Verbindung zur Schule und die Möglichkeiten

die einfach Kulturvermittlerinnen in der Ausbildung haben bzw. in der Ausstellung selber haben, sind bis zu einem gewissen Maße begrenzt, sag ich einmal und dann ist einfach wichtig, wie intensiv ist der Kontakt dann mit der Schule oder mit den Lehrpersonen. Das wäre so mein Ding, wo ich überzeugt bin, je mehr Kontakt, je mehr Austausch, desto besser kann auch das Ergebnis sein.

Interviewerin: Ok, super danke! Gut, nun zu Kooperation Museum und Schule. Inwieweit eben können deiner Meinung nach Schule und Museum miteinander verknüpft werden?

Interviewpartnerin: Eine Idee, die mir ganz stark gekommen ist während der Ausstellung, [...] dass der Austausch auch schon vorher toll wäre. Also wenn die Vorstellungen mit denen, Schulklassen mit denen Lehrpersonen bereits in die Ausstellung kommen vorher abgeklärt werden, das Programm ein bisschen durchgegangen wird, damit die Erwartungen abgeglichen werden können. Manchmal geschieht das vor Ort auch recht schnell. Manche Lehrpersonen haben überhaupt keine besonderen Erwartungen, was auch in Ordnung ist, aber je mehr Kontakt da vorher da ist, desto besser kann man sich vorbereiten, desto besser kann man was angleichen und desto besser ist dann auch wirklich das, was bei den Schülern und Schülerinnen ankommt.

Interviewerin: Das glaub ich, würde ich auch so sehen und auch in meiner Literatur schon so empfohlen, was ich da so jetzt gelesen und schon geschrieben habe und auch selbst die Erfahrung gemacht habe, dass es sicher toll wäre, da vorab einen Austausch zu haben.

Interviewpartnerin: Austausch, kann telefonisch oder schriftlich sein oder vielleicht sogar eine Art von kurzer, kurzes Treffen, das was ich auch finde, was halt im Schulalltag möglicherweise ganz schwierig ist, das so prinzipiell der Museumsbesuch, da geht es noch gar nicht um das Thema, in den Schulklassen zuerst einmal in irgendeiner Weise bearbeitet werden könnte: Wozu sind überhaupt Museen da? Was gibt uns eine Ausstellung? Was hat das mit meinem Leben zu tun? Also solche Ansätze, wo man noch gar nicht jetzt auf ein Thema eingehen muss. Nur prinzipiell – was hat das für einen Sinn? Wozu machen wir das? Das wäre total super! Kann man in gewisser Weise natürlich in der Ausstellung ganz kurz behandeln ja, aber wenn das in den Klassen, entweder in Form von Workshops also auch mit Museumspersonal möglicherweise oder tatsächlich wenn das zeitlich möglich ist, vom Lehrpersonal übernommen werden könnte, das bringt unglaublich viel.

Interviewerin: Das glaub ich auch, das stimmt, da kann ich dir nur beipflichten, absolut. Sehr gut, gut nun weiter zu Museums- und Vermittlungsarbeit. Welchen Stellenwert nimmt die Vermittlung bei der Durchführung von Landesausstellungen ein?

Interviewpartnerin: Einen ganz wichtigen, vor allem deswegen, weil das Zielpublikum ein ganz ein unterschiedliches ist. Wir als Kulturvermittlerinnen und Kulturvermittler sind diejenigen, die den Kontakt zu den Klientinnen und Klienten, zu den Besucherinnen und Besuchern haben und da läuft einfach alles zuerst einmal über uns und natürlich über das Aufsichtspersonal, was im Museum immer dort ist, deswegen haben wir schon einen wichtigen Stellenwert. Ich finde sogar, dass man sagen kann, das sind diejenigen, das sozusagen das Gesicht der Ausstellung, was dann auch nach außen dringt. Inwieweit das auch dann noch wertgeschätzt wird, ist eine andere Frage, aber ganz bestimmt kann man da ganz viel bewirken, so sehe ich zumindest die Vermittlungsarbeit.

Interviewerin: Und jetzt nur so eine persönliche Frage – wie war das eigentlich, also wenn man jetzt hauptsächlich die Besucher analysiert, sind die eigentlich selbstständig durchgegangen oder haben die Programme angenommen?

Interviewpartnerin: Von den Zahlen her bin ich jetzt nicht ganz im Bild wie man das prozentuell sehen kann, aber natürlich beides. Es gibt prinzipiell gutes Klientel, das immer schon auch mit Führung zur Landesausstellung kommt, das sind dann einfach größere Gruppen, entweder Betriebsausflüge, Pensionistenverbände, etc. einfach Ausflüge, die gemeinsam in großen Gruppen gemacht werden, das ist so ein ganz ein großer Bestandteil würd ich sagen, natürlich auch die Schulen, Schülerinnen und Schüler die zu uns kommen auf diese Weise, aber auch sehr viele Individualbesucher. Und da gibt es dann wieder einige, die sehr gerne in ihrem eigenen Tempo durch die Ausstellung gehen, manchmal sogar kombiniert, dass sie sich vorher oder nachher auch noch eine Führung leisten und einige, die einfach sagen nein, ich möchte nur eine Führung haben und das reicht mir auch an Information. Also es gibt tatsächlich alle möglichen Varianten.

Interviewerin: Und das ziemlich ausgewogen?

Interviewpartnerin: Also ausgewogen – von den Zahlen her traue ich mich jetzt nicht darüber das genau zu sagen – von meiner Einschätzung her ja ungefähr, aber genaue prozentuelle Angaben vielleicht von anderer Stelle sich einholen. Gibt es bestimmt.

Interviewerin: Ok, (*lachen*) gerne, sicher. Gut, und inwieweit sind eben Schüler und Schülerinnen eine Zielgruppe der Einrichtung?

Interviewpartnerin: Ganz wichtig, ja einfach weil natürlich Jugendliche, Kinder und Jugendliche auch potentielle zukünftige Besucherinnen und Besucher sind und das Ganze natürlich auch einen ganz wichtigen Auftrag hat, [...] wenn ich da jetzt auch nochmal versuche, das prozentuell abzuchecken würde ich sagen es ist nicht der größte Teil, nicht die

größte Zielgruppe ist, aber doch eine wichtige und vor allem vom Stellenwert her durchaus [...] geschätzt und auch dementsprechend gefördert von offizieller Seite.

Interviewerin: Ok und an welche Altersgruppen richtet sich das Programm in erster Linie – also Kindergarten, Volksschule, Neue Mittelschule oder Gymnasium, eben Unterstufe oder Oberstufe?

Interviewpartnerin: Prinzipiell sollte eine Landesausstellung so wie es gedacht ist, für alle Altersgruppen da sein und deswegen ist es möglicherweise auch in gewissen Bereichen nicht so spezialisiert wie vielleicht andere Ausstellungen, wo man dann möglicherweise gewisse Zielgruppen prinzipiell von vornherein mal nicht so im Vordergrund hat. Wenn ich jetzt von der Vermittlungsarbeit ausgehen darf, was wir da an besonderem Klientel gehabt haben, muss ich sagen ist Kindergarten jetzt nicht im Vordergrund gestanden. Es gab einen Kindertag, wo tatsächlich Kindertagengruppen in 20 Minuten Takten durch die Ausstellung gelaufen sind. Ansonsten sind Kinder und Kleinkinder eher dann in den Familienführungen in der Ausstellung gewesen. Wo man sagen muss es gab schon viele Familien, aber man hätte sicher noch Luft nach oben.

Interviewerin: Aha, ok.

Interviewpartnerin: Und ansonsten ganz wichtig Volksschule, NMS, BHS, Berufsschulen und Gymnasium auf jeden Fall. Es gab auch ein paar Studentengruppen, das waren aber eher so angeordnet sagen wir mal so, also von der FH gab es da so Tage, wo die ganze FH Wiener Neustadt dann bei uns aufgekreuzt ist. Aber ansonsten würde ich das jetzt nicht als prinzipielle Zielgruppe sehen, wenn man von Gruppen ausgeht. Natürlich schon einzelne Studenten und Studentinnen als Individualbesucher, das schon. Dann ganz viel, wenn man jetzt vom oberen Ende weggeht, ganz viele Pensionisten und Pensionistinnen die bei uns waren, eben in den besagten Ausflügen, ganze Busse, die da angereist sind. Und dann muss ich schon sagen in der Mitte ist es ein bisschen dünner geworden, ja. Was verständlich ist. Ich bin selber Mutter, weiß wie das ist. Im Alltag natürlich gewisse Programmpunkte manchmal schwierig unterzubringen. Aber da würde ich sagen gibt es noch am meisten Nachholbedarf, wenn man jetzt alle Altersgruppen sich so ansieht.

Interviewerin: Gut und eben euer Programm dann im Speziellen – habt ihr da alles abgedeckt gehabt?

Interviewpartnerin: Ja, das Angebot wäre prinzipiell für alle da gewesen, ja.

Interviewerin: Ok. Sehr gut und was soll in der Ausstellung idealerweise vermittelt werden und wie will man das erreichen? Welche Ziele werden in Bezug auf Schülerinnen und Schüler verfolgt?

Interviewpartnerin: Also prinzipiell geht es um einen geschichtlichen Überblick jetzt wenn man auf das Thema dieser Landesausstellung eingeht, eben über Wiener Neustadt und das Umland, mit Fokus auf gewissen Themen im Speziellen und da dann das zusätzliche Thema auch Geschichte der Mobilität, also Bewegungsgeschichte von der Vergangenheit bis Gegenwart und sogar einen Blick in die Zukunft. Wenn man jetzt auf Zielgruppe SchülerInnen besonders noch eingeht, ist es ganz wichtig, eine Orientierung einmal zu geben in diesen Themen. Ich denke innerhalb dieser SchülerInnenführungen ist es schwierig da den ganzen großen Bogen immer hinzubekommen, also da ist es leichter, auf einen bestimmten Abschnitt im Detail ein bisschen mehr einzugehen und so habe ich es auch gehalten. Natürlich versucht man immer dann auch das Ganze auch nochmal zu erklären, aber speziell für diese Zielgruppe habe ich es sinnvoller gefunden und haben auch viele so gemacht, dass man sich ein bisschen was herausnimmt und da dafür auch qualitativer damit arbeiten kann.

Interviewerin: Aha, sehr gut. Und welche Vermittlungsformate sind deiner Meinung nach speziell für Schulklassen geeignet?

Interviewpartnerin: Also Schulklassen ist ja nicht gleich Schulklassen, vor allem vom Alter her. Ich glaube, dass jetzt eher vom Ansatz her – wie man das Ganze leitet, dass es da wichtig ist, sich wirklich auf diese Zielgruppe auch einzustellen und besonders was die Aufmerksamkeit her anbelangt, da ganz feinfühlig zu sein, damit man diejenigen auch wirklich bei der Stange halten kann und das vor allem mit ganz besonderen Aufgabenstellungen und da unterscheidet sich das Vermittlungsprogramm ja auch ganz besonders von unter Anführungszeichen normalen Erwachsenenführungen oder sonstigen großen Gruppenführungen, wo wir auch wirklich versuchen, möglichst interaktiv das Ganze zu gestalten. Also das wäre so...

Interviewerin: Was wären so Sachen die man dann macht, wenn die Kinder nicht aufmerksam sind oder die Schüler sozusagen...?

(beide lachen)

Interviewpartnerin: Natürlich ganz ganz individuell, je nachdem wie die Kulturvermittlung das jeweils auch im Moment auch spürt. Wir haben natürlich in der Vorbereitung auch einige Dinge besprochen und das, was ich immer in den Vordergrund gestellt habe ist die Auseinandersetzung mit den Objekten. Weil das ist ja eigentlich das Spannende. Das was in der Ausstellung gezeigt wird, das kann man sonst draußen nicht so leicht finden. Reden drüber kann man schon, aber dass man jetzt wirklich diese teilweise doch **so besonderen Dinge** vor sich hat, wenn man da fokussieren kann darauf und vor allem auch wirklich die individuelle Auseinandersetzung damit fördert, also die **Beziehung zwischen**

Museumsbesucher und diesen Objekten in irgendeiner Weise herstellen kann und sich da als Vermittlungsperson ein bisschen zurückzieht und das wirken zu lassen, **das** ist für mich so der große Schlüssel gewesen, dass das wirklich toll ist und das man das da in dieser Zeit nützen kann.

Interviewerin: Ich habe beobachten können bei den Führungen, dass die Kinder oft dann, oder halt Schüler, aus dem Nähkästchen geplaudert haben, von ihren Erfahrungen mit den Großeltern, die schon früher erzählt haben über die Region Wiener Neustadt oder über den Maximilian und seine Grabstätte und mit Innsbruck und diesen Kontext – ich glaube da kann man sie dann auch irgendwie bei Laune halten.

Interviewpartnerin Ja, auf jeden Fall. Wenn das ein Thema ist, ich mein bei der Landesausstellung waren natürlich auch viele Kinder und Jugendliche, die aus der Region sind. Wenn man diese Möglichkeit hat, wenn da schon ein bisschen ein Vorwissen da ist, irgendwelche Erfahrungen da sind – auf jeden Fall.

Interviewerin: Ja genau, da habe ich auch gemerkt, das habt ihr super gemacht, dass die Kids da voll darauf angesprungen sind darauf eigentlich.

Interviewpartnerin Ja, ja und das ist total schön und darum geht es ja auch. Also es geht ja auch lernpsychologisch immer darum, an etwas anzuknüpfen und das ist genau der Punkt.

Interviewerin: Genau super! *(Beide lachen, freuen sich)*

Perfekt – gibt es noch irgendetwas von deiner Seite zur Vermittlungsarbeit zu ergänzen?

Interviewpartnerin Also, wie ich auch schon ein bisschen anklingen habe lassen – es ist mir eine große Freude gewesen und auch ein großes Anliegen, diese Arbeit zu machen und [...]ja ich denke, es ist immer sehr individuell auch abhängig von dem jeweiligen Lehrpersonal oder denjenigen, die da die Gruppe begleiten. Ich habe viele verschiedene Arten und Weisen erfahren, was das Klima in der Klasse anbelangt, was gewisse Rituale/Regeln anbelangt, die schon vorher eingeführt sind, da kann man dann sehr gut darauf aufbauen, oder eben wenn man merkt, da ist nichts vorhanden, dann ist es natürlich in diesen 75 Minuten das schwierig, gewisse Sachen zu etablieren und deswegen ist da viel Arbeit einfach auch schon vorher. Logischerweise. Das war aber auf ganz unterschiedlichen Niveaus möchte ich sagen, und je nachdem wie es war, auch einfach schön zu erleben und dementsprechend dann auch die Qualität der Arbeit jeweils von uns natürlich. Man kann natürlich – gewisse Dinge kann man auch drehen oder neu ausprobieren. Also es ist noch nicht in Stein gemeißelt sag ich so, aber da haben wir einfach ganz schnell ein Bild bekommen, ok, wie kommt die Klasse „daher“, was ist da möglich? Und dementsprechend...

Interviewerin: Ah ok, also das kann man dann gleich vorab irgendwie... man bekommt ein Gespür dafür und kann das abchecken?!

Interviewpartnerin: Ja, genau. Das spürt man recht bald!

Interviewerin: Cool! *(beide lachen)*

Sehr gut, dann weiter zum Vermittlungsprogramm an sich – von der Homepage natürlich ersichtlich, aber ich wollte nur nochmal nachfragen: Welche speziellen Vermittlungsprogramme gibt es eben für Schülerinnen und Schüler?

Interviewpartnerin: Ja, also das, was schon vorher ausgearbeitet worden ist und zwar von der Andrea Zsutty und in Zusammenarbeit auch mit Birgit Stransky, waren für jeden Standort, in dem Fall jetzt bei dieser Landesausstellung zwei verschiedene SchülerInnenführungen, das heißt insgesamt vier plus den Workshop an einem Standort, St. Peter, da war es einfach von den lokalen Möglichkeiten her leichter, einen Workshop durchzuführen, das hat jetzt nicht unbedingt etwas mit dem jeweiligen Thema des Standortes zu tun gehabt. Wir waren aber doch relativ frei, mit dem umzugehen. Wir haben auch schon in der Vorbereitung die Möglichkeit gehabt, uns Gedanken zu machen, was machen wir jetzt mit diesem Konzept? War schon gut, da so ein Handwerkzeug in die Hand zu bekommen, einfach das Thema aus einem gewissen Blickpunkt zu bearbeiten und oftmals aber dann in der Situation auch noch einmal spontan zu reagieren. Also das habe ich so aufgefasst, viele meiner Kolleginnen und Kollegen auch, dass man da schaut ok, das passt jetzt, das passt da nicht – können wir da noch etwas anpassen und ähm ja... Soll ich da jetzt noch genauer ins Detail gehen?

Interviewerin: Da hattet ihr freie Hand, das dann auch so flexibel zu gestalten wie es halt passt?

Interviewpartnerin: Ja genau.

Interviewerin: Wie – also wenn man da jetzt nochmal anknüpft an vorher auch an die Schulklassen, auch wie bzw. was für die Schulklassen dann auch passt?

Interviewpartnerin: Ja genau.

Interviewerin: Da heißt eben zwei Programme pro Standort, oder?

Interviewpartnerin: Wenn ich da noch ins Detail gehen darf – vielleicht bei den Kasematten anfangen. Da gab es auch örtlich diese Trennung, wo der eine Teil speziell die Mobilitätsgeschichte behandelt hat auch eine eigene Führung, ein eigenes Führungskonzept gehabt auch, wo der Schwerpunkt dort war und dann noch ganz kurz in der sogenannten Neuen Bastei einen Überblick zu geben, das war dann eben schwerpunktmäßig nicht behandelt. Und die zweite Führung ja umgekehrt dann in der Neue Bastei, wo es besonders um die Regionen rund um Wiener Neustadt mit deren Geschichte und verschiedenen

Bewegungsgeschichten gegangen ist, dass man da ins Detail gegangen ist und umgekehrt dann eben diese, den zweiten Teil, wo es um die Mobilitätsgeschichte in den Jahrhunderten geht, da nur überblicksmäßig behandelt hat.

Interviewerin: Genau, wenn ich da nur kurz nachfragen darf. Da war ja das vorhin mit der Bastei, dieses Anekdoten-Programm?

Interviewpartnerin: Genau, ja genau.

Interviewerin: Und ich hab bei der Buchung nachgefragt, ich komme mit einer sechsten Klasse, was ich jetzt nehmen soll, weil ich selbst unschlüssig war und mir wurde das mit den Anekdoten und dann nur kurz die Mobilität angeraten.

Interviewpartnerin: Ja, aha, ja.

Interviewerin: Wie würdest du das sehen?

Interviewpartnerin: Naja, also ich bin der Meinung, dass man in beiden Teilen und das gilt jetzt auch für St. Peter ja, (*Schulglocke läutet – Interviewpartnerin wird absolut nicht aus dem Konzept gebracht*) sämtliche Teile kann man für sämtliche Zielgruppen und auch Altersstufen aufbereiten. Ja ich denke, dass in der Neuen Bastei, eben wo dieses Anekdoten-Programm stattfinden sollte, auf jeden Fall für diese Zielgruppe etwas Passendes dabei ist – ich weiß nicht, wie es dann bei dem konkreten Fall bei der Führung gewesen ist – es ist überall genug Potential vorhanden, also so habe ich das gesehen. Wenn man jetzt umgekehrt schaut, wäre das im fortgeschrittenen Alter, also mit einer sechsten Klasse dann in der Neuen, entschuldige nicht in der Neuen Bastei, sondern eben bei der Mobilitätsgeschichte drüben zu empfehlen, kann man natürlich sagen, das ist vielleicht ein bisschen was leichter Verdauliches.

Interviewerin: Ok.

Interviewpartnerin: Ja, da ist es chronologischer, da ist es vom Thema her einfach übersichtlicher, weil es auch **räumlich** schon so schön in den Phasen aufgeteilt ist, das wäre vielleicht der Aspekt, der da bei diesem Ratschlag eine Rolle gespielt hat.

Interviewerin: Aha, ok.

Interviewpartnerin: Ja, das kann schon sein.

Interviewerin: Ja, das kann eh sein.

Interviewpartnerin: Weil die Neue Bastei natürlich da zuerst einmal verwirrend ist, bis man da die Orientierung hat, sich [...] da möglicherweise auch die Zeit braucht... kann ich verstehen.

Interviewerin: Und bei St. Peter an der Sperr?

Interviewpartnerin: Ja, da gab es eben auch diese zwei Schwerpunktführungen, wo die erste sich besonders mit der Residenzgeschichte Wiener Neustadts auseinandergesetzt hat, wo es

eben um die Kaiserzeit gegangen ist und die ganzen Veränderungen, die die Stadt da durchgemacht hat, das **wäre**, wenn wir jetzt da nochmal auf das Thema von den Altersstufen her eingehen, natürlich etwas, was sich eher für jüngere Kinder eignet, weil vom Thema her – also Kaiser und Könige, das natürlich sehr eingängig ist und mit vielen Bildern auch gleich bearbeiten kann. Und der zweite Teil, wo es um die Industriegeschichte Wiener Neustadts gegangen ist, das sich **vor allem** für Oberstufenklassen, die einen wirtschaftlichen Zweig in irgendeiner Weise auch haben, besonders geeignet hat, was sehr oft dann eben so gebucht worden ist. Auch da kann man bestimmt Volksschüler dafür interessieren, ja, wenn es um das Arbeiten geht, wenn es um die verschiedenen Berufe geht, wenn es um das Reisen geht, also da hat man auch Möglichkeiten, also es wäre jetzt von meiner Seite her kein Programm ausgeschlossen für irgendeine Altersstufe.

Interviewerin: Ok, supi.

Interviewpartnerin: Aber da muss man halt schauen, was sind die Erwartungen. Und da ein bisschen auch hinein zu spüren, so in die Vorstellungswelt derjenigen Schülerinnen und Schüler, was da mehr von Interesse sein kann.

Interviewerin: Und da wäre das Gespräch wahrscheinlich vorab wieder...

Interviewpartnerin: Ja genau, genau, das wäre sinnvoll.

Interviewerin: Weil dann kann man sich darüber austauschen darüber, als Lehrperson auch, weil dann weiß man ok, das bietet die Ausstellung, weil oft im Internet nur das durchzulesen ist dann schwierig.

Interviewpartnerin: Also diesen Punkt den kann man auf jeden Fall kritisch anmerken, wäre aber organisatorisch **so nicht so leicht gewesen**, weil man eben bei der Buchung dann mit jemandem in Kontakt tritt, der an sich von den Führungen selber nicht so den großen Überblick hat und nicht aus der Praxis kommt. Ja, aber man kann da ja überlegen, wie man so etwas noch perfektionieren kann.

Interviewerin: Ja genau, ja, das wäre cool. Gut, was unterscheidet jetzt die schulischen Programme von denen für kleine Kinder oder Erwachsene vielleicht?

Interviewpartnerin: Ja, also wenn ich auf das eingehe, was an Angebot für Familien und eben da auch für kleinere Kinder gedacht war, das waren, das war diese Familienführung, wo das erstens einmal zeitlich begrenzt gewesen ist, also nicht die vollen 75 Minuten veranschlagt waren, sondern tatsächlich kürzer, ca. eine Stunde. Und man da, je nach Ressourcen, zeitlichen Ressourcen der Kulturvermittlerin und Kulturvermittler da auch noch ein bisschen anpassen konnte und das Alter der Kinder und die Aufmerksamkeit der Kinder da ein bisschen vor Augen habe konnte, war das natürlich auf ganz einzelne Objekte oder

Geschichten beschränkt. Also das man da tatsächlich sich ein bisschen was in der Altersstufe der Kinder herausgenommen hat und dann ins Detail gegangen ist, das war so der [...] die Vorstellung dieser Familienführung. Schüler und Schülerinnenführungen haben immer ganz viel an Interaktivität, an Aktivität für die Schülerinnen und Schüler vorgesehen, wo sie eben selber durch die Ausstellung gehen, sich etwas erarbeiten und forschen, versuchen den Überblick zu gewinnen, und dann auch so als Experten/Expertinnen jeweils das der Gruppe präsentieren können, das wäre so ein Grundkonzept, das sich eigentlich durch die Schüler oder das Schulprogramm durchgezogen hat und wenn ich jetzt dem noch gegenüberstellen darf – die Erwachsenenführungen, [...] da haben wir auf jeden Fall so einen dialogischen Ansatz drinnen gehabt, wo wir auch versucht haben, das Publikum mitzunehmen, eigene Erfahrungen zu erfragen, durchaus auch die Diskussionen anzuregen, tendenziell sag ich einmal war das eher an Vortrag orientiert. Dass durchaus viele Kollegen und Kolleginnen von mir und ich habe das auch immer wieder versucht, da noch mehr Aktivität dieser Altersgruppen oder dieser Zielgruppe zu erreichen, das war sicher unser Ziel – inwieweit das geklappt hat, das hat dann immer sehr viel auch mit den Vorstellungen des Publikums zu tun, ob die sich eher gerne berieseln lassen wollten oder auch gerne aktiv mitgearbeitet haben. Aber jetzt vom Aktivitätslevel würde ich sagen ist das ganz was anderes als Schülergruppe.

(beide lachen)

Interviewerin: Und die Schüler, wenn sie Interesse zeigen, dann arbeiten sie auch brav mit, oder?

Interviewpartnerin: Ja! Also, ob eine Führung oder ein so ein Vermittlungsprogramm dann wirklich viele Früchte trägt, das hängt von ganz vielen Faktoren ab. Aber prinzipiell war das schon ein Angebot, das gerne angenommen worden ist. Und je nachdem, wie die Stimmung war, wie auch, da natürlich auch die Befindlichkeit der Schülerinnen und Schüler, Tageszeit, etc. alles mitgespielt hat, haben, ja aber ansonsten denke ich schon, dass das Programm es ermöglicht hat, da viel an Aktivität und Interaktion zu ermöglichen.

Interviewerin: Super, gut und wie wird auf die Bedürfnisse eben der Schülerinnen und Schüler eingegangen und nach welchen didaktischen Grundsätzen werden in der Ausstellung Inhalte vermittelt?

Interviewpartnerin: Ich muss sagen richtige didaktische Grundsätze, also dass wir jetzt so pädagogisch ins Detail gegangen wären in der Vorbereitung würde ich jetzt eher nicht behaupten. Da habe ich vielleicht für meinen Teil von meiner Vorerfahrung schon einiges mitgebracht und auch andere, aber das war jetzt nicht unbedingt flächendeckend für alle. Das was aber schon ganz wichtig gewesen ist, dass tatsächlich eben diese Befindlichkeit/diese

Aufmerksamkeit immer ganz wichtig ist – natürlich, weil sonst hat das Ganze ja keinen Sinn – und dass wir da schon versucht haben, mit besonderen Fragestellungen eben mit diesen verschiedenen Angeboten zur Anregung, zur eigenen Aktivität da recht gut gedient haben.

Interviewerin: Und auch eben ich glaub den Lebensweltbezug hast du ja auch schon genannt.

Interviewpartnerin: Ja ja, genau! Auf jeden Fall.

Interviewerin: Oder das – genau, so in die Richtung, und auch eben Selbstständigkeit und so und Anknüpfen an das Vorwissen, da wäre didaktisch dann viel abgedeckt.

Interviewpartnerin: Ja, genau – also das kann ich auf jeden Fall sagen. Vielleicht didaktisches Modell würde ich jetzt nicht nennen, sondern es ging einfach nur um das Thema, und um die Vermittlungsarbeit, also auf welche Art und Weise kann das stattfinden, ja vielleicht kann man da auch noch ein Modell darüberstülpen – sagen wir jetzt so wäre jetzt vom Konzept der Ausstellung her nicht unbedingt uns so präsentiert worden, vielleicht steht dahinter noch ein größerer Gedanke, der nicht zu uns durchgedrungen ist. Ja....

(lachen)

Interviewerin: Ok, danke! Was gelingt dir besonders gut bei der Umsetzung der Programme an Schülerinnen und Schülern. Und an welche Schwierigkeiten oder Grenzen bist du vielleicht bei der Umsetzung der Programme gestoßen?

Interviewpartnerin: Ein bisschen habe ich es schon anklingen lassen – wenn ich mich als Vermittlungsperson ein bisschen zurücknehmen konnte, wenn das Klassenklima, wenn ich gemerkt habe, wenn insgesamt die Strukturen, die die ja, also „Rituale“ nenne ich es ganz einfach – wie miteinander umgegangen wird, was so an Regeln vorhanden sind, wenn das gepasst hat, dann konnte ich mich sehr gut zurücknehmen, ja, dann konnte ich sagen ok, hier habt ihr diesen Raum, schaut mal was passiert, eignet euch Wissen an und dann reden wir darüber. Also das waren immer so Momente, was eigentlich Vermittlungsarbeit ja sein sollen. So wirklich den Bezug herzustellen und da mit ein paar wenigen Einführungen möglicherweise, oder auch das Ganze dialogisch erarbeitet, einmal eine Grundlage schaffen und dann die Ausstellung in den Vordergrund zu stellen. Also **das** war so, wäre so meine optimale Version der ganzen Sache und dasselbe natürlich auch beim Lehrpersonal. Also wenn ich gemerkt habe gut, die Lehrperson greift möglicherweise ein, wenn irgendwie wirklich etwas ganz Wichtiges ist, ansonsten kann sie sich auch zurücknehmen und genau so **auch** in diesem Moment die Ausstellung genießen und die Zeit nutzen, **das** waren dann so optimale Momente und umgekehrt, wenn wir jetzt von Schwierigkeiten reden, wenn das Vermittlungspersonal, wenn wir da uns eigentlich von dem Lehrpersonal oder von den Begleitpersonen in dieser Art und Weise nicht, [...] ja eigentlich gestört, nicht unterstützt

sondern eben gestört gefühlt haben, dann hat das schon Schwierigkeiten gegeben ja und ja ansonsten ich meine es sind verschiedene Dinge in der Ausstellung passiert ja, da muss man gar nicht ins Detail gehen – wie Menschen sich einfach **verhalten ja**, das, ja da gibt's viele kleine Geschichten, die man erzählen kann, aber das wäre so das Grundding, wo ich mir klar geworden bin, am wichtigsten ist einfach da diese Verbindung herzustellen zwischen Thema, zwischen Ausstellung, zwischen Objekt und denen, die hier kommen, um sich diesem Thema zu nähern. Also, das, das war **immer** am schönsten.

Interviewerin: Ok, cool. Ja, also das hört sich auch sehr schön und stimmig an. *(beide lachen)* Das glaub ich! Aber um da jetzt nur kurz anzuknüpfen, weil es mich persönlich interessiert. Gibt es dann viele Lehrer, die sich dann einmischen und die die Führung halten wollen oder meinen, es gehört etwas ergänzt?

(lachen)

Interviewpartnerin: Ja, also es war schon beobachtbar, dass es oftmals zu solchen Situationen gekommen ist, natürlich, die Begleitpersonen haben die Aufsichtspflicht und es ist auch ganz wichtig, dass die wahrgenommen wird. Oftmals war es aber so, dass wenn sich Lehrpersonen dann während dieser Zeit in der Ausstellung sogar einen Kaffee holen wollten, oder im Handy in irgendeiner Weise versunken sind, dann hat man das in der Klasse sofort gespürt. Also das, was ich jetzt gemeint habe, war nicht, dass die Lehrperson die Klasse abgibt, sondern dass sie ganz genau so auch sich für dieses Thema in dem Moment interessiert ...

Interviewerin: Und einlässt drauf, oder?

Interviewpartnerin: Ja, ja genau richtig, sich einlässt darauf.

Und manchmal kam es auch, wenn wir jetzt von disziplinären Problemen sprechen dann auch wirklich zu Ausfällen, wo wir dann auch unsere Schwierigkeiten gehabt haben, wie gehen wir jetzt damit um?! Wir sind ja in dem Moment die Führungsperson tatsächlich auch für die ganze Klasse und haben uns dann natürlich auch verantwortlich gefühlt. Also zu solchen Situationen ist es auch gekommen, ja..

Interviewerin: Ok. Gut. Gibt es von deiner noch zu den Vermittlungsprogrammen etwas zu ergänzen?

Interviewpartnerin: Ja, also das was für mich immer am schönsten gewesen ist, wenn diese Interaktion stattfinden konnte und alle Programme, die das in irgendeiner Weise ermöglicht haben, das war wirklich sinnvoll. Das, was natürlich dem Ganzen gewisse Grenzen gesetzt hat, waren die finanziellen Ressourcen, die ganzen konzeptuellen Rahmen, den Rahmen, den wir auch bekommen haben, ja – das hat sehr viel mit dem Wesen so einer Landesausstellung

zu tun, was eben keine stationäre Geschichte ist, sondern nur ein temporäre, wo gewisse Dinge nur in einem gewissen Rahmen möglich sind. Also das wären so die Grenzen, an die wir auch gestoßen sind, egal ob das jetzt Materialanfragen sind, wo möglicherweise noch einige Sachen an „plus“ möglich gewesen wären, oder auch wenn man sagt zeitlich sind wir alle in gewisser Weise einfach begrenzt gewesen. Das liegt einfach im Wesen dieser, also solcher Sachen...

Interviewerin: Ja sicher, und irgendwie über den Workshop haben wir jetzt noch gar nicht so viel gesprochen.

Interviewpartnerin: Ja, stimmt! (zustimmendes Nicken)

Interviewerin: Vielleicht noch kurz zum Workshop. Wie ist der angenommen worden? Weil da gab es ja eigentlich nur einen Workshop, oder?!

Interviewpartnerin: Genau, das war im Programm so – ich habe den total gerne gemacht, weil das von den Konzepten her das freiste Arbeiten war. Da war ja der Workshop geteilt in zwei Teile, insgesamt zwei Stunden, jeweils eine Stunde in der Ausstellung und eine Stunde im Workshopraum.

Interviewerin: Also entschuldige, dass ich dich unterbreche, aber der Workshop hat eben die Führung und den Workshop inkludiert. Also man konnte eigentlich nur den Workshop mit Führung buchen sozusagen?

Interviewpartnerin: Stimmt, genau.

Interviewerin: Und man hat auch vorher nicht eine normale Führung... also nicht so eine Führung die du vorhin ...

Interviewpartnerin: Also möglich wäre das natürlich schon gewesen in Kombination, dass man sagt wir machen jetzt zum Beispiel eine Schwerpunktführung in St. Peter und wollen dann zusätzlich an einem anderen Tag – das wäre natürlich sinnvoller gewesen – noch diesen zwei Stunden Workshop machen zur Vertiefung. Wurde, also da bin ich mir ziemlich sicher, nicht so realisiert. [...] Man kann natürlich sich mit einem Thema ganz intensiv beschäftigen, dann macht so etwas Sinn. [...] Das, wie ich das aber sehr wohl gehalten habe, dass ich da vorher nochmal kurz die Erwartungen abgesteckt habe und einfach auch das Lehrpersonal informiert habe, so ist das gedacht, passt das? Und dann auch noch angeglichen – sollen wir doch mehr Zeit in der Ausstellung verbringen und kürzer im Workshopraum oder umgekehrt und so weiter. Und es ist ja etwas zusätzlich auch noch dazu gekommen, dass es Schülerinnen und Schüler gegeben hat, die entweder mit ihren Eltern oder Großeltern oder sonst, schon die Ausstellung gesehen haben und da schon Vorwissen mitgebracht haben, oder sogar auch – manchmal gab es zum Beispiel Klassen, die haben das im ersten Jahr, also bis zum Sommer

schon gemacht und dann im Herbst noch einmal. Also es gab alle möglichen Varianten und auch da war das zumindest von meiner Warte her nichts Störendes. Und wenn man das gewusst hat, da ging es eher darum, dass man das auch rechtzeitig dann in Erfahrung bringen musste, dass man dann sehr gut aufbauen kann und diejenigen, die da bereits Vorwissen haben auch wirklich als Experten den anderen zur Verfügung stellen kann und so peer to peer-learning – das ist auch wirklich etwas, das dann auch sehr gut ankommt. Also insofern wäre das durchaus auch noch möglich, dass man sagt wir machen Führung und den Workshop auch noch, klar. Aber hat niemand so in Anspruch genommen.

Interviewerin: Eben, genau, und der Workshop war dann eben auf eine Stunde dann begrenzt, zuerst die eine Stunde in der Ausstellung und dann eine Stunde im Workshopraum.

Interviewpartnerin: Genau – und da war der Fokus bei dieser einen Stunde, die man dann noch im Workshopraum verbracht hat, dass man die Landesausstellung unter dem Aspekt der Stadtentwicklung sich ansieht und das, was ja die Geschichte Wiener Neustadts auch an einer ganz facettenreichen Stadtentwicklung durchgemacht hat, dass man das behandelt und dann auch nochmal sich überlegt: Wie wollen wir denn Stadt leben? Was ist uns wichtig? Und da mit verschiedenen praktischen Aufgaben also tatsächlich auch eine Stadt entstehen zu lassen, entweder zu basteln oder sich theoretisch Gedanken zu machen: Wie wünschen wir uns Stadt? Wie soll es in Zukunft weitergehen? Dadurch sehr ein wichtiges Thema angesprochen ist – und ja, doch auch ganz gut angenommen worden ist.

Interviewerin: Genau, und das war dann auch wieder gegliedert in Altersstufen. Weil die einen konnten es dann...

Interviewpartnerin: Genau, genau! Also da waren, und ich hab deshalb vorher gesagt es war relativ frei, weil da auf die Zielgruppe einzugehen doch einfach war, weil die verschiedenen Aktivitätsmöglichkeiten da in dem Raum vorhanden gewesen sind für jüngere Kinder dann eher auf spielerische Art und Weise, wo wir eine [...] Art Domino – also es ging darum eine Stadt zu bauen, so wie Dominosteine dann zusammenfinden, zur Verfügung gehabt haben, was sich für Volksschüler und Volksschülerinnen sehr gut und wirklich **auch ausladend** geeignet hat, da konnten wir auch lange spielen mit dem Spiel und das nächste Angebot tatsächlich mit verschiedenen Bastelunterlagen und da auch nochmal altersspezifisch zu schneiden, zu kleben und zwei- bis dreidimensional sogar eine Stadt entstehen zu lassen und die dritte Stufe wäre dann, einen Wikipedia-Artikel zu erstellen und da kann man auch noch einmal differenzieren, wie gestalten wir das aus. Und das war immer ganz spannend, das zu erarbeiten, zu schauen, was ist schon an Vorwissen da? An Schreibkompetenz? An Kompetenz tatsächlich in der Gruppe auch etwas zu erarbeiten und dann sogar auch die

Präsentation des Ganzen. Also da sind ganz viele Facetten möglich, wo man diejenigen dann einfach gut auch spüren muss – was ist da möglich?

Interviewerin: Und präsentiert hat dann nur die älteste Stufe, oder?

Interviewpartnerin: Naja, also ich habe es sehr wohl so gehandhabt, dass ich, wenn etwas bastelmäßig entstanden ist, dass das dann auch so eine kleine Ausstellung geworden ist, wo von Stadt zu Stadt tatsächlich, je nachdem wie viel Zeitressourcen wir dann noch gehabt haben, aber da auch präsentiert worden ist, ah, das ist meine Stadt, so schaut die aus – natürlich eine andere Art von Präsentation als dann so wie ein kleines Referat, dann die Oberstufenschüler eher gemacht hätten.

Interviewerin: Cool, das finde ich super mit dem Ausstellungskonzept!

Interviewpartnerin: Ja, danke! Das war mein Zugang, es gibt da auch von Kollegen und Kolleginnen da auch noch verschiedene andere Ideen, die dann auch im Lauf der Zeit noch entstanden sind und so etwas passiert einfach auch im Arbeiten, wo man sagt: Na das ist eigentlich ganz nett, wenn wir das so machen!

Interviewerin: Cool! Und genau, wie viel Prozent der Schulgruppen haben dann den Workshop auch gebucht? Oder ist da mehr der Fokus auf den Führungen gelegen, oder wie könnte man das dann sagen?

Interviewpartnerin: Ja, also ganz bestimmt. Wenn man sich das jetzt prozentuell anschaut, sicher mehr Schulgruppen, die nur mit einer Führung in der Ausstellung waren, ganz wenige haben sich sogar ohne Führung dann die Ausstellung angeschaut, was nicht immer so positiv gewesen ist muss man sagen, weil es da einfach auch wirklich orientierungsmäßig und disziplinar manchmal zu Schwierigkeiten gekommen ist. Aber das nur so nebenbei. Die meisten haben tatsächlich das Führungsangebot in Anspruch genommen und doch ein großer Teil, da müsste man jetzt auch noch von den genauen Prozents sich das anschauen, aber ich würde sagen sicher nicht mehr als ein Drittel vielleicht sogar ein Viertel, die dann einen Workshop auch gemacht haben oder teilweise sogar nur einen Workshop.

Interviewerin: Ok, cool. So und jetzt zu meinem letzten Teil – das wären dann die Kompetenzen.

Wurde bei der Erarbeitung der Vermittlungsprogramme für Schülerinnen und Schüler das in den österreichischen Lehrplänen verankerte Kompetenzmodell berücksichtigt oder vielleicht andere?

Interviewpartnerin: Ja, da muss ich euch leider enttäuschen. Also in der Vorbereitung und auch nicht im Laufe der Ausstellung war in irgendeiner Weise dieser Aspekt berücksichtigt. Wir haben uns damit überhaupt nicht beschäftigt. Natürlich im Hintergrund – also wenn man

so wie ich, sich da schon auch mit einem gewissen Vorwissen und Erfahrungen an die ganze Sache herangegangen ist, dann natürlich schon. Aber es war jetzt von Seiten der Ausbildung, von offizieller Seite überhaupt nicht im Fokus.

Interviewerin: Und auch bei der Erarbeitung des Workshops nicht, bei dem du ja mitgearbeitet hast?

Interviewpartnerin: Also wir alle hatten die Möglichkeit, dass wir im Ausbildungsteil uns mit dem Konzept oder mit den Konzepten der Vermittlung auch auseinandersetzen und da ging es nicht um Kompetenzen, nein. *(lachen)*

Interviewerin: Ok, gut, also dann brauche ich da nicht weiterfragen, wie die besonders gefördert worden sind oder was man damit erreichen wollte? Das wurde wahrscheinlich dann indirekt erzielt.

Interviewpartnerin: Genau, also wenn wir jetzt, wir können gerne noch einzelne Kompetenzen durchgehen, also damit habe ich mich jetzt vor allem während der Ausstellung nicht beschäftigt, aber wir können da gerne noch einmal draufschauchen.

Interviewerin: Nein, ich glaube, das ist schon ganz gut, was ich jetzt von dem Interview rausnehmen kann. Dass da doch einiges nicht wesentlich verwirklicht worden ist wie die Fragekompetenz, oder die Methodenkompetenz oder auch die Sachkompetenz. Ich glaube, dass ihr da wirklich auch ganz viel untergebracht habt, obwohl ihr da nicht speziell darauf eingegangen seid.

Interviewpartnerin: Ja!

Interviewerin: Ja, gut – gibt es allgemein noch irgendetwas zu ergänzen, das in Bezug auf die Landesausstellung als außerschulischer Lernort von Bedeutung oder Wichtigkeit wäre deiner Meinung nach?

Interviewpartnerin: Also ich finde, es ist ein ganz ein toller und außergewöhnlicher Lernort. Einfach deswegen, wie ich schon anklingen habe lassen, dass gewisse Objekte nur in Museen zu finden sind und ganz schwer, die in irgendeiner Weise in eine Schule zu bringen. [...] Einfach aus der Schule hinauszugehen, etwas zu erleben, etwas gemeinsam zu machen, das muss ich ja nicht sagen, ist schon einmal ein tolles Erlebnis und zusätzlich wenn es dann um solche Themen geht, wirklich etwas, was ich ganz wertvoll empfinde. Und ja, hoffe, dass das mehr und mehr in Anspruch genommen wird, und **vor allem auch**, wenn es lokal vorhanden ist, so etwas was die Landesausstellung ja hat, dass sie tatsächlich von Ort zu Ort reist, dass man das speziell auch noch in Anspruch nimmt. Und so, dass ja den **Schülern zukommen lässt**, was vielleicht über die Familie sonst nicht so leicht ist, über die Schule aber dann stattfinden kann. Und das war schon wirklich etwas ganz Tolles, was ich gemerkt habe, wo

Kinder und Jugendliche zu uns gekommen sind **mit** irgendeiner Gruppe, ob das jetzt Lerngruppen oder auch die ganzen Schulklassen, **die sonst ganz bestimmt nicht in der Landesausstellung gelandet** wären, und da ganz besonders profitiert haben. Das waren immer die schönsten Erlebnisse für mich, wo ich gemerkt habe – ok, wir machen da eine Arbeit, die unglaublich **viel** Früchte bringt, weil wir da – **egal** ob das dann nur ein **paar so Anstöße** sind, die wir setzen konnten, aber zumindest in irgendeiner Weise die Beschäftigung mit dem Thema anreißen konnten. Das war ganz schön.

Interviewerin: Ja supercool, voll!!

Interviewpartnerin: Ja... (verlegenes Lachen)

Interviewerin: Ich finde auch allein die Kasematten oder?

Interviewpartnerin: Mhm, ja. (zustimmendes Nicken)

Interviewerin: Das Gebäude war ja schon imposant, da einmal herumzugehen, sich das anzusehen: Wo bin ich da historisch auch und so weiter? Das habe ich schon ganz cool gefunden. Ja super, vielen vielen Dank für deine Zeit und das Interview!

Interviewpartnerin: Ich danke auch!

8.4 Prüfliste für einen Museumsbesuch⁷²³

- *Unterrichtsplanung*
Auswahl eines geeigneten Unterrichtsthemas
Vorbereitender Besuch im Museum
Verbindung mit anderen Exkursionszielen (Denkmal, Ensemble, Archiv)
Fächerübergreifende Zusammenarbeit mit Deutsch, Kunst, Erdkunde
- *Informationsmöglichkeiten*
Fachliteratur zum Thema
Im Museum vorhandene Schriften
„Experten“
- *Abklärung der Situation*
Ansprechpartner im Museum
Angebote im Museum (Führungen, Arbeitsraum, Aktivitäten)
Öffnungszeiten des Museums
Kosten (Transport, Eintritt)
- *Schulinterne Organisation*
Genehmigung durch die Schulleitung
Terminabsprache
Absprache mit Kollegen
Begleitpersonen

⁷²³ Weber, Trotz allem ins Museum!, 2005, S. 22f.

- *Besprechung mit der Klasse*
Ankündigung des Vorhabens
Hinweise zum Verhalten im Museum
- *Rechtliche Absicherung*
Information der Eltern (veränderte Unterrichtszeiten, anfallende Kosten, ...)
Verhaltensregeln für die Schüler
- *Didaktisch-methodische Vorarbeiten*
Stellung der Exkursion im Unterricht und Überlegungen zur Nachbereitung
Vorbereitung des Unterrichts im Museum:
 - Referate vor Ort
 - Einzel-, Gruppenarbeit
 - Erstellung von Arbeitsblättern
 - Besondere Aufgaben für einzelne Schüler oder Schülergruppen
 Berücksichtigung von Besonderheiten
- *Ablauf (Zeitplanung)*
- *Nachbereitung*
Sicherung der Ergebnisse
Besprechen von Schülerfragen und Meinungen
Referate
Ausstellung/Wandzeitung
Beitrag im Jahresbericht, Schülerzeitung
Erstellen einer Broschüre (z.B. Führer für Schüler, Informationsblätter zu einzelnen Exponaten...)
Dokumentation für die Fachschaft
Referat in der Fachsitzung

Diese Liste stellt in keinsten Weise den Anspruch auf Vollständigkeit und „müsste sogar noch [individuell] ergänzt werden durch die Anforderungen der neuen Methoden [...]. Das ist aber auch gerade die Chance eines Museumsbesuchs, dass die Schüler in einem gesicherten Raum auf Entdeckungsreise gehen und dabei fachliche Unterstützung finden können“.⁷²⁴

⁷²⁴ Weber, Trotz allem ins Museum!, 2005, S. 23.

9 Abstract

Die Diplomarbeit beschäftigt sich mit der 40. Niederösterreichischen Landesausstellung 2019 in Wiener Neustadt als außerschulischer Lernort sowie mit deren museumspädagogischen Vermittlungsformaten und der damit einhergehenden Kompetenzförderung des im österreichischen Lehrplan verankerten Kompetenzmodells FUER. Ausgehend von einer Beschäftigung mit grundlegenden Begriffen der Museologie, dem „FUER-Kompetenzmodell“ sowie der Vorstellung der verwendeten Methoden, dem Expertinnen- und Experteninterview, dem Beobachtungsverfahren und der qualitativen Inhaltsanalyse wurden die Schulvermittlungsprogramme hinsichtlich ihres Nutzens für die fachspezifische Kompetenzförderung analysiert. Hierfür wurden je ein Schulvermittlungsprogramm des Standorts Kasematten und des Standorts St. Peter an der Sperr sowie der einzig angebotene Workshop im Museum St. Peter an der Sperr genauer untersucht. Dabei zeigte sich, dass die Niederösterreichische Landesausstellung in Wiener Neustadt unter Darstellung der historisch bedeutenden Entwicklung des Ausstellungsortes und der museumspädagogischen Angebote, eine höchst attraktive und bereichernde Lernumgebung für die Schülerinnen und Schüler darstellte und deshalb als außerschulischer Lernort zu klassifizieren ist. Zudem konnte durch die Analyse der Schulvermittlungsprogramme festgestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler zu kritischem, geschichtsbewusstem Denken angeregt und die historischen Kompetenzen, wie sie im österreichischen Lehrplan verankert sind, gefördert werden konnten.