



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Außerschulische Lehr- und Lernorte im Unterrichtsfach
Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“

verfasst von / submitted by

Harald Werner Beier

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

Wien, 2021 / Vienna, 2021

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

UA 190 445 313

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

Lehramtsstudium, UF Biologie und Umwelt-
kunde, UF Geschichte, Sozialkunde und Politi-
sche Bildung

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Thomas Hellmuth

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Moderner Geschichtsunterricht	5
2.1 Kompetenzorientierung und das FUER-Kompetenzmodell.....	5
2.2 Konzeptuelles Lernen	11
2.3 Kumulation	16
3. Gestaltung des Geschichtsunterrichts	19
3.1 Unterrichtsplanung	19
3.2 Unterrichtssequenzen.....	20
3.3 Unterrichtsplanung an außerschulischen Lehr- und Lernorten.....	21
3.4 Kumulation	23
4. Interdisziplinärer Unterricht als Chance.....	24
4.1 Die verschiedenen Arten des interdisziplinären Unterrichts	24
4.2 Hauptziele des interdisziplinären Unterrichts.....	28
4.3 Planung und Durchführung für interdisziplinären Unterricht.....	32
4.4 Kumulation	34
5. Kompetenzorientierung an außerschulischen Lehr- und Lernorten	36
5.1 Unterscheidung von Schule und außerschulischen Lernorten.....	36
5.2 Verschiedene Typen von außerschulischen Lernorten	44
5.3 Geschichtsdidaktische Potenziale	47
5.4 Exkursionstypen	50

5.5	Kumulation	52
6.	Rechtliche Rahmenbedingungen	54
6.1	Lehrerfunktion und Lehrinhalte	55
6.2	Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schule...	58
6.3	Erweiterung des Vermittlungsauftrags	62
6.4	Lehrplan für Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung – allgemeinbildende höhere Schule für die Schulstufen Sek. I und II.....	65
6.5	Schulveranstaltungen	68
6.6	Kumulation	72
7.	Anwendung und Einbettung von außerschulischen Lehr- und Lernorten.....	75
7.1	Erstellung der Planungsmatrix.....	75
7.1.1	Tabellenblatt 1 – Leitfragen.....	76
7.1.2	Tabellenblatt 2 – Gesetzliche Grundlagen und Lernortanalyse	77
7.1.3	Tabellenblatt 3 – Allgemeine Information zur Unterrichtssequenz.....	79
7.2	Analyse des außerschulischen Lehr- und Lernorts Carnuntum anhand der Planungsmatrix – Tabellenblatt 2.....	80
7.2.1	Verschiedene Einsatzmöglichkeiten des Lernorts	83
7.2.2	Möglichkeit zu fächerübergreifendem Unterricht	86
7.2.3	Historische Kompetenzen	88
7.2.4	Mögliche Basiskonzepte	90
7.2.5	Mögliche thematische Konkretisierung	92

7.3 Planung von Unterrichtssequenzen am außerschulischen Lehr- und Lernort Carnuntum mit Zuhilfenahme der Planungsmatrix – Tabellenblatt 3.....	96
7.3.1 Vorbereitung auf die Exkursion.....	97
7.3.2 Besuch von Carnuntum.....	99
7.3.3 Nachbereitung der Exkursion	101
8. Conclusio	102
Abbildungsverzeichnis.....	106
Tabellenverzeichnis	108
Rechtsquellenverzeichnis.....	109
Literaturverzeichnis.....	111
Internetquellenverzeichnis	122
Anhang A – Vorbereitung auf die Exkursion – Ernährung.....	126
Anhang B – Vorbereitung auf die Exkursion – Badewesen	130
Anhang C – Vorbereitung auf die Exkursion – Gladiatur und Spiele als Machtinstrument	134
Anhang D – Vorbereitung auf die Exkursion – Gladiatorengattungen	138
Anhang E – Arbeitsaufträge beim Besuch von Carnuntum	142
Anhang F – Arbeitsaufträge bei der Nachbereitung der Exkursion	146
Abstract – Deutsch	150
Abstract – English	151

1. Einleitung

In der vorliegenden Diplomarbeit werden die gesetzlichen, curricularen sowie fachdidaktischen Bedingungen und Möglichkeiten untersucht, um außerschulische Lehr- und Lernorte im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung zu nutzen. Die Betrachtung der Thematik erfolgt anhand folgender **Forschungsfrage**:

- Wie gelingt theoriegestützte Unterrichtsplanung an außerschulischen Lehr- und Lernorten im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung?

Die darauf aufbauenden **Unterfragen** lauten:

- Wie lautet die Lehrmeinung zu außerschulischen Lernorten und historischen Orten in der Geschichtswissenschaft und der Fachdidaktik?
- Unterstützen die gesetzlichen Rahmenbedingungen und der Lehrplan in Österreich den Einsatz von außerschulischen Lehr- und Lernorten im Unterricht?
- Wie erfolgen die konkrete Planung und Durchführung einer Exkursion zu einem außerschulischen Lehr- und Lernort anhand fundierter fachdidaktischer Theorien und Konzepte?

Aufbauend auf dieser Forschungsfrage wird versucht, folgende **Thesen** zu überprüfen:

- Bildungswissenschaften, Didaktik und Fachdidaktik unterstützen den Einsatz von außerschulischen Lernorten.
- Der österreichische Gesetzgeber befürwortet generell den Einsatz von außerschulischen Lernorten, jedoch muss dieser die rechtlichen Vorgaben erfüllen und Unterrichtssequenzen müssen dem Lehrplan entsprechend umgesetzt werden.
- Lehrplan, Kompetenzen und Konzepte bieten ausreichend Möglichkeiten für den entsprechenden lehrplanadäquaten Einsatz von außerschulischen Lehr- und Lernorten, der Einsatz benötigt aber ein höheres Maß an Planung und Vorbereitung.

Die aktuelle geschichtsdidaktische Forschung sowie neuere Diplomarbeiten und Dissertationen im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung konzentrieren sich oftmals

auf Gedenkstätten und deren positive Aspekte und Wirkungsweisen.¹ Diese Arbeiten entwickeln zudem regelmäßig Unterrichtskonzepte und bieten Anwendungsbeispiele für diese Gedenkstätten.² Ferner finden sich Forschungsarbeiten, die museumspädagogische respektive Kulturvermittlungsangebote von Museen und außerschulischen Lehr- und Lernorten untersuchen, vergleichen und analysieren.³ Eine Zusammenfassung der vorhandenen fachdidaktischen Theorien sowie der gesetzlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen fand bislang nur oberflächlich statt. Aus diesem Grund ist eine eingehende Recherche der vorhandenen theoretischen Literatur, Gesetzestexte und Erlässe erfolgt. Methodisch basiert die vorliegende Arbeit in erheblichem Maß auf dem Zusammentragen und Verknüpfen der theoretischen Literatur aus den Bereichen Geschichtsdidaktik, Museumspädagogik und Bildungswissenschaften. Auf dieser Synthesearbeit basierend, wurde schließlich eine Planungsmatrix in Microsoft Excel erstellt, die zur Planung von Unterrichtssequenzen an außerschulischen Lehr- und Lernorten genutzt werden kann. Als Fallbeispiel wird die Römerstadt Carnuntum (ehemals Archäologischer Park Carnuntum) verwendet, um die praktische Anwendung und den Nutzen dieser Matrix zu überprüfen.

Die Arbeit gliedert sich in sieben Abschnitte. Kapitel 2 bis 6 dienen der Begriffsdefinition sowie der Literatur- und Theorieanalyse. In Kapitel 7 erfolgt der methodische Anwendungsteil, in welchem die Ergebnisse der zuvor erfolgten Analyse zur Anwendung kommen. Abschließend werden in der Conclusio die Ergebnisse zusammengefasst und in Bezug zueinander gestellt. Am Ende jedes theoretischen Kapitels erfolgt eine kurze Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte, die im methodischen Teil und der Planungsmatrix genutzt werden.

Zu Beginn werden in Kapitel 2 **Moderner Geschichtsunterricht** Kompetenzorientierung, das im österreichischen Schulsystem gültige FUER Kompetenzmodell und auch die seit 2018 gültigen Basiskonzepte in der AHS-Unterstufe – dargestellt. Basierend auf Thomas Hellmuth und

¹ Caroline G. Muckenhuber, „Der pädagogische Nutzen eines Besuches der Gedenkstätte Mauthausen im Rahmen des GSP-Unterrichts: Kritische Anmerkungen“ (Diplomarbeit, Universität Wien, 2015), <http://othes.univie.ac.at/38168/>.

² Lorenz Prager, „Man fährt nicht "ins KZ".: Die Vor- und Nachbereitung einer schulischen Exkursion in die KZ-Gedenkstätte Mauthausen“ (Diplomarbeit, Historisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät, Universität Wien, 2020).

³ Nina Gruber, „Das Museum als außerschulischer Lernort: kultur- und sozialanthropologische Workshops für Kinder im Fokus“ (Masterarbeit, Kultur- und Sozialanthropologie, Universität Wien, 2016).

Christoph Kühberger werden die einzelnen Unterebenen sowohl für Kompetenzen als auch für Konzepte genauer beschrieben und für den methodischen Anwendungsteil herausgearbeitet.

Nachfolgend werden in Kapitel 3 **Gestaltung des Geschichtsunterrichts** die Jahresplanung und die Ansätze zur Planung von Unterrichtssequenzen von Ammerer und Kühberger präsentiert. Des Weiteren folgt die Darstellung der Leitfragen von Ulrich Mayer mit den Adaptionen durch Christian Kuchler für eine Planung von Unterricht an außerschulischen Lehr- und Lernorten.

Das Kapitel **Interdisziplinärer Unterricht als Chance** definiert notwendige Begriffe und Differenzen zwischen verschiedenen Formen von interdisziplinärem Unterricht. Es werden die Möglichkeiten, Schwerpunkte und notwendigen Planungsaspekte, die in der didaktischen Literatur diskutiert werden, ergründet, um sie im Zuge des methodischen Teils der Planungsmatrix zu nutzen.

Kapitel 5 **Kompetenzorientierung an außerschulischen Lehr- und Lernorten** befasst sich mit dem theoretischen Unterschied und der Trennung zwischen der Organisation Schule und anderen Lernorten. Es werden die historische Entwicklung vom Einsatz ebenso wie die Bedeutung von außerschulischen Lehr- und Lernorten betrachtet. Danach erfolgt eine Überprüfung des didaktischen Mehrwerts von außerschulischen Lernorten. Es folgt ein kurzer Abriss der Entwicklung von historischen Orten und der generellen Bedeutung der Dimension Raum in den Geschichtswissenschaften. Abschließend wird auf die spezifischen Bedingungen, Anforderungen und Facetten von außerschulischen Lehr- sowie Lernorten in der Geschichtsdidaktik eingegangen.

Im darauffolgenden Kapitel **Rechtliche Rahmenbedingungen** wird vorhandene Rechtsmaterie für die Schule untersucht. Es wird auf die verschiedenen Bände von Bernd Wiesers Handbuch des österreichischen Schulrechts zurückgegriffen, um die verschiedenen Aspekte zu adressieren. Aus dem vorhandenen Schulunterrichtsgesetz, Schulorganisationsgesetz, Aufsichtserlass und Schulzeitgesetz werden die Intentionen und Einstellungen des Gesetzgebers betreffend außerschulischen Lernorten und interdisziplinären Unterricht herausgefiltert. Anschließend werden die verschiedenen gesetzlichen Parameter für Unterrichtssequenzen an außerschulischen Lernorten konkretisiert und verdichtet.

In Kapitel 7 **Anwendung und Einbettung von außerschulischen Lehr- und Lernorten** wird aufbauend auf den herausgearbeiteten Elementen der vorangegangenen theoretischen Kapitel eine Planungsmatrix entwickelt, die den Nukleus und die Essenz der vorliegenden Arbeit darstellt. Dies bietet einen direkten Mehrwert für die Unterrichtsplanung und führt durch eine leichte Handhabung zu einem vermehrten theoriebasierten Einsatz von außerschulischen Lehr- und Lernorten im Schulalltag. Darauf folgend wird die entwickelte Planungsmatrix am praktischen Beispiel Carnuntum eingesetzt.

Abschließend finden die Überprüfung der Argumentationslinie und die Bearbeitung der Forschungsfragen sowie Thesen und die notwendige Zusammenfassung in der Conclusio statt.

2. Moderner Geschichtsunterricht

Die Gestaltung des Unterrichts obliegt den Lehrkräften. Diese sind Organe der Verwaltung und haben daher die ihnen übertragenen Aufgaben entsprechend Lehrplan und vorhandenen Weisungen umzusetzen, jedoch mit einer gewissen kreativen und gestalterischen Freiheit. Die Lehrkraft hat sich dabei stets an den Vorgaben des § 2 SchOG⁴ (näheres in Kapitel 6 Rechtliche Rahmenbedingungen) zu orientieren.

Der österreichische Lehrplan ist ein Rahmenlehrplan und ermöglicht es den Lehrerinnen und Lehrern die Jahresplanung und Unterrichtssequenzen eigenständig zu gestalten. Seit 2008 findet eine verstärkte Integration der Kompetenzorientierung in den österreichischen Lehrplänen statt. Im Rahmen der curricularen Umwälzungen der letzten Jahre erfolgte auch eine Änderung im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Die Entwicklung führt weg von einer Stoff- bzw. Lernziel- hin zu einer Kompetenzorientierung.⁵

Dieses Kapitel dient dazu, die notwendigen aktuellen fachdidaktischen Konzepte der Kompetenzorientierung, Narrativität⁶ und das konzeptuelle Lernen kompakt einzuführen. Zu Beginn wird das für den österreichischen Schulalltag ausschlaggebende FUER-Modell genauer präsentiert. Anhand der fachdidaktischen Konzepte wird später in Kapitel 5 (Kompetenzorientierung an außerschulischen Lehr- und Lernorten) die gestellte Frage „Wie erfüllt das Lernen an außerschulischen Lernorten die Kompetenzorientierung?“ bearbeitet.

2.1 Kompetenzorientierung und das FUER-Kompetenzmodell

„Dieser Komplexität gelebter Geschichte kann niemand sich entziehen. Mündige Bürger sollten aber in der Lage sein, sich zu den unterschiedlichen Deutungen und Sinnbildungen bewusst zu verhalten, sie zu beurteilen und ggf. zu kritisieren, die in unterschiedlichen Gruppen üblichen

⁴ Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation, Schulorganisationsgesetz, Österreichischer Nationalrat (BGBl. Nr. 242/1962).

⁵ Vgl. Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, Lehrplan 1999/Novellierung 2008, Bundesgesetzblatt II N2. 290/2008.

⁶ Siehe dazu Michele Barricelli, „Narrativität.“ In *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts 1: Bedingungen historischen Lernens und Unterrichtsvorbereitung*, hrsg. v. Michele Barricelli und Martin Lücke, Wochenschau Geschichte (Schwalbach: Wochenschau, 2012); Jörn Rüsen, „Narrativität und Modernität in der Geschichtswissenschaft.“ In *Theorie der modernen Geschichtsschreibung*, hrsg. v. Rossi und Pietro, 2. Aufl., Edition Suhrkamp 1390. n.F.; Bd. 390 (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1990).

Sichtweisen abzugleichen oder zu ersetzen und Historisches für die eigene Orientierung, evtl. als Grundlage für eigenes Handeln zu nutzen.- Bezogen auf den Geschichtsunterricht folgt daraus, dass die Förderung der historischen Kompetenzentwicklung eine Aufgabe ist, deren Bedeutung aus dem Leben kommt.“⁷

Die grundsätzliche Idee, Wissen anwendbar zu machen, soll durch die Entwicklung von Kompetenzen gewährleistet werden. In der Geschichtsdidaktik wurden und werden daher Kompetenzmodelle entwickelt, um diese Wissensvermittlung optimal zu gestalten. Die verschiedenen Kompetenzmodelle unterscheiden sich durch unterschiedliche Gewichtung bezüglich der Kompetenzen und der Stellung von Sachwissen. Aber sie weisen auch Berührungspunkte auf, welche von Sauer folgendermaßen zusammengefasst werden:

- *„Den Konstruktionscharakter von Geschichte erkennen*
- *Mit Perspektivität in der Geschichte umgehen*
- *Mit Darstellungen von Geschichte kritisch umgehen*
- *Sach- und Werturteile differenzieren*
- *Veränderungen in der Geschichte wahrnehmen*
- *Gegenwartsbezüge herstellen*
- *Eigene Deutungen von Geschichte vornehmen“.*⁸

Die vorliegende Arbeit wird jedoch keine ausführliche Analyse der verschiedenen Kompetenzmodelle bieten⁹. Ziel ist es, anhand des im österreichischen Lehrplan integrierten Kompetenzmodells FUER zu überprüfen, welche Potenziale außerschulische Lehr- und Lernorte bieten und wie die Planung und Integration in das Unterrichtsgeschehen kompetenzorientiert gelingen kann. Die Übernahme eines didaktischen Modells durch den Gesetzgeber in den Rahmenlehrplan und damit die Einengung auf ein spezifisches Modell kann und darf allerdings kritisch gesehen werden, da dadurch schon a priori eine Beschränkung des Gestaltungsspielraums der Lehrkräfte erfolgt.

⁷ Vgl. Waltraud Schreiber, *Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens* (Weinheim: Beltz, 2008), 199.

⁸ Michael Sauer, *Geschichte unterrichten: Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*, 13. Auflage, unveränderter Nachdruck der 10., aktualisierten und erweiterten Auflage (Seelze: Klett/Kallmeyer, 2018), 24.

⁹ Für eine ausführliche Analyse sei auf Michele Barricelli, Peter Gautschi und Andreas Körber, „Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle.“ In Barricelli; Lücke, *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts 1* (s. Anm. 6) verwiesen.

Das in den österreichischen Lehrplänen integrierte **FUER Kompetenzmodell** wurde 2000 durch die internationale Arbeitsgruppe zur Förderung und Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein (FUER) entwickelt. Durch Handreichungen und Kommentare werden die vorhandenen Kompetenzen für die Schulpraxis aufgearbeitet.¹⁰

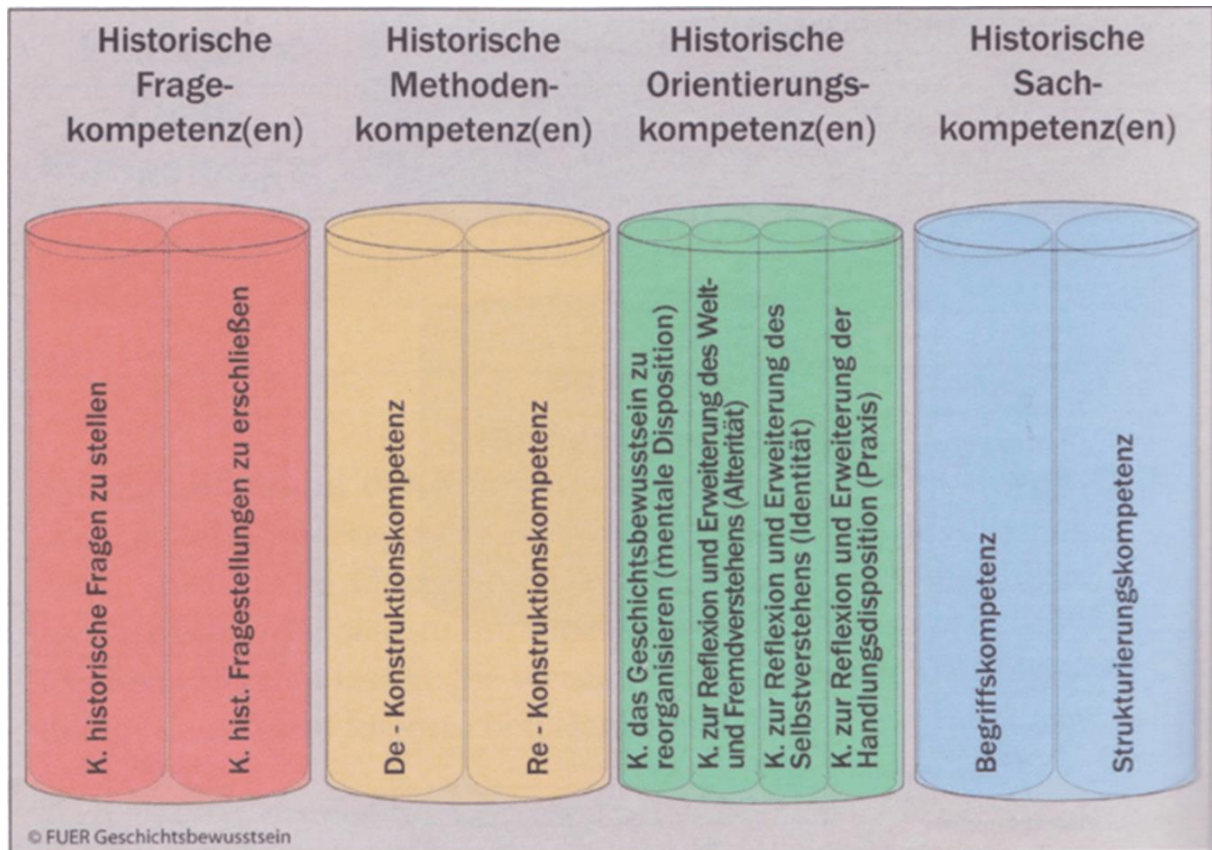


Abbildung 1: „Übersicht über Kompetenzen und Teilkompetenzen“ © FUER Geschichtsbewusstsein¹¹

¹⁰ Vgl. Barbara Dmytrasz, „Fachspezifische Kompetenzmodelle für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung.“ In *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung: Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung*, hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Frauen; vgl. Robert Beier et al., „Die kompetenzorientierte Reifeprüfung: Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung“ (10/2011) (unveröffentlichtes Manuskript, 01.09.2020), https://lsr-t.gv.at/sites/lsr.tsn.at/files/upload_lsr/LF_GS_PB.pdf, Richtlinien und Beispiele für Themenpool; vgl. Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger, „Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe: „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016)“ (Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule, 2016) (unveröffentlichtes Manuskript, 01.09.2020), https://www.politiklernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016.pdf.

¹¹ Abb.6 Schreiber, *Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens*, 36.

Die vier enthaltenen Kompetenzen sind:

- **Historische Fragekompetenz(en):** Die Schülerinnen und Schüler sollen in der Lage sein, eigene Fragen an die Geschichte zu formulieren sowie bereits vorliegende historische Fragen zu verstehen und zu erschließen.¹²
- **Historische Methodenkompetenz(en):** Die Schülerinnen und Schüler sollen die Fähigkeit erwerben, historische Narration zu entwickeln, dazu vorhandene Narrationen zu dekonstruieren und durch das eigene Fachwissen zu rekonstruieren.¹³
- **Historische Orientierungskompetenz(en):** Diese Kompetenz ermöglicht ein Sich-Zurechtfinden innerhalb subjektiver und kollektiver Zeiterfahrung.¹⁴
- **Historische Sachkompetenz(en):** Schülerinnen und Schüler sollen die Möglichkeit haben, Begriffs- und Strukturierungskompetenz am historischen Diskurs zu partizipieren.¹⁵

Für den praktischen Teil der vorliegenden Arbeit bietet es sich an, auf die von Kühberger online zur Verfügung gestellte Matrix „*Historische Kompetenzen und ihre Teilkompetenzen*“¹⁶ zurückzugreifen, da diese eine ausreichende Detaillierung und Ausformulierung bietet, um sie innerhalb einer Unterrichtsplanung anzuwenden bzw. einbetten zu können. Diese wird als eigene Tabelle dargestellt, da diese Einteilung in Kapitel 7 (Anwendung und Einbettung von außerschulischen Lehr- und Lernorten) für die erweiterte Planungsmatrix verwendet wird:

¹² Vgl. Hellmuth und Kühberger, „Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe,“ 8; vgl. Barbara Dmytrasz, „Fachspezifische Kompetenzmodelle für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung.“ In *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung*, 11; vgl. Schreiber, *Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens*, 24–26.

¹³ Vgl. Hellmuth und Kühberger, „Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe,“ 8; vgl. Barbara Dmytrasz, „Fachspezifische Kompetenzmodelle für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung.“ In *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung: Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung*, hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Frauen, 11; vgl. Schreiber, *Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens*, 27–29.

¹⁴ Vgl. Hellmuth und Kühberger, „Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe,“ 9; vgl. Schreiber, *Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens*, 29–31.

¹⁵ Vgl. Hellmuth und Kühberger, „Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe,“ 9; vgl. Schreiber, *Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens*, 31–34; vgl. Barbara Dmytrasz, „Fachspezifische Kompetenzmodelle für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung.“ In *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung*, 12.

¹⁶ Christoph Kühberger et al., „Historische Kompetenzen und ihre Teilkompetenzen.“ Zuletzt geprüft am 23.01.2021, <https://www.christophkuehberger.com/lehre/hinweise-f%C3%BCr-studierende/historische-teilkompetenzen/>.

Kompetenzbereiche	Kompetenzen	Teilkompetenzen
Historische Fragekompetenz	Frage an die Vergangenheit stellen	Eigenständige Fragen an die Vergangenheit formulieren
		Fragen an historische Quellen stellen
		Einfluss der Fragestellung auf die Darstellung erkennen
		Fragen, die in Darstellungen behandelt werden, herausarbeiten
Historische Methodenkompetenz	Rekonstruktionskompetenz: Arbeiten mit Quellen	Anhand eines Leitfadens Quellen beschreiben, analysieren und interpretieren
		Quellen und Darstellungen hinsichtlich ihrer Charakteristika unterscheiden
		Gattungsspezifisch der Quellen für ihre Interpretation berücksichtigen
		Die unumgängliche Perspektivität und Intention von Quellen feststellen
	Rekonstruktionskompetenz: Erstellen von Darstellungen über die Vergangenheit (historische Narrationen)	Fachspezifische Recherchefähigkeiten entlang einer historischen Fragestellung entwickeln (z. B. Fachliteratur sichten, Nutzung von Internetarchiven)
		Aus den Ergebnissen der Quellenarbeit und den Erkenntnissen aus Darstellungen eine selbstständige historische Narration erstellen
		Erstellen verschiedener Darstellungsarten (z. B. Sachtext, Plakat, Video) zur gleichen Materialgrundlage erproben
	De-Konstruktionskompetenz: Analysieren von Darstellungen über die Vergangenheit	Anhand eines Leitfadens Darstellungen kritisch systematisch hinterfragen (de-konstruieren)
		Gattungsspezifisch von historischen Darstellungsformen (z. B. Spielfilm, Comic, Roman, Internetseite) erkennen
		Aufbau der Darstellung (z. B. inhaltliche Gewichtungen, Argumentationslinien, Erzähllogik) analysieren
		Perspektivität, Intention und Bewertungen in Darstellungen feststellen sowie deren Entstehungskontext berücksichtigen

	De-Konstruktionskompetenz: Vertiefendes Herausarbeiten der Quellenbasis von Darstellungen über die Vergangenheit	Quellenbezüge in Darstellungen herausarbeiten
		Die in der Darstellung verwendeten Quellenaussagen mit der Originalquelle vergleichen
		Die Aussagen der Darstellung mit den Erkenntnissen der Geschichtswissenschaft vergleichen
Historische Sachkompetenz	Klären, Verstehen und Anwenden von historischen Fachbegriffen/Konzepten	Fachliche Begriffe/Konzepte anhand von Lexika und Fachliteratur etc. klären und die dortigen Definitionen vergleichen sowie Unterschiede erkennen
		Grundlegende Konzepte des Historischen kennen und über sie verfügen
		Unterschiedliche Verwendung von Begriffen/Konzepten in Alltags- und (wissenschaftlicher) Fachsprache erkennen sowie deren Herkunfts- und Bedeutungswandel beachten
		Fachliche Begriffe/Konzepte auf Fallbeispiele kritisch anwenden und adaptieren
	Kennen und Anwenden von erkenntnistheoretischen Prinzipien der Geschichts- und Sozialwissenschaften	Verschiedene Perspektiven in historischen Quellen und Darstellungen identifizieren und hinterfragen (Perspektivität)
		Geschichte als Konstruktion der Vergangenheit wahrnehmen (Konstruktivität)
		Bewusste Auswahlentscheidungen hinsichtlich Themen, Quellen, Forschungsfragen, Zielgruppen etc. in historischen Darstellungen erkennen (Selektivität)
		Aussagen und Interpretationen über die Vergangenheit und Gegenwart anhand von Belegen aus Quellen und Darstellungen nachvollziehen (Belegbarkeit)
		Geschichte als eine Betrachtung, die im Nachhinein geschieht, wahrnehmen und deren Auswirkung reflektieren (Retroperspektivität)

Historische Orientierungskompetenz	Nutzen von historischen Erkenntnissen zur Orientierung in der Gegenwart/Zukunft	Erkenntnisse von eigenen und fremden Darstellungen zur individuellen Orientierung hinsichtlich der Bewertung der Vergangenheit und möglicher Handlungsoptionen in der Gegenwart und Zukunft nutzen
		Offene und pluralistische Diskussionen zur Nutzung der historischen Erkenntnisse für die Gegenwart und Zukunft führen
	Erkennen und Hinterfragen von Orientierungsangeboten in Darstellungen über die Vergangenheit	Darstellungen hinsichtlich angebotener Orientierungsmuster für die Gegenwart und Zukunft befragen
		Orientierungsangebote aus Darstellungen hinterfragen und mit alternativen Angeboten konfrontieren
		Mögliche Gründe für vorgeschlagene Orientierungsangebote in Darstellungen herausarbeiten

Tabelle 1: „Tabellarische Darstellung von Kompetenzen, Kompetenzbereichen und Teilkompetenzen“ © Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger¹⁷

2.2 Konzeptuelles Lernen

Ein neuer Aspekt, der bereits in der naturwissenschaftlichen Didaktik stark Einzug gehalten hat, ist das Lernen mit Konzepten, insbesondere für die AHS-Unterstufe. Im Kommentar für den neuen Lehrplan der Sekundarstufe I¹⁸ gehen Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger besonders darauf ein und definieren diesen klarer. *„Basiskonzepte, wie sie der Lehrplan nun neu vorsieht, [...] dabei als zentrale Orientierungspunkte [...], die das historische und politische Denken grundlegend strukturiert und isoliertes Wissen miteinander verknüpfen“*.¹⁹ Im Detail heißt das, dass konzeptuelles Lernen die Konzentration auf zentrale, immer wiederkehrende Begrifflichkeiten bedeutet. Man spricht hier von so genannten „Basis-“ und „Teilkonzepten“. Diese bieten auch den Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung Hilfe, *„zumal sie die*

¹⁷ Kühberger et al., „Historische Kompetenzen und ihre Teilkompetenzen“.

¹⁸ Hellmuth und Kühberger, „Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe“.

¹⁹ Ebd., 10.

*komplexen Themenbereiche, die im Lehrplan vorgegeben sind, in eine übersichtliche Struktur bringen können“.*²⁰

Hellmuth und Kühberger weisen in ihrem Kommentar darauf hin, dass innerhalb der Basiskonzepte, die durch den Gesetzgeber vorgegeben sind, die Möglichkeit für Lehrkräfte besteht, durch die Etablierung von Teilkonzepten die abstrakte Metaebene durch genauere Definition besser zu untergliedern und sie für ihren Unterricht direkt zu adaptieren.

Für beide geht es darum, konzeptionelles Wissen an Fallbeispielen zu erwerben. Es geht also um Wissen, welches nicht unbedingt einer strikten wissenschaftlichen Definition entspricht, sondern anhand von verschiedenen Fallbeispielen regelmäßig weiterentwickelt und differenziert wird. Lernen mit Konzepten soll und muss an die individuellen Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen, die Lebenswelten integrieren und vorhandenes Vorwissen aktivieren. Es bietet sich also bereits für die Anwendung und Integration in die Unterrichtsplanung von außerschulischen Lehr- und Lernorten an.

Hellmuth und Kühberger bieten im Kommentar zum neuen Lehrplan eine umfassende Beschreibung und Erklärung der einzelnen Basiskonzepte an, die in dieser Arbeit enthalten sind, da diese Konzepte als wichtige Stütze für die Planung von Unterricht und das Unterrichten selbst an außerschulischen Lehr- und Lernorten gesehen werden.

Diese Basiskonzepte sind wie folgt:

Zeit als zentrales Basiskonzept historischen Denkens zwischen Kontinuität und Wandel	
Zeitpunkte	Um Veränderungen fassen zu können, benötigt das historische Denken auch Zeitpunkte, also scheinbar statische Momente, die zeitliche Erklärungsmuster überhaupt erst ermöglichen. Damit ist jedoch nicht gemeint, dass alle Jahreszahlen auswendig gelernt werden müssen. Vielmehr soll die Einsicht gewonnen werden, dass Zeitpunkte bestimmte Ereignisse markieren und damit etwa Geschichte als Erzählung strukturieren.

²⁰ Magdalena Golser, Thomas Hellmuth und Dominik Maresch, „Meine Geschichte – deine Geschichte – wessen Geschichte? Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Prozessorientierung und konzeptuelles Lernen.“ In: Heinz Ammerer, Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger (Hg.), Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Subjektorientierte Geschichtsdidaktik (Wochenschau Verlag: Schwalbach/Ts. 2015), 53.

Zeitverläufe	Damit sind Vorstellungen gemeint, die den dynamischen Charakter von Zeit ordnen. Es gilt dabei jene Konzepte wiederkehrend zu bearbeiten, die wandelbare Momente beschreiben. Zu diesen zählen Teilkonzepte wie „Wandel“, „Prozess“ oder „Entwicklung“. Letztlich wird aber damit auch versucht Kontinuitäten bzw. Diskontinuitäten konzeptionell zu fassen, weshalb Teilkonzepte wie „Stillstand“, „Veränderung“, „Trend“, „Bruch“, „Verfall“ oder „Fortschritt“ ebenfalls in diesen Bereich fallen.
Zeiteinteilungen	Konzepte der Zeiteinteilung beziehen sich dabei einerseits auf die physische Zeit, wie sie etwa in Datierungs- oder Kalendersystemen auffindbar ist, andererseits auf allgemein gebräuchliche Zeitvokabeln (z. B. „gestern“, „Vorjahr“) und auf konzeptionelle Erschließungen der Zeit, wie sie etwa in den Konzepten von „Vergangenheit“, „Gegenwart“ oder „Zukunft“, aber auch in Vorstellungen zu Epochen bzw. Periodisierungen (z. B. „Mittelalter“, „Renaissance“) auftreten.

Tabelle 2: „Tabellarische Darstellung: Basiskonzept – Zeit“ © Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger²¹

Anhand der Beschreibungen ist erkennbar, dass außerschulische Lernorte, abhängig von der Kategorie, die Möglichkeit bieten, insbesondere Zeitverläufe und Zeitpunkte als Konzepte zu integrieren und in Unterrichtssequenzen darzustellen. Aber auch Orte, die eine längere Nutzung, Bedeutungszuschreibung oder Umdeutung erfahren haben, können für das Konzept zu Zeiteinteilungen herangezogen werden. Insbesondere außerschulische Orte, die mit der Lebensrealität von Kindern und Jugendlichen in Verbindung stehen und oft nicht bewusst oder nur peripher wahrgenommen werden, würden sich anbieten, um das Konzept von Zeiteinteilungen zu erörtern.²² Exemplarisch kann hier der Stephansplatz in Wien genannt werden, welcher oft als Treffpunkt genutzt wird, ohne als historische Ort wahrgenommen zu werden.

Basiskonzepte, die das Zustandekommen von Wissen reflektieren	
Perspektive	Perspektiven strukturieren das historische und politische Denken. Aus den im Denken eingenommenen, jeweils spezifischen (ethnischen, religiösen, sozio-kulturellen, politischen etc.) Standorten ergaben sich in der Vergangenheit und ergeben sich in der Gegenwart verschiedene Perspektiven auf ein beobachtetes Phänomen. Dementsprechend gilt es etwa Perspektiven in historischen Quellen zu erkennen und diese in Darstellungen entsprechend zu kennzeichnen. Aber auch Autorinnen und Autoren von Darstellungen über die Vergangenheit nehmen eine bestimmte Perspektive auf die Vergangenheit ein. Auch dies gilt es zu reflektieren. Zusätzlich sind Darstellungen der Vergangenheit zwangsläufig retroperspektivisch angelegt. Sie werden aus dem Heute heraus mit einem Blick in die Vergangenheit erzählt. Dies führt zu einer zusätzlichen

²¹ Hellmuth und Kühberger, „Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe“, 11.

²² Vgl. ebd.

	Verzerrung, die es zu beachten gilt. Über multiperspektivische Annäherungen und über ein bewusstes Wechseln in andere Perspektiven wird versucht Einseitigkeit auszugleichen.
Konstruktivität	Geschichte ist ein Konstrukt und keine Abbildung der Vergangenheit. Geschichte wird über einen kritischen Bezug zu historischen Quellen und Einsichten aus der Wissenschaft aufgebaut. Es gilt daher den Schülerinnen und Schülern die „Baupläne“ der Darstellungen der Vergangenheit und ihre verschiedenen Mechanismen näherzubringen. Dazu zählt der Zusammenhang von historischen Quellen und den daraus ableitbaren Einsichten, aber auch der Aufbau einer Erzählung: Was wird wie erzählt? Welche erzählerischen Mittel werden dazu eingesetzt? Wie wird was in den Mittelpunkt gestellt? Gleichzeitig werden in Erzählungen über die Vergangenheit (TV-Dokumentationen, Sachbuchtexte etc.) aber auch Bewertungen vorgenommen, die aufgedeckt werden müssen.
Auswahl	Eine Darstellung der Vergangenheit (Geschichte) kann nicht umfassend stattfinden. Es muss eine Auswahl über den Ausschnitt der Vergangenheit getroffen werden, der gezeigt werden soll. Dieser ist durch zeitliche und räumliche Einschränkungen, durch den spezifischen Fokus (Alltagsgeschichte, Politikgeschichte etc.) geprägt und zudem nur in Teilen in Quellen überliefert. Eine solche Auswahl schränkt den Aussagewert und die Gültigkeit des Ergebnisses ein. Gleichzeitig wird über diese Einschränkung die Darstellung der Vergangenheit aber auch erst ermöglicht.
Belegbarkeit	Historische Quellen sind jene Medien der Überlieferung, aus denen über methodische Verfahren Kenntnisse über die Vergangenheit gewonnen werden können. Sie treten in jeweils spezifischen Formen auf (u. a. schriftliche, gegenständliche, mündliche Quellen) und bedürfen in ihrer Nutzung einer ausreichenden historischen Kontextualisierung sowie einer gattungsadäquaten Quellenkritik. Die methodisch kontrollierten Ergebnisse der Quellenkritik aus verschiedenen Quellen dienen als Beleg für historische Interpretationen

Tabelle 3: „Tabellarische Darstellung: Basiskonzept – Wissen reflektieren“ © Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger²³

Die Basiskonzepte, die das Zustandekommen von **Wissen reflektieren**, bieten für außerschulische Lehr- und Lernorte sehr gute Grundlagen, um mit ihnen zu interpretieren und wahrzunehmen, welche Ideen und Vorstellungen in Museen, Gedenkort, Ausgrabungen etc. vorliegen und wie sich diese auf die gewählte Repräsentation und das vermittelte Geschichtsbild auswirken.²⁴

²³ Hellmuth und Kühberger, „Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe,“ 11f.

²⁴ Vgl. ebd.

Gesellschaftliche Basiskonzepte, die auf Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens fokussieren	
Vielfalt/ Diversity	Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über die Wahrnehmung von vielfältigen Erfahrungen, Ideen, Überzeugungen und Haltungen von Menschen mit verschiedenen Bedürfnissen, ethnischen und sozialen Zugehörigkeiten, geschlechtlichen Identitäten, ideologischen und religiösen Anschauungen, Altersstrukturen, körperlichen Möglichkeiten u. v. m.
Kommunikation	Wissen über gesellschaftliche Zusammenhänge strukturiert sich aus der Einsicht, dass gesellschaftliche Entwicklungen unter anderem von der Kommunikation der Menschen untereinander abhängig sind. Dazu bedienen sich diese bestimmter Zeichensysteme und Medien. Zudem ist unser Wissen über Vergangenheit und die politische Gegenwart auch von den Interpretationen von Menschen (WissenschaftlerInnen, PolitikerInnen, MedienmacherInnen etc.) abhängig, die nicht isoliert, sondern sozial interagieren.
Handlungsspielräume/ Agency	Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über Vorstellungen über menschliche Handlungsspielräume (agency). Durch die Analyse der Handlungsspielräume gelingt es Handlungskontexte, die auch dem Handelnden unbewusst sein können, in den Fokus zu nehmen. Dabei wird deutlich, dass Veränderungsprozesse nicht von Personen unabhängig, gleichsam aber vom „Schicksal“ bestimmt verlaufen, sondern beeinflussbar sind. Verbunden mit dem Basiskonzept „Macht“ zeigen sich zudem die Möglichkeiten und Grenzen von Handlungsspielräumen.
Normen	Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über Vorstellungen davon, wie Normen soziale Interaktion und Kommunikation beeinflussen. Normen werden gesellschaftlich erzeugt und können in Rechtsbeständen (Recht) münden. Normen stammen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilbereichen (z. B. religiöse Normen, sozial erwartetes Verhalten, rechtsstaatliche Gesetze).
Macht	Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über Vorstellungen von Macht und den Umgang damit, was zu konkreten Herrschaftsformen führt. Grundsätzlich besitzt Macht keine negative Bedeutung. Sie ist neutral als zentrales Element von Geschichte und Politik aufzufassen. Als solches dient Macht als Grundlage für (politische) Entscheidungen und Veränderungen, wobei Macht eine negative Bedeutung erhalten kann. Macht und Machtausübung bleiben nicht nur auf den inneren Bereich einer Gesellschaft oder von sozialen Beziehungen beschränkt, sondern können sich auch in expansiven Formen zeigen (z. B. Krieg, Konflikt, Expansion). Macht zeigt sich aber auch in Institutionen, deren Befugnissen und deren Legitimation.
Struktur	Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über das Erkennen systemischer Zusammenhänge, die das aufeinander bezogene Handeln von Einzelnen, Gruppen oder Organisationen umfassen. Damit sind komplexe gesellschaftliche

	Strukturen wie z. B. Sozialstrukturen oder Wirtschaftsordnungen ebenso gemeint, wie individuell-kleinräumig bedingte Systeme (z. B. Subkulturen).
Lebens-/ Naturraum	Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über die Einsicht zu den Möglichkeiten des Lebens in und mit der Natur im ökologischen Sinn. Raum, hier weiter gefasst als eine topografische Verortung, kann dabei als Produkt des Menschen („Kulturlandschaft“), aber auch als naturgeschichtlich determiniertes System, begriffen werden. Letztlich sollte es jedoch als Teil des „Ökosystems“, der „Umwelt“ bzw. des „Habitats“ oder eben des „Lebensraums“ verstanden werden.
Verteilung	Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über Vorstellungen zur Verteilungsfrage innerhalb einer Gesellschaft sowie auch gesellschaftsübergreifend. Aus der Unbegrenztheit der menschlichen Bedürfnisse und der Begrenztheit der zu ihrer Befriedigung zur Verfügung stehenden Ressourcen ergibt sich die Frage der gerechten Verteilung. Neben rationalen Überlegungen existieren in Gesellschaften auch immer wieder spontane und irrationale Verhaltensweisen (z. B. durch Emotionen beeinflusste oder auch in Ideologien implizierte, irrationale Verhaltensweisen), welche die politischen Entscheidungen zur Verteilung der Ressourcen beeinflussen. Die Bedeutung der Multiperspektivität wird bei diesem Basiskonzept deutlich, weil unterschiedliche Auffassungen gerechter Verteilung existieren können.
Arbeit	Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über Vorstellungen des bewussten und zielgerichteten Handelns von Menschen zur Sicherung der Grundbedürfnisse („Existenzsicherung“), der notwendigen Tätigkeiten für eine Gemeinschaft („Dienst an der Gemeinschaft“), der individuellen Entwicklung hinsichtlich Fähigkeiten und Selbstbewusstsein („Persönlichkeitsentfaltung“), aber auch der konsumtiv ausgerichteten Bedürfnisse zur Befriedigung von Wünschen.

Tabelle 4: „Tabellarische Darstellungen: Basiskonzept – menschliches Zusammenleben“ © Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger²⁵

Die gesellschaftlichen Basiskonzepte bieten durch ihre große Bandbreite unterschiedlichste Anknüpfungspunkte für außerschulische Lehr- und Lernorte. Als besonders geeignet erscheinen hier Macht, Lebens-/Naturraum und Arbeit.

2.3 Kumulation

Sowohl der Lehrplan als auch das Schulorganisationsgesetz bilden die Handlungsgrundlage für Lehrerinnen und Lehrer. Das FUER-Modell und die vorgestellten Konzepte dienen den

²⁵ Hellmuth und Kühberger, „Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe,“ 12f.

Lehrenden als Leitlinie bei der Unterrichtsgestaltung. Es ist erkennbar, dass die Nutzung von außerschulischen Lehr- und Lernorten für die Erfüllung dieser Vorgaben förderlich ist.

Für das Kapitel 7.1 (Planungsmatrix) ergeben sich nachfolgende Aspekte, die summiert in die Matrix einfließen. Die Teilkompetenzen werden nicht noch einmal angeführt, es wird in diesem Fall auf die bereits vorangegangene Darstellung verwiesen. Die Teilkompetenzen werden aber in der Planungsmatrix als wichtige Ebene übernommen.

Historische Kompetenzen und Konzepte für die Planungsmatrix	
Basiskonzept	Konzepte
Zeit als zentrales Basiskonzept historischen Denkens zwischen Kontinuität und Wandel	Zeitpunkte
	Zeitverläufe
	Zeiteinteilungen
Wissen reflektieren als Basiskonzept	Perspektive
	Konstruktivität
	Auswahl
	Belegbarkeit
Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens als Basiskonzept	Vielfalt/Diversity
	Kommunikation
	Handlungsspielräume/Agency
	Normen
	Macht
	Struktur
	Lebens-/Naturraum
	Verteilung
	Arbeit

Kompetenzbereiche	Kompetenzen
Historische Fragekompetenz	Fragen an die Vergangenheit stellen/gestellte Fragen an die Vergangenheit erkennen
Historische Methodenkompetenz	Rekonstruktionskompetenz: Arbeiten mit Quellen
	Rekonstruktionskompetenz: Erstellen von Darstellungen über die Vergangenheit (historische Narrationen)
	De-Konstruktionskompetenz: Analysieren von Darstellungen über die Vergangenheit
	De-Konstruktionskompetenz: Vertiefendes Herausarbeiten der Quellenbasis von Darstellungen über die Vergangenheit
Historische Sachkompetenz	Klären, Verstehen und Anwenden von historischen Fachbegriffen/Konzepten
	Kennen und Anwenden von erkenntnistheoretischen Prinzipien der Geschichts- und Sozialwissenschaften
Historische Orientierungskompetenz	Nutzen von historischen Erkenntnissen zur Orientierung in der Gegenwart/Zukunft
	Erkennen und Hinterfragen von Orientierungsangeboten in Darstellungen über die Vergangenheit

Tabelle 5: „Historische Kompetenzen und Konzepte – Zusammenfassung“ © Harald Beier

Nach den erörterten Kompetenzen und Konzepten wird im nächsten Kapitel die Unterrichtsgestaltung kurz erläutert.

3. Gestaltung des Geschichtsunterrichts

Zu Beginn des Schuljahres hat sich jede Lehrkraft die grundlegende Frage zu stellen, wie mit der knappen Ressource Zeit umgegangen werden soll. Dazu ist es notwendig, aus dem Jahresplan eine detailliertere Stundenplanung zu erstellen und sich am Lehrplan und definierten Kompetenzen zu orientieren.

3.1 Unterrichtsplanung

Heinrich Ammerer und Christoph Kühberger bieten hierzu eine Handreichung, die sich sehr spezifisch mit der Frage der Unterrichtsplanung beschäftigt.²⁶ Es werden drei essenzielle Phasen beschrieben und präsentiert, die bei der theoriegeleiteten Planung beachtet und als Anstoß genutzt werden sollen. Diese Vorgehensweise wird im Folgenden kurz beschrieben, um auch die Planung von Unterrichtssequenzen an außerschulischen Lehr- und Lernorten korrekt in den Jahresplanungsrahmen einordnen zu können.

Für die Vorbereitung der Jahresplanung ist es nach Ammerer und Kühberger zuerst notwendig, das Schuljahr entsprechend den Gegebenheiten des aktuellen (Schul-)Jahres zu erschließen. Die Lehrkraft muss sich bereits vorab einen Überblick über die vorhandene Anzahl an Unterrichtseinheiten sowie mögliche Stundenausfälle verschaffen und außerdem wichtige Ereignisse (z. B. EU-Wahl, Nationalratswahl) in die Planung einbeziehen. Danach erfolgt ein Drei-Schritt der Planung:²⁷

1. **Auswahl der Inhalte:** Um sicherzugehen, dass der Kernstoff bearbeitet wird, muss eine Aufteilung erfolgen. Danach muss der korrekte Erweiterungstoff entsprechend der Fokussierung durch die Lehrkraft ausgewählt werden. Ammerer und Kühberger betonen, dass es aufgrund des Umfangs des Stoffs notwendig ist, bereits beim Kernstoff Schwerpunkte zu setzen. Auch eine Beschränkung auf Ereignisse, die beispielhaften Charakter haben, ist vonnöten.
2. **Planung von Unterrichtssequenzen:** In dieser Phase geht es um eine didaktische und methodische Strukturierung. Ammerer und Kühberger beschreiben kurz die

²⁶ Vgl. Heinrich Ammerer und Christoph Kühberger, *Unterricht planen: Von der Jahres- zur Stundenplanung im Fach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“*, 31–38.

²⁷ Vgl. ebd., 33–35.

unterschiedlichen Darstellungszugänge: „*chronologischer Durchgang*“²⁸, Längsschnitte, Epochenquerschnitte, synchrone und diachrone Vergleichsverfahren oder Fallanalysen.

3. **Kompetenzorientierung:** Nun erfolgt die Konkretisierung der Unterrichtssequenzen. Es geht um die Auswahl von Methoden, Medien und Sozialformen. In der Gesamtjahresplanung sollte darauf geachtet werden, dass alle Kompetenzen geschult werden. In einzelnen Unterrichtssequenzen kann ein Schwerpunkt auf Teilkompetenzen gelegt werden.

3.2 Unterrichtssequenzen

Für die Planung von Unterrichtssequenzen gibt es verschiedene methodische Modelle, die durch eine unterschiedliche Schwerpunktsetzung auf die zu beachtenden Aspekte des Dreischritt-Plans diverse Vor- und Nachteile bieten. Diese können von jeder Lehrkraft selbst abgewogen werden. Um starke formale Vorgaben und komplexe Prozessregulatoren zu vermeiden, wird in der Planungsmatrix auf ein spezielles Modell verzichtet. Durch ein eigens erstelltes Arbeitsblatt wird lediglich versucht, die Sequenzplanung zu unterstützen.

Für die Erstellung der exemplarischen Unterrichtssequenz im Anwendungsteil wird jedoch das Theoriekonzept von Ammerer und Kühberger²⁹ verwendet. Dies findet sich in der bereits oben genannten Handreichung, in welcher die Planung der Unterrichtssequenz mit Spezialisierung auf Teilkompetenzen und Lernziele durch ein Feinrastermodell umgesetzt wird. Für die übergeordnete Metaplanungsebene der Unterrichtssequenz werden das „Thema der Stunde“ und die „angestrebte(n) domänenspezifische(n) (Teil-)Kompetenz(en)“ herausgehoben. Die Planung der einzelnen Phasen innerhalb der Unterrichtssequenz erfolgt mit einem typischen Matrixmodell aus Spalten und Zeilen, wobei die Spalten die Dimensionen vorgeben und die Zeilen die Zeitphasen symbolisieren. Die herausgearbeiteten Spalten bzw. Dimensionen sind:³⁰

- Zeit

²⁸ Ammerer und Kühberger, *Unterricht planen: Von der Jahres- zur Stundenplanung im Fach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung*,“ 34.

²⁹ Vgl. ebd.

³⁰ Heinrich Ammerer und Christoph Kühberger, „Feinplanung von Unterricht: (Raster für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung).“ Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen, zuletzt geprüft am 11.01.2021, <https://www.geschichtsdidaktik.com/materialien-f%C3%BCr-den-unterricht/>.

- Aspekt der Kompetenzorientierung/Ausweisen der Teilkompetenz
- Thematische Schwerpunkte, Organisationsform und/oder Lehr-/Lernmethode
- Tätigkeit der Lehrkraft, Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler
- Material/Medien
- Möglichkeiten zur Individualisierung/Differenzierung

In diesem Abschnitt ist die starke Fokussierung auf die Kompetenzen klar ersichtlich, spezifische Faktoren für außerschulische Lehr- und Lernorte sind noch nicht eingearbeitet.

3.3 Unterrichtsplanung an außerschulischen Lehr- und Lernorten

Für die Planung und Umsetzung von Exkursionen und Unterrichtssequenzen gibt es in der Fachdidaktik Geschichte wenige bis kaum vorhandene Anhaltspunkte, die Lehrkräften dabei helfen, die Planung bewusst, theoriegestützt sowie mit der Möglichkeit der Reflexion und der schrittweisen Verbesserung der eigenen Lehrtätigkeit durchzuführen. Als positive Ausnahme ist die Checkliste von Ulrich Mayer³¹ mit den Adaptionen durch Christian Kuchler³² zu nennen:

Checkliste nach Mayer und Kuchler	
Inhaltliche Vorbereitung	Auswahl eines günstig erreichbaren Lernorts aus den verschiedenen Möglichkeiten zu einem bestimmten historischen Thema
	Sammeln von Informationen zum Lernort
	Vorabbesuch des historischen Orts
	Kontakt zu außerschulischen Experten
	Feststellung des für die Lernenden notwendigen Vorwissens
	Überlegungen zu den mit dem Lernort verbundenen besonderen Lernchancen
	Einschätzung des Verhältnisses zwischen Aufwand an Zeit und Arbeit und dem erwarteten fachlichen und pädagogischen Gewinn

³¹ Vgl. Ulrich Mayer, „Historische Orte als Lernorte.“ In *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* : Klaus Bergmann zum Gedächtnis (Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., 2004), 402.

³² Vgl. Christian Kuchler und Christian Bunnenberg, *Historische Orte im Geschichtsunterricht, Methoden historischen Lernens* (2012), 62f.

Didaktische und methodische Vorbereitung	Überprüfung des Verhältnisses zwischen inhaltlichem Potenzial des Orts und den curricularen Vorgaben
	Bestimmung von Lernzielen, Thema, Inhalten
	Bestimmung des didaktischen Orts der Exkursion im Rahmen der Struktur der Unterrichtseinheit
	Überlegungen zur notwendigen Vor- und Nachbereitung im Unterricht
	Überprüfung der zu erwartenden und zu aktualisierenden Vorkenntnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler
	Überlegungen zum Wecken und Fördern von Interesse und Schüleraktivitäten
	Erstellen von Arbeitsblättern/Beobachtungsaufträgen
	Überprüfung, wie ggf. vorhandene museale Einrichtungen am historischen Ort in die Erarbeitungsphase eingebunden werden können
Organisatorische Vorbereitung	Einholen der Genehmigung bei der Schulleitung
	Information der Eltern zum Vorhaben, zur Zeitplanung und zu den Kosten
	Absprache mit Kolleginnen und Kollegen, Auswahl der Begleitperson(en)
	Absprachen mit Experten oder Aufsichtspersonen (Aktualisierung)
	Wahl des Verkehrsmittels, Einholung von Angeboten
	Regelung der Finanzierung (Fahrkosten, Eintritt, evtl. Zuschüsse)
	Absprachen über Bekleidung, Verpflegung, Arbeitsmittel
	Klärung des Ablaufs der Exkursion
	Bereitstellung von Hilfsmitteln
	Verständigung über Signale und Zeichen
Erzieherische Vorbereitung	Absprache mit der Lerngruppe/Klasse über Verhaltensregeln
	Aufklärung über Konsequenzen bei Fehlverhalten
	Hinweise zum selbstständigen Lernen
	Berücksichtigung besonderer Bedürfnisse von Lernenden mit Aufmerksamkeits- oder Lerndefiziten
	Überlegungen zur Gruppenbildung
	Verständigung über das Verhältnis von „Arbeitszeit“ und frei verfügbarer Zeit
Literatur zur Vorbereitung	Lokale und regionale Reise- und Kunstführer
	Lokal- und regionalgeschichtliche Literatur
	Schriftenreihe von Geschichtsvereinen
	Literatur zu Gemeinde-, Stadt- und Vereinsjubiläen

	Ausstellungskataloge
	Lokale und regionale Bildbände
	DuMont Kunst-Reiseführer
	Handbücher zu Kunstdenkmälern
	Handbücher zu historischen Stätten

Tabelle 6: „Checkliste nach Mayer und Kuchler“ © Mayer Ullrich, Christian Kuchler

3.4 Kumulation

Um die knappe Ressource Zeit effizient nutzen zu können, sollte jede Lehrkraft vor Beginn jeden Schuljahres einen Plan erstellen. Im Zuge dieser Planung können bereits außerschulische Unterrichtssequenzen passend zum Lehrplan vorausgewählt werden. Durch die Drei-Schritt-Planung, die Sequenzierung und die Leitfragen zur Planung von Exkursionen hat die Lehrkraft einen guten Leitfaden, um eine Jahresplanung zu erstellen. Für die in Kapitel 7.1 erstellte Planungsmatrix werden die Leitfragen aus Tabelle 6 übernommen.

Nach der Betrachtung der Unterrichtsplanung werden im nächsten Kapitel die unterschiedlichen Arten des interdisziplinären Unterrichts definiert und auf ihre Eignung an außerschulischen Lehr- und Lernorten geprüft.

4. Interdisziplinärer Unterricht als Chance

Durch die Einführung der Kompetenzorientierung und des konzeptuellen Lernens im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung eröffnen sich neue Möglichkeiten für interdisziplinären Unterricht. In Kapitel 6 (Rechtliche Rahmenbedingungen) wird zudem festgestellt, dass es vom Gesetzgeber ein Bekenntnis zu interdisziplinärem Unterricht gibt. Im Kapitel 2.2 wurden die Konzepte präsentiert, die im Lehrplan der Unterstufe Einzug gehalten haben. Diese Konzepte bilden einen Anknüpfungspunkt für interdisziplinären Unterricht, welcher eine weitere Möglichkeit für die Integration von außerschulischen Lehr- und Lernorten in die Unterrichtsplanung ist.

4.1 Die verschiedenen Arten des interdisziplinären Unterrichts

Für eine genaue Untersuchung und Analyse dieses Themas ist es wichtig, eine Begriffsklärung, Begriffsdefinition und Abgrenzung der verschiedenen Formen interdisziplinären Unterrichts durchzuführen. Im Rahmen dieser Arbeit wurden folgende Varianten identifiziert:

- fächerüberschreitender Unterricht
- fächerverknüpfender bzw. fächerverbindender Unterricht
- themenzentrierter bzw. fächerkoordinierender Unterricht
- fächerergänzender Unterricht
- fächerübergreifender Unterricht
- fächeraussetzender Unterricht

Die Form des **fächerüberschreitenden Unterrichts** besitzt den geringsten organisatorischen Aufwand. Es ist nicht notwendig, den bestehenden Klassenverband aufzulösen und den Unterricht mit den Lehrerkolleginnen und -kollegen zu koordinieren.³³ Diese Unterrichtsvariante ist gekennzeichnet durch den fachlichen Inhalt, der eine Überschreitung des Fachs notwendig macht. Es gilt dabei, den Schülerinnen und Schülern größere Zusammenhänge anhand von

³³ Vgl. Rainer Stadler, „Fachunterricht und fächerüberschreitendes Lernen.“ In *Fächerübergreifender Unterricht in der Sport- und Bewegungserziehung: Bericht über die 3. Sommerakademie der Institute für Sportwissenschaften der Universitäten Greifswald, Bern, Rostock und Salzburg vom 14. - 18. September 1998, Strobl am Wolfgangsee*, hrsg. v. Stefan Gröbning und Rudolf Stadler, Schriftenreihe der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Sport und Leibeserziehung 16 (Salzburg: Univ. Inst. für Sportwiss, 1999), 17.

Beispielen aus Nachbarfächern zu erläutern und verständlich zu machen.³⁴ Labudde stellt fest, dass das Einzelfach die Ausgangsbasis und die Grundlage der Überschreitung der Fachgrenze bildet.³⁵

Der **fächerverbindende Unterricht** wird im österreichischen allgemeinen Lehrplan der AHS wie folgt definiert: „Im fächerverbindenden Unterricht haben Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen ihres Fachunterrichts mögliche, die Fächergrenzen überschreitende, Sinnzusammenhänge herzustellen. Die Organisation des nach Fächern getrennten Unterrichts bleibt hier bestehen.“³⁶ Stadler³⁷ und Labudde³⁸ sind sich uneins über die genaue Anwendung des fächerverbindenden Unterrichts. Für Stadler werden die Inhalte eines Themengebiets in zwei oder mehreren Fächern unter der Koordinierung der beteiligten Lehrpersonen erarbeitet. Er unterscheidet zwei Möglichkeiten. In der ersten erarbeitet ein Fach die Grundlagen und das andere Fach baut dann auf diesen Grundlagen auf. Das erste Fach hat dabei eine Zubringerrolle. Die zweite Möglichkeit verhindert die Zubringerrolle eines Fachs. Vielmehr wird ein übergeordneter Themenbereich, unterteilt in einzelne Facetten, gemeinsam erarbeitet.³⁹ Labudde stellt fest, dass es im fächerverbindenden Unterricht Grundkonzepte oder Methoden gibt, die mehreren Fächern oder Wissenschaftsbereichen zuzuordnen sind und wechselseitig sowie systematisch verknüpft werden müssen. Als Beispiel dafür nennt er Mathematik und Physik sowie die Methoden der Differentialgleichung und trigonometrische Funktionen.⁴⁰ Der Vorteil dieser Unterrichtsart ist,

³⁴ Vgl. Kerstin Backhaus, Klaus Moegling und Susanne Rosenkranz, *Kompetenzorientierung im Politikunterricht: Kompetenzen, Standards, Indikatoren in der politischen Bildung der Schulen; Sekundarstufen I und II*, 2. unveränd. Aufl. (2010), 27; vgl. Rainer Stadler, „Fachunterricht und fächerüberschreitendes Lernen.“ In *Fächerübergreifender Unterricht in der Sport- und Bewegungserziehung*, 17.

³⁵ Vgl. Peter Labudde, „Fächerübergreifender Unterricht in und mit Physik: Eine zu wenig genutzte Chance.“ *Physik und Didaktik in Schule und Hochschule*, 2003, 53.

³⁶ Anlage A, Dritter Teil, Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BGBl. Nr. 88/1985), zuletzt geprüft am 01.09.2020, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>.

³⁷ Vgl. Rainer Stadler, „Fachunterricht und fächerüberschreitendes Lernen.“ In *Fächerübergreifender Unterricht in der Sport- und Bewegungserziehung*, 17f.

³⁸ Vgl. Peter Labudde, *Naturwissenschaften vernetzen, Horizonte erweitern: Fächerübergreifender Unterricht konkret*, 1. Aufl. (2008), 8f.

³⁹ Vgl. Rainer Stadler, „Fachunterricht und fächerüberschreitendes Lernen.“ In *Fächerübergreifender Unterricht in der Sport- und Bewegungserziehung*, 17f.

⁴⁰ Vgl. Labudde, *Naturwissenschaften vernetzen, Horizonte erweitern*, 8f.

dass keine Veränderung der Klassenzusammensetzung oder des Stundenplans notwendig ist. Durch die nötigen Koordinierungen und Absprachen zu Inhalten, Arbeitsformen und fachspezifischen Begriffen innerhalb des Lehrerkollegiums entsteht jedoch ein höherer administrativer Aufwand.⁴¹

Moegling, Stadler und Labudde interpretieren die Form des **themenzentrierten bzw. fächerkoordinierenden Unterrichts** und dessen Schwerpunkte unterschiedlich. Labudde betont das übergeordnete Thema, welches im besten Fall auch ein Schlüsselproblem der Menschheit darstellt. Dieses übergeordnete Thema wird dann durch die Einzelperspektiven der Fächer bearbeitet. Sein Beispiel dafür ist der Treibhauseffekt, der in den einzelnen Disziplinen Physik, Biologie und Geografie zuerst in den Einzelperspektiven und danach übergeordnet bearbeitet wird.⁴² Moegling betont stärker die gemeinsame Planung und Abstimmung des Unterrichts von zwei oder mehr Fächern. Auch bei ihm erfolgt eine Bearbeitung trotzdem nach Fächern und fachlichen Schwerpunkten.⁴³ Stadler wiederum legt das Hauptaugenmerk auf die Gemeinsamkeiten der Fachinhalte. Zudem wird ein passendes Oberthema gewählt. Der eigene Blickwinkel der Fächer bleibt dabei bestehen, aber es wird auch problemorientiert gearbeitet.⁴⁴ Die Vorteile dieser Unterrichtsform sind das problemorientierte Arbeiten und dass – unabhängig von der Herangehensweise – der komplexe Charakter des Oberthemas erhalten bleibt. Durch die Koordination der Unterrichtsplanung und des möglicherweise notwendigen Teamunterrichts ist ein höherer organisatorischer Aufwand als bei den beiden vorangegangenen Methoden nötig. Durch die Zentrierung auf das Oberthema sind auch Eingriffe in den Stundenplan der einzelnen Klassen möglich.⁴⁵

Laut Rabenstein handelt es sich bei **fächerergänzendem Unterricht** um „jene Unterrichtsform fächerübergreifenden Projektunterrichts, in der Elemente des reflexiven Ansatzes fächerübergreifenden Unterrichtens und des problemorientierten Ansatzes im Sinne des Projektunterrichts

⁴¹ Vgl. Rainer Stadler, „Fachunterricht und fächerüberschreitendes Lernen.“ In *Fächerübergreifender Unterricht in der Sport- und Bewegungserziehung*, 18.

⁴² Vgl. Labudde, *Naturwissenschaften vernetzen, Horizonte erweitern*, 8.

⁴³ Vgl. Klaus Moegling, *Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht: Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns; didaktische Grundlagen, Modelle und Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufen I und II*, Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik (2010), 28.

⁴⁴ Vgl. Rainer Stadler, „Fachunterricht und fächerüberschreitendes Lernen.“ In *Fächerübergreifender Unterricht in der Sport- und Bewegungserziehung*, 18.

⁴⁵ Vgl. ebd.

zusammengeführt werden“.⁴⁶ Moegling beschreibt fächerergänzenden Unterricht als phasenweise aufgelöste Unterrichtsmethode, in der Gruppenarbeit als charakteristisch gilt. Das Projekt tritt dabei thematisch ergänzend auf und wiederholt, erweitert und vertieft bereits bestehenden Inhalt. Er sieht die Vorteile in der anderen Zusammensetzung der Lerngruppe und in der Möglichkeit der interessengeleiteten Gruppenwahl. Die Lernwege und das Lerntempo werden dann an die Gruppe angepasst.⁴⁷ Moegling stellt dazu zusammenfassend fest, dass es dabei „zu einem systematisch angelegten und geplanten Aussetzen der Fächerordnung zugunsten themenorientierter Kurse und Projekte“ kommt und „die fachliche Thematik ergänzend, parallel und zusätzlich zu den Fächern angeboten wird“.⁴⁸ Labudde beschreibt fächerergänzenden Unterricht als eine Unterrichtsform, in der fächerübergreifende Themen in einem Zeitgefäß unterrichtet werden.⁴⁹

Stadler interpretiert **fächerübergreifenden Unterricht** als Unterrichtsform, für welche „Themen- und Problemorientierung ohne Fachgrenzen die zentralen Prinzipien sind“.⁵⁰ Seiner Meinung nach kann der Inhalt in diesem Fall nicht nur einem bestimmten Unterrichtsfach zugeordnet werden. Die Komplexität der ausgewählten Inhalte muss so groß sein, dass eine Bearbeitung in einem Einzelfach ausgeschlossen werden kann. Die Anwendung des fächerübergreifenden Unterrichts muss dabei integrativ und darf nicht additiv passieren, um durch die Kombination eine Art neues Fach zu schaffen. Er selbst beschreibt dabei die nötigen Unterschiede zum fächerverbindenden Unterricht explizit so: „Als fächerverbindend wird dabei ein getrennt erteilter Unterricht definiert, bei dem aber die Sinnzusammenhänge der einzelnen Lerninhalte, mehr als bisher aufzuzeigen wären, während fächerübergreifendes Lernen themenorientiert auszurichten und zugleich in einem höheren Maß integrierend zu gestalten wäre“.⁵¹ Stadler benennt

⁴⁶ Kerstin Rabenstein, *In der gymnasialen Oberstufe fächerübergreifend lehren und lernen: Eine Fallstudie über die Verlaufslogik fächerübergreifenden Projektunterrichts und die Erfahrungen der Schüler*, Forschung Erziehungswissenschaft 182 (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2003). doi:10.1007/978-3-322-90969-5, 228.

⁴⁷ Vgl. Klaus Moegling, *Fächerübergreifender Unterricht: Wege ganzheitlichen Lernens in der Schule* (1998), 58.

⁴⁸ Moegling, *Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht*, 58.

⁴⁹ Vgl. Labudde, *Naturwissenschaften vernetzen, Horizonte erweitern*, 9.

⁵⁰ Rainer Stadler, „Fachunterricht und fächerüberschreitendes Lernen.“ In *Fächerübergreifender Unterricht in der Sport- und Bewegungserziehung*, 18.

⁵¹ Ebd., 8.

als Schwierigkeiten und Voraussetzungen organisatorische Hindernisse des derzeitigen Systems und die kommunikativen sowie kooperativen Fähigkeiten der Lehrkraft.⁵²

Im **fächeraussetzenden Unterricht** werden eigens dafür zusammengestellte Lerngruppen in einem bestimmten Zeitraum unterrichtet. In diesem Zeitraum wird der normale gefächerte Unterricht ausgesetzt. Typische Beispiele sind Projektstage oder phasenweise integrierte Projektwochen. Die Vorteile dieser Form des interdisziplinären Unterrichts sind das leichtere Aufsuchen von außerschulischen Lehr- und Lernorten sowie die fehlende Doppelbelastung der Schülerinnen und Schüler durch gleichzeitig stattfindenden Fachunterricht.⁵³

4.2 Hauptziele des interdisziplinären Unterrichts

Für die Hauptziele des interdisziplinären Unterrichts gibt es drei große Themengruppen. Abhängig von den jeweiligen Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern wird eine unterschiedliche Gewichtung auf die verschiedenen Hauptziele gelegt. Die drei für den Autor erkennbaren Hauptziele – der Erwerb von Schlüsselqualifikationen, Wissenschaftspropädeutik und die Schlüsselprobleme der Menschheit – werden folgend näher erläutert.

Bereits seit einigen Jahren befassen sich Lehrpersonen und Bildungsfachleute in Deutschland, der Schweiz und auch in Österreich mit der Entwicklung, Diskussion und Umsetzung von Bildungsstandards. Dabei werden mit diesen Standards in jedem Fachbereich Kompetenzen definiert.⁵⁴ Da diese Standards und Kompetenzen aber stets nur einem Fach zugeordnet werden, kann etwas sehr Wichtiges verloren gehen. Nämlich die so bezeichneten überfachlichen Kompetenzen, wobei in der Literatur oft auch von fächerübergreifenden Kompetenzen, Schlüsselkompetenzen oder **Schlüsselqualifikationen** gesprochen wird. Im Englischen findet der Ausdruck „cross curricula competencies“ Verwendung.⁵⁵ Bönsch beschreibt Schlüsselqualifikationen als „*Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die relativ unabhängig von praktischen und*

⁵² Vgl. Rainer Stadler, „Fachunterricht und fächerüberschreitendes Lernen.“ In *Fächerübergreifender Unterricht in der Sport- und Bewegungserziehung*, 18.

⁵³ Vgl. Moegling, *Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht*, 28.

⁵⁴ Vgl. Labudde, *Naturwissenschaften vernetzen, Horizonte erweitern*, 71.

⁵⁵ Vgl. ebd.

*begrenzten Verwendungsbereichen grundlegende Ausrüstungen des Menschen betreffen“.*⁵⁶

Sowohl der Lehrplan als auch Bildungsfachleute sprechen diesen Kompetenzen eine enorm wichtige Bedeutung zu. Doch auch in der Berufs- und Arbeitswelt ist längst eine Diskussion um Schlüsselqualifikationen entbrannt. Aufgrund der Tatsache, dass sich die Arbeitswelt rasant verändert, fordert die Wirtschaft sowohl flexibel einsetzbare als auch transferierbare Qualifikationen bei Schulabgängerinnen und Schulabgängern. Abgesehen von der Wirtschaft sprechen auch die Hochschulen und Universitäten im Hinblick auf die Studierfähigkeit vermehrt ihren Wunsch nach Schlüsselqualifikationen bei den Studienanfängerinnen und Studienanfängern aus. Schlussendlich wird eine Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen als Auftrag an die Schule formuliert.⁵⁷ Im Folgenden werden einige Beispiele solcher überfachlichen Kompetenzen dargestellt: Labudde nennt als ein klassisches Beispiel für Schlüsselqualifikationen die Kooperationsfähigkeit.⁵⁸ Er ist der Ansicht, dass Kinder und Jugendliche lernen sollen, einerseits in Zweiertteams oder auch in größeren Gruppen, andererseits aber auch in der Familie oder in der Peer-Group zu kooperieren. Als weitere Beispiele nennt er *„die Kompetenz sich Informationen zu beschaffen und diese zu bewerten“*, *„die Fähigkeit differenzieren bzw. integrieren zu können“*, *„die Toleranz gegenüber Andersdenkenden“* und *„die Fähigkeit Probleme zu lösen“*.⁵⁹ Vor allem der Fähigkeit sich Informationen zu beschaffen misst Labudde einen hohen Stellenwert bei. *„Das Internet bietet für die Informationsbeschaffung neue, bisher ungeahnte Möglichkeiten und eröffnet einen anderen Typ von Lernweg. Dieser ist weniger linear, wie z.B. das Lesen eines Buches, sondern viel mehr nichtlinear. Fächerübergreifender Unterricht soll einen Beitrag leisten, Schülerinnen und Schüler auf diese nichtlineare, vernetzte Informationsaufnahme und -verarbeitung vorzubereiten.“*⁶⁰ Viele dieser zuvor genannten Fähigkeiten können Lehrpersonen im fächerübergreifenden Unterricht wahrscheinlich besser fördern als im gefächerten Unterricht. An dieser Stelle sind z. B. die Problemerkennntnis- bzw. Problemlösefähigkeit, die Ambiguitätstoleranz (Toleranz gegenüber Andersdenkenden), die Kommunikationsfähigkeit und das vernetzte Denken zu erwähnen. Andere Kompetenzen, wie z. B. die

⁵⁶ Manfred Bönsch, „Qualifikationen.“ In *Wörterbuch neue Schule: Stichworte zur aktuellen Reformdiskussion*, hrsg. v. Dieter Haarmann, Beltz Pädagogik (Weinheim, Basel: Beltz, 1998), 139.

⁵⁷ Vgl. Tobias Bomhard, *Fächerübergreifendes Lehren und Lernen im Schulsport*, Forum Sportpädagogik 3 (Aachen: Shaker, 2011), Zugl.: Wuppertal, Bergische Univ., Diss., 2011, 24.

⁵⁸ Vgl. Labudde, *Naturwissenschaften vernetzen, Horizonte erweitern*, 71.

⁵⁹ Ebd.

⁶⁰ Labudde, „Fächerübergreifender Unterricht in und mit Physik“, 52.

Informationsbeschaffung, die Fähigkeit zur Kooperation und die Kritikfähigkeit, lassen sich einerseits im interdisziplinären, andererseits aber auch im Fachunterricht gleichermaßen fördern.⁶¹ Im Zusammenhang mit fächerübergreifendem Unterricht wird von den oben erwähnten Schlüsselqualifikationen vor allem dem vernetzten Denken eine zentrale Rolle zugesprochen. *„Mit vernetztem Denken wird die Fähigkeit bezeichnet, einzelne Erkenntnisse in einen größeren Kontext einordnen und Zusammenhänge erkennen zu können. Durch die Einbeziehung verschiedener fachlicher Perspektiven erscheint fächerübergreifendes Lehren und Lernen für das Anbahnen und Fördern des Erfassens von Zusammenhängen und damit vernetzten Lernens und Denkens prädestiniert zu sein.“*⁶²

Kerstin Rabenstein ist eine der Hauptvertreterinnen und Unterstützerinnen der Zielsetzung der **Wissenschaftspropädeutik**. *„Wissenschaftspropädeutisches Lernen“* sei laut Rabenstein *„durch die Reflexion unterschiedlicher Fachperspektiven zu ermöglichen: Indem die Lernenden sich die Konstruktionsprinzipien und Gültigkeitsbereiche fachlichen Wissens vor Augen führen, können sie Einsicht in die Begrenztheit fachspezifischer Sichtweisen und der Subjektivität der eigenen Perspektiven gewinnen“*.⁶³ Auch Duncker unterstützt diese Betrachtungsweise: *„Im fächerübergreifenden Lernen geht es darum, die gewohnte Ordnung eines Schulfachs vorübergehend außer Kraft zu setzen und stattdessen neue Verbindungs- und Trennlinien zu schaffen. Im interdisziplinären Unterricht wird das System der Fächer wieder aufgelöst, um neue Möglichkeiten des Sortierens zu gewinnen. Die bisherige Sammlung des Wissens wird – bildhaft gesprochen probeweise umgestülpt, um aus dem Durcheinander der Elemente wieder neue Ordnungen zu gewinnen und dabei andere Beziehungen zwischen den Dingen zu stiften. Fächerübergreifendes Lernen ist deshalb auch ein Versuch, gewohnte Sichtweisen aufzubrechen und zu erweitern“*.⁶⁴

Zu den **Schlüsselproblemen der Menschheit** schlägt Wolfgang Klafki als Themenfelder die „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ vor. Er benennt diese wie folgt:

⁶¹ Vgl. Labudde, *Naturwissenschaften vernetzen, Horizonte erweitern*, 71.

⁶² Bomhard, *Fächerübergreifendes Lehren und Lernen im Schulsport*, 24.

⁶³ Rabenstein, *In der gymnasialen Oberstufe fächerübergreifend lehren und lernen*, 44.

⁶⁴ Ludwig Duncker und Walter Popp, Hrsg., *Über Fachgrenzen hinaus: Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens* (Heinsberg: Dieck, 1997), 126.

- *„Zum Verhältnis der Geschlechter: Identität und soziale Beziehungen, Gleichstellung von Jungen und Mädchen, Frauen und Männern in Familie, Schule, Beruf und Gesellschaft*
- *Menschenrechte, Demokratie und Partizipation: Zum Zusammenhang von normativer Orientierung und gesellschaftlich-politischem Handeln im Kontext von Individualität, Bürgergesellschaft sowie staatlichen und überstaatlichen Institutionen*
- *Kulturelle Traditionen und das Zusammenleben in der ‚einen Welt‘ mit unterschiedlichen Kulturen, Gesellschaftsformen, Völkern und Nationen*
- *Ökologie: Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen und der eigenen Gesundheit im Blick auf die heute lebenden und die folgenden Generationen*
- *Technisch-wissenschaftliche Machbarkeit und ethische Verantwortung. Ethische Fragen und Orientierungswissen angesichts von Grenzsituationen und überbordendem Verfügungswissen*
- *Die Zukunft von Erwerbsarbeit und Arbeitslosigkeit, Beruf und Liebhaberei, Freizeit und bürgerschaftlichem Engagement*
- *Die Erhaltung und Wiederherstellung von Frieden und gewaltfreiem Zusammenleben - der Umgang mit den Ursachen und Folgen von personaler, struktureller und kultureller Gewalt*
- *Medien: Zum Umgang mit der Mediatisierung von Wahrnehmung und Expression, Kommunikation und Interaktion, Ästhetik in einer medialen Gesellschaft“.*⁶⁵

Neben den Hauptzielen, Erwerb von Schlüsselqualifikationen, Wissenschaftspropädeutik und Schlüsselprobleme der Menschheit, sind zusätzliche Parameter vor dem Einsatz von interdisziplinärem Unterricht zu klären. So stellt sich die Frage, ob ein spezielles Produkt oder ein Entwicklungsprozess und dessen Dokumentation, Reflexion und Bewertung im Vordergrund stehen soll. Zwei weitere – insbesondere für diese Diplomarbeit wichtige – Fragen sind: Lässt

⁶⁵ Vgl. Wolfgang Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, 6. Auflage, Beltz Bibliothek (Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2007), 53–63.

sich interdisziplinärer Unterricht mit den Zielen des Lehrplans vereinbaren? Welche Möglichkeit der Leistungsbeurteilung gibt es innerhalb des interdisziplinären Unterrichts?⁶⁶

4.3 Planung und Durchführung für interdisziplinären Unterricht

Bei der Auswahl von Inhalten für eine fächerübergreifende Unterrichtssequenz gibt es in der Literatur zwei Ansätze. In der ersten Variante erfolgt die Auswahl von Inhalten anhand der thematischen Lebensbezüge der Lernenden und wird damit verbunden.⁶⁷ Popp unterstützt diese These Bomhards⁶⁸ und stellt zur Lebensweltorientierung fest, dass die Inhalte und Fragestellungen nicht primär den Fachsystemen und fachlichen Lehrplänen zu entnehmen sind, sondern vielmehr aus dem Zusammenhang der Lebenswelt der Lernenden. Er empfiehlt bezüglich der Inhalts- bzw. Themenauswahl eine aktive Beteiligung und Mitbestimmung durch die Schülerinnen und Schüler. Nicht die „*fachsystematische Ordnung*“ ist dabei der Ausgangspunkt, sondern die lebensweltlichen Phänomene, Interessen, Erfahrungen, Situationen, Probleme etc. der Schülerinnen und Schüler.⁶⁹

Die zweite Variante legt den Fokus auf die Schulfächer und die dazugehörigen lehrplanbezogenen Inhalte. Diese bilden den Ausgangspunkt für einen fächerübergreifenden Unterricht. Indem die Lehrpersonen nämlich die vielfältigen inhaltlichen Verbindungen und Überschneidungen aufgreifen, können einerseits die Inhalte des einen Fachs durch Beiträge eines anderen Fachs bzw. anderer Fächer ergänzt oder vertieft werden. Andererseits können aber auch gemeinsame komplexe Themen aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven erschlossen werden.⁷⁰ Dabei sollte die inhaltliche Ebene aber weiterhin mit der Lebenswelt der Lernenden

⁶⁶ Vgl. Labudde, *Naturwissenschaften vernetzen, Horizonte erweitern*. Vgl. Barbara Szlovák et al., „Fächerübergreifenden Unterricht planen und durchführen: Ein Leitfaden für Lehrpersonen“ (2004) (unveröffentlichtes Manuskript, 04.09.2020), https://www.academia.edu/20152527/F%C3%A4cher%C3%BCbergreifenden_Unterricht_planen_und_durchf%C3%BChren_Ein_Leitfaden_f%C3%BCr_Lehrpersonen, 6f.

⁶⁷ Vgl. Bomhard, *Fächerübergreifendes Lehren und Lernen im Schulsport*, 26.

⁶⁸ Vgl. Walter Popp, „Die Spezialisierung auf Zusammenhänge als regulatives Prinzip der Didaktik.“ In Duncker; Popp, *Über Fachgrenzen hinaus* (s. Anm. 64), 142.

⁶⁹ Vgl. ebd.

⁷⁰ Vgl. Bomhard, *Fächerübergreifendes Lehren und Lernen im Schulsport*, 26f.

verknüpft werden. Folgende Fragen sollte man sich als Lehrperson bei der Themen- bzw. Inhaltsauswahl für ein fächerübergreifendes Unterrichtsvorhaben stellen:⁷¹

- Welches fachliche und außerfachliche Vorwissen und welche Erfahrungen bringen die Lernenden mit? (Lernstoff, Arbeitsmethoden etc.) An welche Erfahrungen aus dem Alltag der Schülerinnen und Schüler kann angeknüpft werden?
- Welche Interessen haben die Schülerinnen und Schüler?
- Ist es möglich unterschiedliche Angebote für unterschiedliche Leistungsstärken anzubieten?
- Wie weit kann sich die Lehrperson in fachfremde Inhalte und Methoden einarbeiten?
- Kann ein reales und aktuelles Problem als Ausgangspunkt für den fächerübergreifenden Unterricht herangezogen werden?
- Können für die Schülerinnen und Schüler besonders interessante mehrperspektivische Problemstellungen gefunden werden?
- Auf welche Art und Weise können Lerninhalte aus den beteiligten Fächern sinnvoll, sowohl inhaltlich als auch im Zusammenhang mit der Lebenswelt der Lernenden, verknüpft werden?
- Ist es bei der Unterrichtsvorbereitung möglich, eine Art „Mind-Map“ zur Illustration der fächerübergreifenden Bezüge zu erstellen?

Nach Labudde, Heitzmann, Heininger und Widmer⁷² handelt es sich beim fächerübergreifenden Unterricht nicht nur um den sogenannten Projektunterricht, obwohl dieser öfter damit assoziiert wird. Der interdisziplinäre Unterricht kann in unterschiedlichsten Unterrichtsformen stattfinden. Die Methoden reichen vom Lehrervortrag über fragend-entwickelnden und entdeckenden Unterricht und das Stationenlernen bis hin zur Projektmethode. Es gibt offene und geschlossene Formen. Beispiele für offenere Unterrichtsformen sind das Stationenlernen und die Projektmethode. Durch die Offenheit der Unterrichtsform entfernt man sich weiter vom Konzept „*Ich und*

⁷¹ Vgl. Labudde, „Fächerübergreifender Unterricht in und mit Physik,“ 63; Vgl. Barbara Szlovák et al., „Fächerübergreifenden Unterricht planen und durchführen: Ein Leitfaden für Lehrpersonen“ (2004) (unveröffentlichtes Manuskript, 04.09.2020), https://www.academia.edu/20152527/F%C3%A4cher%C3%BCbergreifenden_Unterricht_planen_und_durchf%C3%BChren_Ein_Leitfaden_f%C3%BCr_Lehrpersonen, 6f.

⁷² Vgl. Peter Labudde et al., „Dimensionen und Facetten des fächerübergreifenden naturwissenschaftlichen Unterrichts: ein Modell.“ *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, Nr. 11 (2005): 110f, zuletzt geprüft am 04.09.2020.

mein Fach.“⁷³ Die unterschiedlichen Sozialformen des Unterrichts – vom Plenumsunterricht über die Einzelarbeit bis hin zur arbeitsteiligen bzw. -gleichen Gruppenarbeit – können im fächerübergreifenden Unterricht Anwendung finden.

Dabei sind folgende Fragen zu berücksichtigen, die unter Berücksichtigung der Ideen von Labudde und Szlovák bei der Planung und Durchführung von fächerübergreifendem Unterricht in Zusammenhang mit Unterrichtsmethoden auftauchen:⁷⁴

- Welche Unterrichtsmethoden passen zu den spezifischen Zielen, die mit dem fächerübergreifenden Unterricht verfolgt werden?
- Inwieweit tragen die eingesetzten Unterrichtsmethoden zum Aufbau von überfachlichen Kompetenzen (Kooperationsfähigkeit, Kreativität, Kritikfähigkeit, vernetztes Denken etc.) bei?
- Was können die Schülerinnen und Schüler selbstständig erarbeiten? Wie viel Unterstützung soll ihnen geboten werden? Wie kann der Unterrichtsverlauf gegliedert bzw. rhythmisiert werden?
- Soll ein kleines/großes Repertoire an Methoden eingesetzt werden?

4.4 Kumulation

Wie in Kapitel 2 durch die Konzepte und Kompetenzen dargelegt wird, gibt es durch die vorhandenen Konzepte einen Auftrag für interdisziplinäres Unterrichten. Außerschulische Lehr- und Lernorte bieten dafür eine ideale Möglichkeit, da diese oft im räumlichen Verbund (siehe dazu Kapitel 5.1 zu der neuen Dimension innerhalb der Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik) behandelt werden können. Dieses Kapitel hat zudem veranschaulicht, welche Vorteile interdisziplinäres Unterrichten für die Schülerinnen und Schüler bietet und welche zusätzlichen positiven Effekte dadurch entstehen können. Die Vernetzung von Wissen führt auch im Schulunterricht zum wünschenswerten Effekt der Übersummativität. Das erzielte Gesamtwissen ist somit mehr als die Summe der Teile.

⁷³ Labudde et al., „Dimensionen und Facetten des fächerübergreifenden naturwissenschaftlichen Unterrichts: ein Modell.“ 110.

⁷⁴ Vgl. Szlovák et al., „Fächerübergreifenden Unterricht planen und durchführen,“ 6f.

Aus diesem Grund werden folgende Bereiche in Kapitel 7.1 für die Planungsmatrix übernommen und sind ein integraler Bestandteil der Planung für Unterrichtssequenzen an außerschulischen Lehr- und Lernorten.

Interdisziplinärer Unterricht	
Form	Fächerüberschreitender Unterricht
	Fächerverknüpfender bzw. fächerverbindender Unterricht
	Themenzentrierter bzw. fächerkoordinierender Unterricht
	Fächerergänzender Unterricht
	Fächerübergreifender Unterricht
	Fächeraussetzender Unterricht
Aspekt	Leitfragen
Themen- bzw. Inhaltsauswahl	Vorwissen, Erfahrungen zum Anknüpfen?
	Interessen der Schülerinnen und Schüler?
	Differenzierung auf Leistungsstärke?
	Lehrperson – fachfremde Inhalte und Methoden?
	Reales & aktuelles Problem als Ausgangspunkt?
	Mehrperspektivische Problemstellung?
	Art und Weise der Verknüpfung der Lehrinhalte?
	Mind-Map – mit fächerübergreifenden Bezügen?
Unterrichtsmethoden	Unterrichtsmethoden passen zu den Zielen?
	Aufbau von überfachlichen Kompetenzen?
	Selbstständig erarbeiten? Unterrichtsverlauf
	Repertoire an Methoden

Tabelle 7: „Interdisziplinärer Unterricht – Zusammenfassung“ © Harald Beier

Nachdem die theoretische Grundlage erarbeitet wurde, wird im folgenden Kapitel die Kompetenzorientierung an außerschulischen Lehr- und Lernorten behandelt.

5. Kompetenzorientierung an außerschulischen Lehr- und Lernorten

Wie bereits in Kapitel 3 (Gestaltung des Geschichtsunterrichts) aufgezeigt, muss eine Lehrkraft mit ihrer Ressource Zeit sorgsam umgehen und daher ein Jahresprogramm für den Unterricht erstellen. Deshalb hat sich jede Lehrerin und jeder Lehrer, insbesondere auch bei außerschulischen Lehr- und Lernorten, eine essenzielle Frage zu stellen: Gibt es Vorteile bzw. welche Vorteile/positiven Effekte entstehen durch die Nutzung von außerschulischen Lehr- und Lernorten. Somit ist es besonders wichtig die Vorteilhaftigkeit und die möglichen Lernpotenziale einer außerschulischen Aktivität zu hinterfragen und den entstehenden Nutzen gegen den organisatorischen Aufwand abzuwiegen.

Aus Sicht des Autors ist es für das Verständnis des Lesers erforderlich, die historische Entwicklung der Definition Schule und ihrer Lehr- und Lernräume bzw. ihrer örtlichen Trennung zu erläutern. Dadurch ist es besser möglich, die ebenso historisch gewachsenen gesetzlichen Vorgaben, die in Kapitel 6 (Rechtliche Rahmenbedingungen) beschrieben werden, nachzuvollziehen. Hierzu wird ein Bogen gespannt, welcher von der allgemeinen Betrachtungsebene der Bildungswissenschaften bis hin zur spezifischen Ebene der Fachdidaktik der Geschichtswissenschaften reicht.

5.1 Unterscheidung von Schule und außerschulischen Lernorten

Einleitend geben Jürgen Budde und Merle Hummrich in ihrem Artikel „*Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule – Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive*“ einen detaillierten Abriss über das Phänomen Schule und die Aspekte, die zur Trennung von Lernorten geführt haben.⁷⁵ Sie beschreiben, dass sich Schule als zentraler Ort des Lernens im 19. Jahrhundert in den westlichen Nationen etablieren konnte und als Massenbildungseinrichtung für die Vergesellschaftung der jungen Menschen zuständig war. Sie betonen sowohl die Wirkung als Bildungsinstitution für die Untertanen des modernen Staats nach Foucault als auch die meritokratische Versprechung, dass Schule es einem ermöglicht, Ungleichheit und soziale

⁷⁵ Jürgen Budde und Merle Hummrich, „Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule: Eine Erziehungswissenschaftliche Perspektive.“ In *Pädagogik außerschulischer Lernorte: Eine interdisziplinäre Annäherung*, hrsg. v. Jan Erhorn und Jürgen Schwier, 1st ed., Pädagogik (Bielefeld: transcript, 2016).

Platzierung aufgrund der Herkunft zu überwinden. Dies wird mit Bezug auf Meyer und Krücken unterstrichen.⁷⁶

Budde und Hummerich beschreiben Schule als eigenen Raum und Ort, der sich aufgrund seiner sozialen Verhältnisse und gesellschaftlichen Platzierung definiert. Schulen entwerfen sich ihrer Meinung nach als Orte des Lernens, die auch bewusst ein klares Verhältnis zu außerschulischen Lernorten aufbauen, weil sie sich von diesen gewollt abgrenzen. Schule beginnt aber explizit und bewusst diese außerschulischen Institutionen zu vereinnahmen. Insbesondere die Reformpädagogik verfolgt stark den Ansatz der Integration des Außerschulischen und die Erweiterung des Unterrichts um die lebensweltlichen Aspekte der Schülerinnen und Schüler. Andere Wege der Integration von außerschulischen Lebensrealitäten und Kontexten sind zum Beispiel Ganztageschulen und Projektunterricht. Budde und Hummerich erklären diese Entwicklungen anhand des Heterotopien-Konzepts von Foucault.⁷⁷ Schule zentriert und positioniert sich als der essenzielle Ort des Lernens in Kindheit und Jugend und etabliert sich damit als „Gegen-Ort“ der Gesellschaft, der als *„eine Normierungs- und Kontrollinstanz für die Bildung von Kindern und Jugendlichen“*⁷⁸ fungiert. Schule ist für die beiden Autoren ein Ort, an dem diszipliniert sowie differenziert wird und an dem gesellschaftliche Normierung stattfindet. Das Schulische dehnt sich dabei auf außerschulische Bereiche aus und überprüft seinen Lernmehrwert. Außerschulische Lernorte würden nach These der Autoren durch die Schule kolonialisiert und der schulischen Logik unterworfen. Diesem Ansatz folgend, wird an außerschulischen Lernorten eigentlich nur Schule an einem anderen Ort gemacht.⁷⁹ Unter Bewertung dieser Argumentationslinie entsteht auch ein sehr viel klareres Bild betreffend die im nachfolgenden Kapitel (Rechtliche Rahmenbedingungen) beschriebenen Schulveranstaltungen. Der Gesetzgeber sieht keinen eigenen Begriff für Unterricht an außerschulischen Lehr- und Lernorten vor, sondern unterwirft diese bereits dem Duktus der Institution Schule. Im Rahmen dieser Arbeit wird dieser analytische Ansatz nicht infrage gestellt, da es sich um eine Bewertung der Möglichkeiten innerhalb der vorhandenen Konstruktion handelt.

⁷⁶ Vgl. Jürgen Budde und Merle Hummrich, „Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule.“ In *Pädagogik außerschulischer Lernorte*, 29.

⁷⁷ Michel Foucault, „Andere Räume.“ In *Aisthesis: Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik: Essays.*, hrsg. v. Karlheinz Barck, 5. Aufl. (Leipzig: Reclam, 1993).

⁷⁸ Jürgen Budde und Merle Hummrich, „Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule.“ In *Pädagogik außerschulischer Lernorte*, 29.

⁷⁹ Vgl. ebd., 30–33.

Budde und Hummrich nehmen dann Bezug auf die von Rauschenbach und Leu vorgeschlagene Differenzierung in formale, nonformale und informelle Bildung. Sie verwenden diese Unterscheidung, um die besondere Bedeutung von Schule und ihre Aufgaben, Sozialisierung, formale Zertifizierung der Bildung und die damit einhergehende Berechtigung zur aufbauenden formalen Bildung (z. B.: tertiäre Hochschulen) zu unterstreichen. Schule ist damit für Budde und Hummrich ein Paradebeispiel formaler Bildung. Es geht dabei darum, Kinder und Jugendliche während des Aufwachsens als Lernende zu sehen und sie dadurch als zugehörige Mitglieder des formalen Bildungsorts Schule zu definieren. Schule bietet damit den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, auch außerschulische Lernchancen in Anspruch zu nehmen sowie die persönliche Erfahrungswelt in den schulkulturellen Raum zu inkludieren. Die Nutzung von außerschulischen Orten im schulischen Lernen stellt eine Erweiterung der Teilhabeoptionen an diesen formalen Bildungsort dar.⁸⁰

Laut Budde und Hummrich gibt es vor einigen Jahren eine didaktische Perspektive der Transformation des Schulischen mit Bezugnahme auf andere Lernorte. Die Autoren beschreiben zwei Bewegungen, die eine Öffnung der Schule zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ermöglichen. Zum einen die Verlegung des Unterrichts an andere Orte – also die in dieser Arbeit besprochene Hauptform und die Grundlage für die weitere Bearbeitung der Thematik. Damit wird ein neuer Möglichkeitsraum geschaffen, der sowohl der Ergänzung des Unterrichts dienen kann als auch zusätzlich alternative Zugänge oder Themen ermöglicht. Dieser kann auch wie in der Waldorfpädagogik systematisch im Curriculum enthalten sein. Ein weiteres Element zur Integration von anderen Lernorten ist der Projektunterricht, also die Behandlung von Forschungsfragen anhand von Gegenständen aus dem Alltag der Schülerinnen und Schüler. Für die Klärung dieser Forschungsfragen kann auch der Ort „Schule“ verlassen und die Informationen an anderen Orten recherchiert werden. Der primäre Ansatz ist die Integration der Erfahrungen und der außerschulischen Lebenswelt der Lernenden in das Unterrichtsgeschehen. Die zweite Stoßrichtung der außerschulisch orientierten Pädagogik sieht vor, dass zusätzliche Angebote wie Streitschlichtungsprogramme oder geschlechtsbezogene Pädagogikprogramme in den Ort Schule integriert werden. Im Rahmen des Unterrichtsfachs Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung gibt es insbesondere im Bereich der Politischen Bildung

⁸⁰ Vgl. Jürgen Budde und Merle Hummrich, „Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule.“ In *Pädagogik außerschulischer Lernorte*, 34–6.

unterschiedliche Möglichkeiten diesen Anspruch umzusetzen. Es würde nach Budde und Hummrich zu einer Abwandlung des didaktischen Dreiecks (siehe Kapitel 2.2 Unterrichtssequenzen) kommen, in welcher die Lernenden als Personen sowohl die Rolle des Gegenstands als auch die der Schülerin bzw. des Schülers einnehmen und damit im Zentrum des Lernprozesses stehen. In dieser Arbeit wird dieser Gesichtspunkt außerschulischer Lehr- und Lernorte jedoch nicht weiter behandelt. Im Rahmen vertiefender Untersuchung – insbesondere für die Weiterentwicklung der Definition und Möglichkeiten im Rahmen der politischen Bildung – erscheint dieser Aspekt aber als lohnendes Forschungsgebiet.⁸¹

Die Integration von außerschulischen Lernorten im Sinne der Kolonialisierung durch den Ort Schule nach Budde und Hummrich beginnt bereits im 17. und 18. Jahrhundert im Realienunterricht mit der Tendenz zum Lernen an Originalgegenständen. Diese Fokussierung auf Originalgegenstände ist bereits eine frühe Form des Trends, das Lernen aus der Schule hinaus zu verlagern und kann damit möglicherweise als Vorform des Lernens an außerschulischen Lernorten gewertet werden. Ein wichtiger Vertreter dieser Lernorientierung war der Reformpädagoge Johann Amos Comenius, der die reale Begegnung an anregenden Lernorten gegenüber abstrakten Lernformen bevorzugte. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts griffen mehrere Reformpädagogen diese Idee auf und erweiterten sie durch den Aspekt des Lernens außerhalb des Klassenzimmers. Célestin Freinet integrierte in seinem Pädagogikansatz sogenannte Freiluftschulen. Dieser Ansatz konnte sich aber nicht durchsetzen.⁸²

Was von der Reformpädagogik bleibt, ist die Forderung, dass sich die Schule wieder mehr öffnet, eine stärkere Verknüpfung mit der Lebenswelt herstellt und dass ein Einzug von mehr Praxis in die Schule stattfindet. Gudjons beschreibt vier Kombinationsmodelle, wie Schule wieder eine stärkere Verbindung zu außerschulischer Realität erstellen kann.⁸³

Das **Zugabe-Modell** erweitert die Schülerwelt durch Schulfeste oder andere Veranstaltungen. Im **Bezugsmodell** wird versucht, die außerschulische Lebenswirklichkeit in die Schule zu

⁸¹ Vgl. Jürgen Budde und Merle Hummrich, „Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule.“ In *Pädagogik außerschulischer Lernorte*, 42–7.

⁸² Vgl. Petra Sauerborn und Thomas Brühne, *Didaktik des außerschulischen Lernens*, 6. unveränderte Auflage (Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2017), 26f.

⁸³ Vgl. Herbert Gudjons, *Didaktik zum Anfassen: Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht*, 3., durchges. Aufl. (Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 2003).

holen. Ein praktisches Beispiel dafür sind sogenannte Übungsfirmen, wie sie an Handelsakademien oft umgesetzt werden. Das Modell der **außerschulischen Lernorte** ermöglicht laut Gudjons den Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften, sich der Normierung, Regulation und den Vorgaben des schulischen Umfelds zu entziehen. Als essenziell für den Lernerfolg erachtet er aber eine adäquate Vor- und Nachbereitung. Das **Umgebungsmodell** stellt bereits eine enge Vernetzung zwischen Schule und Umgebung her. Die Lernumgebung entwickelt sich zu einem projekt- und handlungsorientierten Umfeld.⁸⁴

Die allgemeine Didaktik, Bildungswissenschaft und Lehrerbildung zeichnen ein überwiegend positives Bild für den Einsatz von außerschulischen Lehr- und Lernorten innerhalb der Unterrichtsplanung. Bereits in den 1990er-Jahren definiert Ackermann, dass es der Primärzweck von außerschulischen Lernorten ist, das Schulgebäude zu verlassen und die Lernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu erweitern. Laut Ackermann soll durch Beobachtung oder andere Forschungsmethoden eine Aufgabe oder Problematik gelöst werden. Es handelt sich dabei um eine Erweiterung der zu diesem Zeitpunkt vorherrschenden lehrerzentrierten Methodik um den Aspekt der schülerzentrierten Aufgaben- und Problemlösungskonzepte.⁸⁵

Sauerborn und Brühne versuchen anhand eines modularen Bausteinmodells die zentralen Aspekte des außerschulischen Lernens zu definieren. Die Autoren stellen die originale Begegnung, die unmittelbare Auseinandersetzung mit der räumlichen Umgebung und die aktive Mitgestaltung sowie die individuelle Wahrnehmung in den Vordergrund. Außerdem wird betont, dass die Handlungs- und Schülerorientierung durch die Integration von außerschulischen Lehr- und Lernorten weiter gefördert und verbessert wird. Ebenso wird dadurch der Einsatz offener Lernformen erleichtert und gefördert.⁸⁶

Auch Faulstich betont die Bedeutung und Wichtigkeit von außerschulischen Lernorten. Er legt sein Augenmerk darauf, dass außerschulische Orte den Lernwiderständen und der „Schulmüdigkeit“ entgegenwirken und die Horizonte der Schülerinnen und Schüler öffnen können. Er betont, dass diese positiven Effekte durch das unmittelbare Erleben erzeugt und hervorgerufen

⁸⁴ Vgl. Gudjons, *Didaktik zum Anfassen*, 239f.

⁸⁵ Vgl. Paul Ackermann, „Einleitung: Ausserschulische Lernorte in der politischen Bildung.“ In *Politik und Unterricht: Ausserschulische Lernorte*, hrsg. v. LpB Baden-Württemberg, Heft 2/98, 3–5.

⁸⁶ Vgl. Sauerborn und Brühne, *Didaktik des außerschulischen Lernens*, 22f.

werden. Faulstich hält aber klar fest, dass ein Lernerfolg nur dann erreicht wird, wenn die Schülergruppe über ausreichend Vorwissen verfügt und nach dem Erleben des außerschulischen Lern- und Lehrorts weiter „Bildungsarbeit“ möglich ist. Er plädiert also für eine didaktische, theoriegestützte, durch die Erfahrungen aus der Praxis des Lehrbetriebs untermauerte Vor- und Nachbereitung.⁸⁷

Ähnlich wie Faulstich⁸⁸ beschreibt bereits Mayer⁸⁹, dass es bei außerschulischen Lernorten primär um sinnliche und anschauliche Wahrnehmung geht und sich aktive Schülerbeteiligung positiv auf die Motivation auswirkt. Zusätzlich kommt es neben der Förderung der fachlichen Kompetenz auch zu einem Zuwachs der sozialen und methodischen Kompetenzen (die fachspezifisch zu definieren sind).⁹⁰

In der Fachdisziplin der Geschichtswissenschaften wurde die Ebene des Raums lange Zeit vernachlässigt. Reinhardt Koselleck formulierte 1986 treffend: „*Vor die formale Alternative Raum und Zeit gestellt, optieren die überwiegende Mehrzahl aller Historiker für eine theoretisch nur schwach begründete Dominanz der Zeit*“.⁹¹ Erst im Laufe der späten 1990er- und frühen 2000er-Jahre kam es zu einer Neuausrichtung und neuen Fragen an die Geschichte. Der Raum selbst wurde als wichtige Kategorie erkannt und etwa in Karl Schlögel's Werk „*Im Raume lesen wir die Zeit*“⁹², Jürgen Osterhammels „*Wiederkehr des Raumes*“⁹³ oder Jörg Dörings und Tristan Thielmanns „*Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und*

⁸⁷ Vgl. Sauerborn und Brühne, *Didaktik des außerschulischen Lernens*, 80.

⁸⁸ Vgl. Peter Faulstich, „Lernorte: Flucht aus der Anstalt.“ In *Lernorte: Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten; [eine Initiative von ver.di und IG Metall]*, hrsg. v. Peter Faulstich (Hamburg: VSA-Verl., 2009), 26.

⁸⁹ Vgl. Ulrich Mayer, „Historische Orte als Lernorte.“ In *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht : Klaus Bergmann zum Gedächtnis*.

⁹⁰ Vgl. Mechthild Bayer und Klaus Heimann, „Lernorte nutzen.“ In Faulstich, *Lernorte* (s. Anm. 88), 155–76.

⁹¹ Reinhart Koselleck, *Zeitschichten: Studien zur Historik*, 4. Auflage, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1656 (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2015), 80.

⁹² Karl Schlögel, *Im Raume lesen wir die Zeit: Über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik*, 5. Auflage, ungekürzte Ausgabe, Lizenzausgabe des Carl Hanser Verlags, Fischer 16718 (Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch, 2016).

⁹³ Jürgen Osterhammel, *Die Wiederkehr des Raumes: Geopolitik, Geohistorie und historische Geographie* (Konstanz: Bibliothek der Universität Konstanz, 2009).

Sozialwissenschaften“⁹⁴ thematisiert. Als Kumulation des neugefundenen Raumbegriffs kann der 45. Deutsche Historikertag in Kiel (2004) mit der Thematik „*Kommunikation und Raum*“⁹⁵ gesehen werden.

Neben dem Geschichtsunterricht gibt es noch weitere traditionelle Unterrichtsfächer, die bereits sehr früh die Bedeutung von außerschulischen Lernorten in den Mittelpunkt gerückt haben. Insbesondere in der Grund- und Volksschule und dem dort stattfindenden ehemaligen Realienunterricht, heimatkundlichem Anschauungsunterricht oder den späteren Fächern Heimatkunde bzw. Sachunterricht fand bzw. findet eine starke Auseinandersetzung mit außerschulischen Lernorten statt. Bereits August Tecklenburg beschreibt die Bedeutung der außerschulischen Lernorte in der Grund- und Volksschule im 19. Jahrhundert.⁹⁶ Für eine detaillierte Auseinandersetzung sei auf die Werke von Monika Fenn,⁹⁷ Anna-Maria Bäuml-Roßnagl⁹⁸ und Gerhard Schneider⁹⁹ verwiesen, welche die historische Entwicklung der Heimatkunde, des Realienunterrichts und später des Sachunterrichts darlegen.

In der geschichtsdidaktischen Forschung wurde das Thema bis Ende der 1970er-Jahre stiefmütterlich behandelt. Erst durch zwei differenzierte Arbeiten des Münchner Landeshistorikers Walter Ziegler und des Bielefelder Geschichtsdidaktikers Bernd Hey kam es zu einer kurzweiligen Renaissance der Thematik. Ziegler und Hey haben aber zu der vorhandenen Materie des

⁹⁴ Döring, Hrsg., *Spatial Turn* (Transcript Verlag, 2008).

⁹⁵ *Kommunikation - Gedächtnis - Raum : Kulturwissenschaften nach dem "Spatial Turn"; [Beiträge der 9. Internationalen Konferenz des Forschungsprogramms "Orte des Gedächtnisses" der Kommission für Kulturwissenschaften und Theatergeschichte der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, die vom 8. bis 10. November 2007 in Wien stattfand]* (Bielefeld: transcript, 2009).

⁹⁶ Vgl. August Tecklenburg, *Methodik des Geschichtsunterrichts* (Leipzig: Teubner, 1905), 51 und 77, 67f; vgl. August Tecklenburg, *Der Geschichtsunterricht in der Grundschule: Erster selbständiger Geschichtsunterricht auf heimatlicher Grundlage in Begründung und Beispiel*, 2. Aufl., Bildender Geschichtsunterricht / von August Tecklenburg; Bd. 1 (Hannover: Carl Meyer (Gustav Prior), 1921), 51 und 77, 67f.

⁹⁷ Vgl. Monika Fenn, *Zwischen Gesinnungs- und Sachbildung: Die Relevanz der Kategorie Heimat in Volksschulunterricht und Lehrerbildung in Bayern seit 1945*, 1. Aufl., Schriften zur Geschichtsdidaktik 23 (Idstein: Schulz-Kirchner, 2008), Teilw. zugl.: München, Univ., Diss., 2006, 9.

⁹⁸ Vgl. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl, Hrsg., *Sachunterricht: Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart*, 3., neubearb. und mit didaktischen Cartoons angereicherte Ausg., Studentexte zur Grundschuldidaktik und -pädagogik (Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1995), 148f.

⁹⁹ Vgl. Gerhard Schneider, „Der Geschichtsunterricht in der Ära Willhelms II. (vornehmlich in Preußen).“ In *Gesellschaft, Staat, Geschichtsunterricht: Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500 - 1980*, hrsg. v. Klaus Bergmann, 1. Aufl., Schwann-Handbuch (Düsseldorf: Pädag. Verl. Schwann, 1982), 172f.

Einsatzes und der Einbeziehung von außerschulischen Lernorten zwei sehr konträre Ansätze. Ziegler sieht Unterricht an außerschulischen Lehr- und Lernorten als „*Besichtigung geschichtlich aussagekräftiger Überreste an ihrem geschichtlichen Ort*“.¹⁰⁰ Er spricht sich für die Beschäftigung von Geschichte an jenem Ort aus, an dem die Geschichte auch stattgefunden hat. Er ist dezidiert Gegner von Museen, da in diesen Geschichte aus ihrem Kontext gerissen wird. Hey priorisiert das Verlassen des Schulhauses als angestammten Platz des Lernens. Er sieht außerschulische Lernorte als „*Organisationsform des historisch-politischen Unterrichtes*“¹⁰¹ und befürwortet dezidiert das Einarbeiten von anderen Orten wie Museen, Archiven und Bibliotheken.¹⁰² Der breitere Ansatz von Hey dürfte sich aktuell eher durchgesetzt haben, da dieser bereits durch unterrichtspraktische Zeitschriften wie „*Praxis Geschichte*“ mit der Rubrik „*Geschichte vor Ort*“ übernommen wurde.

Laut Uwe Danker ist aktuell die Ausgangsperspektive für Unterricht an außerschulischen Lernorten immer der schulische Unterricht. Außerschulisches Lernen und außerschulische Lernorte werden durch schulisch veranstaltete und unterrichtlich integrierte Sequenzen von Lehrkräften erschlossen.¹⁰³ Er selbst sieht dies als eine starke Verengung des „*historischen Lernens*“.¹⁰⁴ Es ist die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer, den Schülerinnen und Schülern ein Set an „*domänenspezifischen Kompetenzen*“¹⁰⁵ mitzugeben. Hierbei ist der direkte Anknüpfungspunkt an das in Österreich gültige Kompetenzmodell der „*Förderung und Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein (FUER)*“ erkennbar (siehe Kapitel 2.1). Danker geht davon aus, dass es bei außerschulischem Lernen nicht nur um die spezifischen Stärken eines Orts für inhaltliche Vermittlungsziele geht, sondern auch vorab definiert werden muss, welche spezifischen Bedingungen bewusst gemacht und reflektiert werden sollen, damit die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit erwerben, vor nicht autonomer Geschichtsaneignung gefeit zu sein.¹⁰⁶

¹⁰⁰ Walter Ziegler, „Die historische Exkursion.“ In *Landesgeschichte und Exkursion im Geschichtsunterricht*, hrsg. v. Rudolf Hasch, Auer's didaktische Reihe für die Sekundarstufe (Donauwörth: Auer, 1977), 109f.

¹⁰¹ Bernd Hey, *Die historische Exkursion: Zur Didaktik und methodik des Besuchs historischer Stätten, Museen und Archive*, Anmerkungen und Argumente 19 (Stuttgart: Ernst Klett, 1978), 17f.

¹⁰² Vgl. ebd.

¹⁰³ Vgl. Uwe Danker, „Public history - außerschulisches historisches Lernen.“ In *Pädagogik außerschulischer Lernorte : eine interdisziplinäre Annäherung* (Bielefeld: transcript, 2016), 187–92.

¹⁰⁴ Ebd., 188.

¹⁰⁵ Ebd., 190.

¹⁰⁶ Vgl. ebd.

5.2 Verschiedene Typen von außerschulischen Lernorten

Innerhalb der Fachdidaktik wird das breite Feld der außerschulischen Lern- und Lehrorte in unterschiedliche Kategorien differenziert. Abhängig von der gewählten theoretischen Lehrmeinung werden unterschiedliche Aspekte in den Vordergrund gestellt. Insbesondere im deutschsprachigen Raum wird eine klare Differenzierung zwischen jenen Orten durchgeführt, die direkte Geschichte präsentieren, museal aufbereiten und historische Orte im engeren Sinn sind. Eine grobe Unterteilung nach Ulrich Mayer in folgende Kategorien lautet:¹⁰⁷

- Gedenkort,
- Museen,
- historische Orte,
- Orte großer Geschichte,
- historische Stätten,
- Orte mit Bezug auf lokale und regionale Entwicklung,
- Orte ohne wahrnehmbare Überreste, aber mit Geschichte,
- Denkmäler und Archive.

Im Gegensatz zu Mayer definiert Berit Pleitner vier Gruppen für außerschulische Lehr- und Lernstandorte:¹⁰⁸

- historische Orte (Gebäude, Plätze, Stadtmauern, Straßenzüge etc.),
- Stätten der Sammlung, Erforschung und Präsentation historischer Zeugnisse (Museen, Archive, Ausstellungen, Heimatvereine, Geschichtswerkstätten),
- Living History – oft an historischen Orten durchgeführte Darbietungen, die vergangenen Alltag und Leben simulieren und in Szene setzen (z. B. Schaukämpfe bei Ritterspielen),
- virtuelle Schauplätze – digitale Rekonstruktionen von historischen Stätten und Orten (z. B. auch in Computerspielen wie der „Assassins Creed“-Reihe).

¹⁰⁷ Vgl. Ulrich Mayer, „Historische Orte als Lernorte.“ In *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* : Klaus Bergmann zum Gedächtnis, 390f.

¹⁰⁸ Vgl. Berit Pleitner, „Außerschulische historische Lernorte.“ In *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts 2: Historisches Lernen im Klassenzimmer*, hrsg. v. Michele Barricelli und Martin Lücke (Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2012), 290f.

Für die weitere Bearbeitung und den Einsatz innerhalb der zu entwickelnden Planungsmatrix werden die drei im Schulunterricht vorherrschenden Kategorien von außerschulischen Lernorten, Gedenkort, Museen und historische Orte, vorgestellt.

Gedenkort genießen in Österreich und Deutschland innerhalb des Unterrichts von Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung einen besonderen Stellenwert. Aufgrund der einzigartigen Situation der Aufarbeitung des Nationalsozialismus wird im Schulgeschehen ein Schwerpunkt auf Gedenkort gelegt. Als Paradebeispiel im österreichischen Raum ist Mauthausen anzuführen. Die didaktischen Notwendigkeiten innerhalb von Gedenkorten sind indes differenzierter zu sehen und weichen teils gravierend von jenen Bedingungen ab, die andere außerschulische Lehr- und Lernorte innerhalb der Unterrichtsplanung von Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung haben. Die Bearbeitung von Gedenkorten ist ein immer wiederkehrendes Thema für akademische Abschlussarbeiten und wird daher nicht in dieser Arbeit behandelt.¹⁰⁹

Der zweite wichtige Block von außerschulischen Lehr- und Lernorten sind **Museen**. Österreich mit seinem großen Fundus an verschiedensten Regional-, Landes- und Bundesmuseen bietet ein breites Spektrum an Möglichkeiten für die Integration von Museen in das Unterrichtsgeschehen.¹¹⁰ Museen besitzen aufgrund einer langen historischen Tradition¹¹¹ auch ihre eigenen Vermittlungskonzepte und theoretischen Konstrukte für den korrekten Transfer von Wissen an Besucherinnen und Besucher verschiedenster Alterskohorten.¹¹² Die Bedeutung von Museen im Schulunterrichtsgeschehen kann in dieser Arbeit nicht umfassend bearbeitet werden. Für weiterführende Informationen und tiefergehende Recherche wird auf die Arbeit von Silke

¹⁰⁹ Jaqueline Kastler, *Der Lern- und Gedenkort Schloss Hartheim bei Linz : ein Projekt zur Auseinandersetzung mit der NS-Euthanasie von 1940-1944* (Wien, 2016), <http://othes.univie.ac.at/40897/>; Muckenhuber, „Der pädagogische Nutzen eines Besuches der Gedenkstätte Mauthausen im Rahmen des GSP-Unterrichts“ Franziska Sumberaz, *Zwischen Ästhetik und Grauen : das Semiotik-Verständnis von Holocaust-Gedenkorten der Betrachter* (Wien, 2017), <http://othes.univie.ac.at/49983/>.

¹¹⁰ „Museen in Österreich.“ Museumsbund Österreich in Kooperation mit der ARGE Bundesländerplattform, zuletzt geprüft am 23.01.2021, <http://www.museen-in-oesterreich.at/>.

¹¹¹ Marlies Raffler, „Museum - Spiegel der Nation?“ (Zugl.: Graz, Univ., Habil.-Schr., 2005, Böhlau, 2008).

¹¹² Alfred Czech, Josef Kirmeier und Brigitte Sgoff, Hrsg., *Museumspädagogik: Ein Handbuch : Grundlagen und Hilfen für die Praxis* (Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2014); Deutscher Museumsbund e.V. und Bundesverband Museumspädagogik e.V. in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Verband der KulturvermittlerInnen im Museums- und Ausstellungswesen und Mediamus – Schweizerischer Verband der Fachleute für Bildung und Vermittlung im Museum, Hrsg., „Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit“ (November 2008) (unveröffentlichtes Manuskript, 01.09.2020), <https://www.museumsbund.de/wp-content/uploads/2017/03/qualitaetskriterien-museen-2008.pdf>.

Traub, „*Das Museum als Lernort für Schulklassen*“¹¹³, verwiesen. Zwischen dem fachdidaktischen Anspruch der unterschiedlichen Schulen und den museumspädagogischen Angeboten kann es zu einem Reibungsverlust kommen. Zudem werden Stoffgebiete in verschiedenen Schultypen (z. B. Pflichtschule, berufsbildend und allgemeinbildend) unterschiedlich bearbeitet. Der Fächerkanon und thematische Schwerpunkte divergieren je nach Schulform; dies erkennt man beispielsweise an der Zusammenfassung von Fächern in der Höheren Technischen Lehranstalt (HTL). Eine unreflektierte Übernahme der Präsentation in den Schulunterricht zwingt die Schülerinnen und Schüler damit in das Korsett der Leitlinien der Kuration. Die Lehrkraft sollte daher durch Interaktion zwischen museumspädagogischen Angeboten und fachdidaktischer Vorbereitung einen Ausgleich schaffen. Insbesondere eine Dekodierung, Dekonstruktion und Analyse der gezeigten Objekte ist nötig. Die verschiedenen Ausstellungstücke bieten die Möglichkeit, diese als Ausgangspunkt und Aufhänger für bestimmte historische Themen, Ereignisse oder chronologische Entwicklungen zu verwenden. Ausstellungsobjekte und ihre Präsentation bilden aber auch eine ideale Chance das Geschichtsbewusstsein zu schärfen. Auf diese Aspekte wurde in Kapitel 2.1 im Rahmen der Kompetenz eingegangen.

Oft vernachlässigt und unterschätzt wird das breite Feld der **historischen Orte**. Diese können in unterschiedliche Segmente unterteilt werden. Die Differenzierung durch Mayer, wie bereits bei der Kategorisierung von außerschulischen Lernorten angeführt, ist folgende:

- Orte großer Geschichte,
- historische Stätten,
- Orte mit Bezug auf lokale und regionale Entwicklung,
- Orte ohne wahrnehmbare Überreste, aber mit Geschichte.

Die Einsatzmöglichkeiten bei historischen Orten sind abhängig von der Struktur, den vorhandenen Materialien und Objekten sowie den lokalen Gegebenheiten. Zum Beispiel bietet auch Wien für Lehrerinnen und Lehrer eine Fülle von Möglichkeiten. Es können Stadtpaziergänge, Lokalausgänge oder interdisziplinäre Projekttag konzipiert werden.

¹¹³ Silke Traub, *Das Museum als Lernort für Schulklassen: Eine Bestandsaufnahme aus der Sicht von Museen und Schulen mit praxiserprobten Beispielen erfolgreicher Zusammenarbeit*, Schriftenreihe EUB, Erziehung - Unterricht - Bildung Bd. 102 (Hamburg: Kovač, 2003).

5.3 Geschichtsdidaktische Potenziale

In der Fachdidaktik wird das Potenzial historischer Orte verschieden definiert und es gibt unterschiedliche Auffassungen und Meinungen, auf welche Weise sie didaktisch genutzt werden können. Thorsten Heese betrachtet historische Orte etwa als räumlich gegenständliche Quellen.¹¹⁴ Für viele besteht der Wert von außerschulischen Lernorten und insbesondere historischen Orten daher als zusätzliche Quellengattung im Kontrast zu den im Schulunterricht vorherrschenden schriftlichen Quellen.¹¹⁵ Außerdem wird der alltäglichen Lebenswelt der Kinder durch Erkundung von historischen Orten der Region mehr Raum gegeben.¹¹⁶ Dabei werden bei der Rekonstruktion von Geschichte bewusst die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler betont.¹¹⁷ Christian Kuchler beschreibt historische Orte zusätzlich als multisensorische Lernorte folgendermaßen: *„Allen Orten ist jedoch gemeinsam, dass Schülergruppen sie als multisensorische Lernorte erschließen. Diese können begangen, angefasst, betastet, vermessen, gemalt, fotografiert und gegebenenfalls sogar berochen werden“*.¹¹⁸ Gerade wenn diese lebensweltlichen und multisensorischen Bezüge hergestellt werden, lassen sich – wie Hannelore Lachner betont – die Notwendigkeit von Denkmalschutz sowie der Schutz von Überresten und Funden verständlich machen.¹¹⁹

Ein wichtiger Aspekt, der von verschiedenen Autoren immer wieder betont wird, ist der Gegenwartsbezug und die Historizität von historischen Orten und Situationen, die einem Wandel unterliegen.¹²⁰ Innerhalb der Gruppe historischer Orte wird Städten ein besonderer Stellenwert

¹¹⁴ Vgl. Thorsten Heese, *Vergangenheit "begreifen": Die gegenständliche Quelle im Geschichtsunterricht*, Wochenschau Geschichte (Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., 2007), 47f und 188f.

¹¹⁵ Vgl. Sauer, *Geschichte unterrichten*, 109f.

¹¹⁶ Vgl. Dietmar von Reeken, „Gegenständliche Quellen und Darstellungen.“ In *Geschichts-Didaktik : [Praxishandbuch. Sekundarstufe I + II]*, hrsg. v. Hilke Günther-Arndt und Meik Zülsdorf-Kersting, 7. Auflage (Berlin: Cornelsen Verlag, 2018), 144f.

¹¹⁷ Vgl. Peter Knoch, „Geschichte vor Ort.“ In „Praxis Geschichte: Heft 3,“ (1989), 6f.

¹¹⁸ Kuchler und Bunnenberg, *Historische Orte im Geschichtsunterricht*, 34.

¹¹⁹ Vgl. Hannelore Lachner, „Der Denkmalschutzgedanke im Geschichtsunterricht.“ In *Aus der Werkstatt des Historikers: Didaktik der Geschichte versus Didaktik des Geschichtsunterrichts*, hrsg. v. Monika Fenn, Münchener Universitätsschriften Bd. 11 (München: Utz, 2008).

¹²⁰ Vgl. Peter Gautschi, *Geschichte lehren: Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche*, 6. unveränderte Auflage (Bern: Schulverl. Plus, 2015); vgl. Hans-Juergen Pandel, „Dimensionen des Geschichtsbewusstseins.: Ein Versuch, seine Struktur fuer Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen.“ In „Geschichtsdidaktik: Probleme, Projekte, Perspektiven,“ Nr. 12 (1987); vgl. Peter Schulz-Hageleit, *Grundzüge geschichtlichen und geschichtsdidaktischen Denkens* (Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Lang, 2002).

beigemessen. Kuchler schreibt treffend, dass besonders „*bei historischen Stadtensembles [...] sich diese Wandlungen nachvollziehen*“ lassen, „*welche die Veränderungen der Zeit dokumentieren*“. ¹²¹ Für Ulrich Baumgärtner ist es essenziell, dass die Schülerinnen und Schüler sich auf die unterschiedlichen Zeitebenen einer Stadt einlassen, die gleichzeitig nebeneinander existieren, und dass sie diese auch trennen können. ¹²² Auch Aleida Assmann spricht sich für die Bedeutung von Städten als wissenschaftlichen Quellen aus, da sie als Palimpsest ¹²³ der Architektur fungieren, wobei die ursprüngliche „Beschriftung“ noch vorhanden ist. ¹²⁴

Ein weiterer Faktor, der den Einsatz von außerschulischen Lernorten unterstützt und befürwortet, ist die Methodenvielfalt, die diese ermöglichen. Bereits Hey betont, dass sich ein historischer Ort einem nicht ohne Hilfsmittel erschließt. ¹²⁵ Kuchler definiert den Mehrwert des Methodenpluralismus folgendermaßen: „*Für den Geschichtsunterricht eröffnet diese Situation eine große Chance, da von den Lernenden selbst eine umfassende Auseinandersetzung eingefordert wird. Sie müssen den besuchten Ort in seinen Dimensionen erfassen, vermessen, skizzieren, fotografieren oder einen Lageplan erstellen*“. ¹²⁶ Es besteht die Möglichkeit Teams zu bilden. Dadurch kann der Fokus auf Gruppen- sowie Partnerarbeiten als Sozialform gelegt werden. Für korrekte Umsetzungsformen und Anregungen sei auf Adamskis Buch „*Gruppen- und Partnerarbeit im Geschichtsunterricht*“ ¹²⁷ verwiesen. Diese Methodenvielfalt öffnet wiederum die Möglichkeit zum Einsatz von interdisziplinärem Unterricht, in dem zum Beispiel Aufgaben wie das Kartografieren im Fächerverbund mit Geografie und Wirtschaftskunde durchgeführt werden oder mit Biologie und Umweltkunde eine ökologische Karte erstellt werden kann.

¹²¹ Kuchler und Bunnenberg, *Historische Orte im Geschichtsunterricht*, 40.

¹²² Vgl. Ulrich Baumgärtner, „Historische Orte.“ In „Geschichte lernen,“ 2005, Nr. 106, 15.

¹²³ Palimpsest bezeichnet eine Manuskriptseite oder -rolle, die beschrieben, durch Schaben oder Waschen gereinigt und danach neu beschrieben wurde.

¹²⁴ Vgl. Aleida Assmann, „Geschichte findet Stadt.“ In, *Kommunikation - Gedächtnis - Raum : Kulturwissenschaften nach dem "Spatial Turn"*; [Beiträge der 9. Internationalen Konferenz des Forschungsprogramms "Orte des Gedächtnisses" der Kommission für Kulturwissenschaften und Theatergeschichte der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, die vom 8. bis 10. November 2007 in Wien stattfand] (s. Anm. 95), 18f.

¹²⁵ Vgl. Hey, *Die historische Exkursion*, 179.

¹²⁶ Kuchler und Bunnenberg, *Historische Orte im Geschichtsunterricht*, 43.

¹²⁷ Vgl. „Peter Adamski: Gruppen- und Partnerarbeit im Geschichtsunterricht. historisches Lernen kooperativ.“ *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 11 (2012), doi:10.13109/zfgd.2012.11.1.251.

Im Rahmen der Zeitgeschichte und der Beschäftigung mit Zeitzeugen, Archiven und journalistischer Berichterstattung erschließen sich zudem weitere Möglichkeiten der Textanalyse, die Einbettung von Oral History, Experteninterviews oder Quellenarbeit mit Originalquellen in Archiven.¹²⁸ Damit gibt es Anknüpfungspunkte zu anderen Unterrichtsfächern wie Deutsch, PPP¹²⁹ oder Mathematik, wenn mit historischem Zahlenmaterial gearbeitet wird.

Zur Unterstreichung des Potenzials von außerschulischen Lernorten im Kontext der Kompetenzen (Kapitel 2.1) hält Kuchler fest: „*Das Lernen am historischen Ort birgt mithin vielfältige Lernchancen, die einen wesentlichen Beitrag zur Ausbildung von historischer Kompetenz und hier besonders von narrativer Kompetenz leisten*“.¹³⁰ Auch bei der Betrachtung der bereits in Kapitel 4 erarbeiteten verschiedenen Formen, Ziele und Vorteile von interdisziplinärem Unterricht kann festgehalten werden, dass sich aufgrund der zahlreichen Möglichkeiten, Chancen und des vorhandenen Nutzens von außerschulischen Lehr- und Lernorten deren schulischer Einsatz anbietet.

Für den Zweck der Erstellung einer Planungsmatrix ist es notwendig, gewisse Aspekte geschichtsdidaktischen Potenzials zu verkürzen und komprimiert darzustellen. Aus diesem Grund wird für die Planungsmatrix das geschichtsdidaktische Potenzial auf Basis von Mayer übernommen und integriert. Nach Mayer kann in drei unterschiedliche Kategorien untergliedert werden: Realität und Permanenz, Originalität und anschauliche Imagination sowie Authentizität und Historizität. Mayer beschreibt diese drei Kategorien folgendermaßen:¹³¹

Realität und Permanenz: In dieser Kategorie geht es um den Wirklichkeitscharakter, also die Präsentation des tatsächlich Vorhandenen und um das Darstellen von dem, was wir sehen und wie sich dieses im Laufe der Zeit verändert, entwickelt und adaptieren lässt. Den Schülerinnen und Schülern soll ihre eigene emotionale Wahrnehmung dieses Orts bewusstwerden, insbesondere an Gedenkort und Orten mit persönlichem Bezug. Also die Interpretation auf der Metaebene, die Analyse des Sichtbaren auf einer Ebene der persönlichen Interpretation und der

¹²⁸ Vgl. Gautschi, *Geschichte lehren*; Vgl. Gerhard Henke-Bockschatz, „Zeitzeugenbefragung.“ In, *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht : Klaus Bergmann zum Gedächtnis* (s. Anm. 31); vgl. Thomas Lange, Thomas Lux und Ulrich Mayer, *Historisches Lernen im Archiv*, Methoden historischen Lernens (2004), 47ff.

¹²⁹ Psychologie, Pädagogik und Philosophie

¹³⁰ Kuchler und Bunnenberg, *Historische Orte im Geschichtsunterricht*, 50.

¹³¹ Vgl. Ulrich Mayer, „Historische Orte als Lernorte.“ In *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht : Klaus Bergmann zum Gedächtnis*, 392–6

eigenen Gefühle, das Feststellen von Emotionen, die auslösenden Faktoren und das Beleuchten dieser Emotionen und dieser Faktoren. Es ist der Teil, der am leichtesten als unterrichtspraktischer Aspekt bearbeitet werden kann, da er die Analyse des Offensichtlichen beinhaltet.

Originalität und anschauliche Imagination: Hierbei handelt es sich laut Mayer um eine doppelte Forderung. Der reale Ort soll in seinem korrekten echten Kontext wahrgenommen werden. Außerdem soll die Fähigkeit entwickelt werden, zu erkennen, welche Ideen und Vorstellungen durch diesen realen Ort präsentiert werden. Insbesondere historische Orte die aktuell genutzt werden, sowohl touristisch als auch in anderer Art und Weise, müssen analysiert werden. In welchem Kontext steht der Ort jetzt? Wird versucht eine historische Deutung zu tradieren und weiterzuführen?

Authentizität und Historizität: Dieser Potenzialbereich erfordert laut Mayer die höchste Kompetenzebene. Es wird sowohl Transfer- als auch Diskussionsfähigkeit benötigt. Hauptaugenmerk liegt dabei auf dem eigenen Erkenntnisgewinn ohne Zuhilfenahme von bereits vorhandener Deutung. Es geht darum festzustellen, was an Informationen oder Quelleninterpretation authentisch ist bzw. direkt auf den historischen Ort zurückgeführt werden kann. Es handelt sich dabei um die Differenzierung zwischen bereits erfolgten Veränderungen, Deutungen und Interpretationen über den Zeitverlauf hinweg. Verschiedene Deutungen müssen in den historischen Kontext eingeordnet werden.

5.4 Exkursionstypen

Waltraud Schreiber entwickelt für die Fachdidaktik verschiedene Archetypen von Exkursionsvarianten für außerschulische Lehr- und Lernorte. Diese Idealtypen bieten einen guten Ansatzpunkt für die weitere Planung und Umsetzung einer Unterrichtssequenz. Es wird unterschieden zwischen der Erkundung, Rekonstruktion und dem Typus Hinterfragen. Jeder ideale Typus legt das Augenmerk auf einen anderen Schwerpunkt. Für den Einsatz im Schulunterricht wird zu meist eine Hybridlösung eingesetzt, angepasst an die spezifischen Bedürfnisse der Unterrichtssequenz mit unterschiedlicher Gewichtung der verschiedenen Aspekte.¹³²

¹³² Vgl. Waltraud Schreiber, „Geschichte vor Ort: Versuch einer Typologie für historische Exkursionen.“ In *Geschichtsbewußtsein und Methoden historischen Lernens: Bernd Mütter zum 60. Geburtstag*, hrsg. v. Bernd Schönmeyer und Robert Meyer, Dr. nach Typoskript, Schriften zur Geschichtsdidaktik 8 (Weinheim: Dt. Studien-Verl., 1998).

Der wahrscheinlich am meisten benutzte Typus ist die **Erkundung**. Das didaktische Augenmerk liegt hierbei in der Erschließung, Bearbeitung und Analyse des historischen Orts. Der klare Fokus liegt auf Originalität und anschaulicher Imagination.¹³³ Mayer empfiehlt einen Fragenkatalog zu entwickeln und diesen dann gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu bearbeiten. Es sollten mehrere Fragen erstellt werden. Auch das Einbinden von museumspädagogischen Angeboten kann bei diesem Typus erfolgen. Mayer schlüsselt den dynamischen Fragenkatalog wie folgt auf:

- „Historische Phänomene in den Blick nehmen
- Bindung von Geschichte an den Raum/Ort erkennen
- Funktionen erschließen lernen
- Gestaltung als Informationsquelle erkennen lernen
- Geschichtlichkeit am konkreten Beispiel erkennen lernen
- In historische Kontexte einordnen können“.¹³⁴

Die **Rekonstruktion** bietet sich für die Vertiefung eines Themengebiets oder im Rahmen einer Projektarbeit an. Diese Methode ist gekennzeichnet durch die Bearbeitung eines historischen Ereignisses bzw. einer politischen Entwicklung am entscheidenden Ort. Anhand von vorhandenen schriftlichen, bildlichen und dinglichen Quellen wird gemeinsam mit der Klasse das Ereignis bearbeitet, analysiert und interpretiert. Historische Orte sind dafür prädestiniert diesem Typus entsprechend zu arbeiten. Die Intention der Lehrkraft ist es, anhand der Quellen den Ablauf, die Ergebnisse und Akteure von Ereignissen zu identifizieren und zu analysieren. Es handelt sich dabei um einen multifaktoriellen Ansatz, der Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Impressionen versorgt. Es kann mittels Originalquellen sowie am historischen Ort gearbeitet werden. Das geschichtsdidaktische Potenzial Authentizität und Historizität (Kapitel 5.3) steht dabei im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Dieser Typus bedient je nach Struktur und Ansatz der Unterrichtssequenz mehrere Kompetenzebenen.¹³⁵

¹³³ Vgl. Waltraud Schreiber, „Geschichte vor Ort.“ In *Geschichtsbewußtsein und Methoden historischen Lernens*, 216–221.

¹³⁴ Ulrich Mayer, „Historische Orte als Lernorte.“ In *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht : Klaus Bergmann zum Gedächtnis*, 399.

¹³⁵ Vgl. Waltraud Schreiber, „Geschichte vor Ort.“ In *Geschichtsbewußtsein und Methoden historischen Lernens*, 221f; vgl. Ulrich Mayer, „Historische Orte als Lernorte.“ In *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht : Klaus Bergmann zum Gedächtnis*, 400.

Beim **Hinterfragen** wird die Aktivität auf die Metaebene verlagert. Die Schülerinnen und Schüler sollen die verwendeten Codes, Objekte und Präsentationsformen des außerschulischen Lehr- und Lernorts erkennen und analysieren. Diese Analyse bietet die Gelegenheit das transportierte Geschichtsbild und dessen Wandel im Laufe der Zeit zu erkennen. Das Hinterfragen ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern ihre historischen Kompetenzen zu schulen und zu schärfen. Insbesondere die historische Fragekompetenz kann geübt und angewandt werden. Das Augenmerk liegt auf Realität und Permanenz sowie auf Authentizität und Historizität. Aufgrund der Komplexität bietet sich das Hinterfragen für die Oberstufe bzw. im Rahmen eines Wahlfachs an.¹³⁶

5.5 Kumulation

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass unabhängig vom gewählten theoretischen Ansatz außerschulische Lebenswelten und Lernorte in die Schule integriert werden sollen. Es gibt einen Konsens der allgemeinen Didaktik, der Geschichtswissenschaft und der Fachdidaktik Geschichte und Politische Bildung, dass außerschulische Lernorte eine Vielzahl an positiven Lerneffekten, Motivatoren und Facetten haben, die für die vermehrte Integration in den Unterricht sprechen.

Für den praktischen Teil der Arbeit in Kapitel 7 (Anwendung und Einbettung von außerschulischen Lehr- und Lernorten) und die Erstellung der Planungsmatrix, die das notwendige Handwerkzeug bietet, um theoriegeleitete Unterrichtssequenzen an außerschulischen Lehr- und Lernorten zu erstellen, wird hauptsächlich auf die Definitionen von Mayer und Schreiber zurückgegriffen, da diese nach Dafürhalten des Autors einen sehr stark inklusiven Charakter haben und damit einen Großteil der anderen Kategorien und Definitionen abdecken. Falls dennoch erforderlich, erfolgt eine Synthese der einzelnen Kategorien verschiedener Autoren, worauf im Einzelnen hingewiesen wird. Die für die Planungsmatrix zu übernehmenden Begriffen und Definitionen werden in der nachfolgenden Tabelle aufgeführt:

¹³⁶ Vgl. Ulrich Mayer, „Historische Orte als Lernorte.“ In *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* : Klaus Bergmann zum Gedächtnis, 401; vgl. Waltraud Schreiber, „Geschichte vor Ort.“ In *Geschichtsbewußtsein und Methoden historischen Lernens*, 222ff.

Wichtige Aspekte der Geschichtsdidaktik für außerschulische Lehr- und Lernorte	
Typus	Varianten
Außerschulische Lehr- und Lernorte (Zusammenführung der Kategorien von Mayer und Pleitner)	Gedenkort
	Museen
	Historische Orte
	Orte großer Geschichte
	Historische Stätten
	Orte mit Bezug auf lokale und regionale Entwicklung
	Orte ohne wahrnehmbare Überreste, aber mit Geschichte
	Denkmäler und Archive
	Living History
	Virtuelle Schauplätze
Geschichtsdidaktische Potenziale (Definitionen nach Mayer)	Realität und Permanenz
	Originalität und anschauliche Imagination
	Authentizität und Historizität
Exkursionstypus (Definition von Schreiber und Erweiterung von Mayer)	Erkundung (mit dynamischem Fragenkatalog)
	Rekonstruktion
	Hinterfragen

Tabelle 8: „Tabellarische Zusammenfassung der geschichtsdidaktischen Aspekte für außerschulische Lernorte“ © Harald Beier

Nachdem in diesem Kapitel dargelegt worden ist, dass es einen breiten Konsens über den Einsatz von außerschulischen Lernorten in der einschlägigen Literatur gibt, werden im nächsten Kapitel die spezifischen österreichischen gesetzlichen Grundlagen analysiert. Es soll festgestellt werden, ob es vom Gesetzgeber ein Interesse, einen dezidierten oder zumindest ableitbaren Auftrag sowie ein klares Bekenntnis zur Umsetzung und Integration von außerschulischen Lehr- und Lernorten im Unterrichtsgeschehen gibt.

6. Rechtliche Rahmenbedingungen

Lehrer sind als Vertragsbedienstete weisungs- und handlungsgebunden. Als Grundlage für ihre Handlungen dient das Schulrecht, das laut Wieser *„eine Materie des sogenannten Besonderen Verwaltungsrechts“*¹³⁷ ist. Seit der Schulverfassungsnovelle BGBl I 2005/31 ist auch das „Wesen“ der Schule im Verfassungsrang definiert. Wieser beschreibt das Schulrecht daher als Schulverfassung, welche *„als gedankliche Klammer der sich in Streulage befindlichen Regelungen auf Verfassungsebene“*¹³⁸ fungiert.

Art 14 Abs 6 B-VG beschreibt Schulen folgendermaßen: *„Schulen sind Einrichtungen, in denen Schüler gemeinsam nach einem umfassenden, festen Lehrplan unterrichtet werden und im Zusammenhang mit der Vermittlung von allgemeinen oder allgemeinen und beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten ein umfassendes erzieherisches Ziel angestrebt wird. Öffentliche Schulen sind jene Schulen, die vom gesetzlichen Schulerhalter errichtet und erhalten werden“*.¹³⁹ Daher dienen sowohl der umfassende Lehrplan als auch die allgemeinen und beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten als Ziele, die im Verfassungsrang stehen und definiert sind. Ein weiterer Aspekt ist das Verfolgen pädagogischer und erzieherischer Werte.

Besondere Bedeutung hat laut Wieser der Art 14 Abs 5a B-VG: *„Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen sind Grundwerte der Schule, auf deren Grundlage sie der gesamten Bevölkerung, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau sichert. Im partnerschaftlichen Zusammenwirken von Schülern, Eltern und Lehrern ist Kindern und Jugendlichen die bestmögliche geistige, seelische und körperliche Entwicklung zu ermöglichen, damit sie zu gesunden, selbstbewussten, glücklichen, leistungsorientierten, pflichttreuen, musischen und kreativen Menschen werden, die befähigt sind, an den sozialen, religiösen und moralischen Werten orientiert Verantwortung für sich selbst, Mitmenschen, Umwelt und nachfolgende Generationen zu übernehmen. Jeder Jugendliche soll seiner Entwicklung und seinem Bildungsweg*

¹³⁷ Bernd Wieser, *Handbuch des österreichischen Schulrechts 1: Verfassungsrechtliche Grundlagen Und Schulrechtliche Nebengesetze*, Recht : Praxis (Wien, Graz: NWV, Neuer Wiss. Verl., 2010), 28.

¹³⁸ Ebd.

¹³⁹ Bundes-Verfassungsgesetz, B-VG, Österreichischer Nationalrat (BGBl. Nr. 1/1930).

*entsprechend zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt werden, dem politischen, religiösen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Kultur- und Wirtschaftsleben Österreichs, Europas und der Welt teilzunehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken“.*¹⁴⁰ Dieser Paragraph definiert für die österreichischen Schulen, Behörden und ausführenden Organe einen anspruchsvollen Katalog von Grundwerten und Zielen. Es handelt sich laut Wieser dabei um Verfassungsslyrik mit normativem Gehalt, der als sogenannte Staatszielbestimmung einzustufen ist.¹⁴¹ Wieser stellt fest, dass „für die Interpretation schulrechtlicher Normen [...] Art 14 Abs 5a B-VG als Auslegungsrichtlinie heranzuziehen“¹⁴² ist. Dies ist bei sämtlichen weiteren Betrachtungen des österreichischen Schulrechts zu bedenken und einzubeziehen.

6.1 Lehrerfunktion und Lehrinhalte

Ein wichtiges Gesetz für Lehrkräfte ist das Schulorganisationsgesetz. Dieses definiert laut Wieser mit § 2 Abs 1 SchOG einen Zielparagrafen und die Judikatur des VwGH hat aus § 2 SchOG konkrete Verhaltenspflichten der Lehrerinnen und Lehrer abgeleitet.¹⁴³ Insbesondere der Abschnitt des § 2 Abs 1 SchOG dürfte bereits eine Handlungsanweisung zu verstärkter Öffnung der Schule für und hin zu außerschulischen Lehr- und Lernorten darstellen: *„Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.“*¹⁴⁴

§6 SchOG beschäftigt sich mit Lehrplänen und den notwendigen Inhalten, die durch Verordnungen festzusetzen sind. Zudem ist die Möglichkeit gegeben, von diesen abzuweichen, um den aktuellen Stand der Wissenschaft und der Zeitgemäßheit der Ausbildung sicherzustellen. Dieser Paragraph ist somit die rechtliche Grundlage für die Gestaltung von Lehrplänen und gilt damit als Richtschnur für die Unterrichtsplanung von Lehrkräften. In diesem Zusammenhang spannend ist aber die Feststellung von Wieser: *„Lehrpläne berühren [...] nicht die Dienstrechtssphäre der Lehrer, wohl aber können sie die Rechtssphäre von Lehrberechtigten*

¹⁴⁰ Bundes-Verfassungsgesetz, B-VG, Österreichischer Nationalrat (BGBl. Nr. 1/1930).

¹⁴¹ Vgl. Wieser, *Handbuch des österreichischen Schulrechts* 1, 34.

¹⁴² Ebd., 35.

¹⁴³ Vgl. Bernd Wieser, *Handbuch des österreichischen Schulrechts* 2, Recht : Praxis (Wien, Graz: NWV, Neuer Wissenschaftlicher Verl., 2011), 80.

¹⁴⁴ Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation.

tangieren“.¹⁴⁵ Ob dies nun konkrete Auswirkungen auf die Gestaltung und Erstellung von Unterrichtssequenzen an außerschulischen Lehr- und Lernorten hat, kann nicht eindeutig festgelegt werden. Dennoch dürften dadurch Lehrerinnen und Lehrer einen kreativeren Gestaltungsrahmen besitzen, als dies manchmal durch das Gerüst des Lehrplans suggeriert wird.

Wieser nennt drei Aspekte, die direkt oder indirekt auf die Planung, Umsetzung und Implementation von außerschulischen Lehr- und Lernorten Einfluss haben:¹⁴⁶

- **Aufgabe:** Er beschreibt, dass Veranstaltungen außerhalb des lehrplanmäßigen Unterrichts die Aufgabe der Ergänzung des lehrplanmäßigen Unterrichts durch unmittelbaren und anschaulichen Kontakt zum wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Leben gemäß § 13 Abs 1 SchUG¹⁴⁷ haben.
- **Anzahl:** Die Höchstzahl der Veranstaltungen muss durch die Bundesministerin oder den Bundesminister gemäß § 13 Abs 2 SchUG¹⁴⁸ veranlasst werden, um eine Beeinträchtigung der Erfüllung des Lehrplans zu verhindern.
- **Durchführungsrichtlinien und Grundsätze der Sparsamkeit:** Aus den Durchführungsrichtlinien und den Grundsätzen der Sparsamkeit hat sich daraus die Schulveranstaltungsverordnung 1995-SchVV¹⁴⁹ entwickelt. Diese wird später noch genauer betrachtet.

Das Schulunterrichtsgesetz schreibt gemäß § 17 Abs 1 SchUG¹⁵⁰ die zentrale Lehrerfunktion vor. Die Lehrerin oder der Lehrer hat dabei in eigenständiger und verantwortlicher Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Aufgabe der österreichischen Schule (wie bereits oben erwähnt in § 2 SchOG¹⁵¹) zu erfüllen. Wieser definiert dies folgendermaßen: „In diesem Sinne und

¹⁴⁵ Wieser, *Handbuch des österreichischen Schulrechts* 2, 31.

¹⁴⁶ Vgl. Bernd Wieser, *Handbuch des österreichischen Schulrechts* 3 (Wien, Graz: NWV, Neuer Wiss. Verl., 2015), 53f.

¹⁴⁷ Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen, Schulunterrichtsgesetz - SchUG, Österreichischer Nationalrat (BGBl. Nr. 472/1986).

¹⁴⁸ Ebd.

¹⁴⁹ Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über Schulveranstaltungen, Schulveranstaltungsverordnung 1995 – SchVV, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BGBl. Nr. 498/1995), zuletzt geprüft am 01.09.2020, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009986>.

¹⁵⁰ Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen.

¹⁵¹ Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation.

*entsprechend dem Lehrplan der betreffenden Schulart hat er unter Berücksichtigung der Entwicklung der Schüler und der äußeren Gegebenheiten den Lehrstoff des Unterrichtsgegenstandes dem Stand der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln, eine gemeinsame Bildungswirkung aller Unterrichtsgegenstände anzustreben, den Unterricht anschaulich und gegenwartsbezogen zu gestalten, die Schüler zur Selbsttätigkeit und zur Mitarbeit in der Gemeinschaft anzuleiten, jeden Schüler nach Möglichkeiten zu den seinen Anlagen entsprechenden besten Leistungen zu führen, durch geeignete Methoden und durch zweckmäßigen Einsatz von Unterrichtsmitteln den Ertrag des Unterrichtes als Grundlage weiterer Bildung zu sichern und entsprechende Übungen zu festigen“.*¹⁵²

Daraus lassen sich gleich mehrere Aufforderungen entnehmen, um vermehrt außerschulische Lehr- und Lernorte im Unterrichtsgeschehen einzusetzen. Das Bestreben, „den Lehrstoff des Unterrichtsgegenstandes dem Stand der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln“, wird sowohl durch die allgemeine Pädagogik als auch durch die Fachdidaktik unterstützt (siehe auch Kapitel 2). Dem Anspruch, „den Unterricht anschaulich und gegenwartsbezogen zu gestalten“, wird sowohl durch die in Kapitel 5.3 beschriebenen historischen Potenziale von Mayer (Realität und Permanenz, Originalität und anschauliche Imagination und Authentizität und Historizität) als auch durch den Einsatz der historischen Kompetenzen und Konzepte (Kapitel 2) entsprochen. Das Vorhaben, „die Schüler zur Selbsttätigkeit und zur Mitarbeit in der Gemeinschaft anzuleiten“, kann durch die bereits in Kapitel 5.4 beschriebenen drei Archetypen einer Exkursion von Waltraud Schreiber (Erkundung anhand eines dynamischen Kompetenzkatalogs, Rekonstruktion historischer Ereignisse an ihrer historischen Stätte sowie Hinterfragen gedeuteter Geschichte) gefördert werden. Die Aufgabe, „durch zweckmäßigen Einsatz von Unterrichtsmitteln den Ertrag des Unterrichtes als Grundlage weiterer Bildung zu sichern“, kann unter anderem durch die historische Methodenkompetenz und die historische Orientierungskompetenz (Kapitel 2.1) erfüllt werden.

Wieser definiert dann beziehungsweise auf § 17 Abs 1 SchUG¹⁵³ die Funktion von Lehrerinnen und Lehrern folgendermaßen: „Der Lehrer (als Funktionsbündel) ist Verwaltungsorgan, die konkrete Person ist Organwalter. Als Verwaltungsorgan unterliegt der Lehrer den sog

¹⁵² Wieser, *Handbuch des österreichischen Schulrechts* 3, 61.

¹⁵³ Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen.

verfassungsrechtlichen Funktionsgrundsätzen der Verwaltung, ua dem Legalitätsprinzip des Art 18 Abs 1 B-VG, wonach die gesamte staatliche Verwaltung nur auf Grund der Gesetze ausgeübt werden darf.¹⁵⁴

Wieser führt weiter aus, dass eine Lehrkraft dem Prinzip der Weisungsgebundenheit unterworfen ist. Bei der Umsetzung der Lehrpläne argumentiert er, dass durch das VwGH unter Bezugnahme auf § 17 Abs 1 SchUG den Lehrerinnen und Lehrern für die Ausübung des Amts jedoch eine eigenständige und eigenverantwortliche Konkretisierung übertragen wurde, solange diese im Sinne der normierten Aufgaben des § 2 SchOG erfolgt.¹⁵⁵

Der VwGH definiert, dass einer Lehrkraft der notwendige Spielraum verbleiben muss, der benötigt wird, um die pädagogische Verantwortung und die Ausübung des Amts zu gewährleisten.¹⁵⁶

6.2 Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schule

Nachdem die generellen Aspekte der Gesetze und der zugrunde liegenden Dienstrechtssphären, Zielparagrafen und andere rechtliche Aspekte beleuchtet wurden, welche Einfluss auf die Gestaltung von Exkursionen an außerschulischen Lehr- und Lernorten haben, ist es notwendig, die essenziellen Aspekte im Lehrplan direkt und auch spezifische Rechtsmaterien für Exkursionen zu untersuchen.

Für den in diesem Kapitel der Theoriearbeit gewählten Ansatz, die vorhandenen Rechtsmaterien und Bereiche vom Abstrakten zu den spezifischen Grundlagen für den Einsatz von außerschulischen Lehr- und Lernorten im Unterrichtsgeschehen zu verwenden, ist es nun nötig, die zum Zeitpunkt dieser Arbeit aktuellen allgemeinen Vorschriften innerhalb der „*Gesamten Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*“¹⁵⁷ zu beleuchten. Aufgrund der Notwendigkeit diese Arbeit auf einen bestimmten Untersuchungsbereich zu

¹⁵⁴ Wieser, *Handbuch des österreichischen Schulrechts* 3, 61.

¹⁵⁵ Vgl. ebd., 61f.

¹⁵⁶ 99/09/0152 (Verwaltungsgerichtshof 03.09.2002); 97/09/0182 (Verwaltungsgerichtshof 15.03.2000).

¹⁵⁷ *Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen.*

begrenzen und da der rechtswissenschaftliche Aspekt nur ein Teilgebiet darstellt, erfolgt die Beschränkung auf die AHS. Im Rahmen weiterer Untersuchungen zu dieser Thematik erscheint die Erweiterung der Untersuchung auf andere Bereiche des österreichischen Schulsystems als lohnendes Forschungsgebiet. Es ist wichtig festzuhalten, dass Lehrpläne einem regelmäßigen Wandel sowie Adaptionen unterworfen sind und die vorhandenen Informationen in dieser Arbeit möglicherweise zu späteren Zeitpunkten veraltet sind.

Im Kontrast dazu steht der Erste Teil „*Allgemeines Bildungsziel*“, der nahezu unverändert die unzähligen Lehrplanadaptionen überstanden hat. In diesem sind die Teilbereiche Gesetzlicher Auftrag, Leitvorstellungen und Aufgabenbereiche der Schule und der Lehrkräfte besonders von Bedeutung für außerschulische Lehr- und Lernorte.

Im Folgenden wird Absatz 2 **Gesetzlicher Auftrag** in spezifischen Teilen genauer betrachtet. „*Die allgemeinbildende höhere Schule hat im Sinne des § 2 des Schulorganisationsgesetzes an der Heranbildung der jungen Menschen mitzuwirken, nämlich beim Erwerb von Wissen, bei der Entwicklung von Kompetenzen und bei der Vermittlung von Werten. Dabei ist die Bereitschaft zum selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion besonders zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler sind in ihrem Entwicklungsprozess zu einer sozial orientierten und positiven Lebensgestaltung zu unterstützen.*“¹⁵⁸ Bereits in diesem Bereich findet die Entwicklung von Kompetenzen, selbstständigem Denken und kritischer Reflexion Niederschlag. Somit kann, wenn Erlässe und Gesetze politischer Wille sind, aus diesem Absatz ein klarer Auftrag abgeleitet werden.

Im Abschnitt **Leitvorstellungen** sind mehrere Passagen enthalten, die entweder Bezug auf die Entwicklung von Kompetenzen oder auf die Öffnung des schulischen Alltags, zu Lebenswelten der Schülerinnen und Schülern oder zu außerschulischen Bereichen liefern. Es lohnt sich diese im Detail zu betrachten, um die Motivation des Gesetzgebers zu analysieren:

¹⁵⁸ Anlage A, Erster Teil, Absatz 2, Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BGBl. Nr. 88/1985), zuletzt geprüft am 01.09.2020, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>.

„Die Wahrnehmung von demokratischen Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten in den unterschiedlichen Lebens- und Gesellschaftsbereichen erfordert die Befähigung zur sach- und wertbezogenen Urteilsbildung und zur Übernahme sozialer Verantwortung. Zur Entwicklung dieser Fähigkeiten ist in hohem Maße Selbstsicherheit sowie selbstbestimmtes und selbst organisiertes Lernen und Handeln zu fördern.

*Die Schülerinnen und Schüler sollen eigene weltanschauliche Konzepte entwerfen und ihre eigenen Lebenspläne und eigenen Vorstellungen von beruflichen Möglichkeiten entwickeln. Die Schülerinnen und Schüler sind sowohl zum selbstständigen Handeln als auch zur Teilnahme am sozialen Geschehen anzuhalten. Im überschaubaren Rahmen der Schulgemeinschaft sollen Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten erwerben, die später in Ausbildung und Beruf dringend gebraucht werden, etwa für die Bewältigung kommunikativer und kooperativer Aufgaben.“*¹⁵⁹ In dieser Textstelle werden präzise die Gestaltungsmöglichkeiten, die Urteilsbildung und Selbstorganisation in den Mittelpunkt gestellt. Da viele dieser Aspekte insbesondere an außerschulischen Lehr- und Lernorten gefördert und verbessert werden können, was in den Kapiteln 2 (Moderner Geschichtsunterricht) und 3 (Interdisziplinärer Unterricht als Chance) dargelegt wurde, kann bereits eine Interessenslage des Gesetzgebers attestiert werden, der den Einsatz von außerschulischen Lehr- und Lernorten unterstützt bzw. gar einfordert. Zwei weitere Passagen erscheinen im Rahmen dieser Arbeit noch als interessant für die genauere Beleuchtung der festgehaltenen Aspekte.

*„Den Schülerinnen und Schülern sind relevante Erfahrungsräume zu eröffnen und geeignete Methoden für eine gezielte Auswahl aus computergestützten Informations- und Wissensquellen zur Verfügung zu stellen.“*¹⁶⁰ Es wird bereits vom Gesetzgeber bzw. dem mit der Vollziehung betrauten Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF, Stand Jänner 2020) und den durch diesen erfolgten Erlass von relevanten Erfahrungsräumen gesprochen. Also die Öffnung der Institution Schule für außerschulisches Lernen und außerschulische Lehr- und Lernorte.

¹⁵⁹ Anlage A, Erster Teil, Abschnitt 3, Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BGBl. Nr. 88/1985), zuletzt geprüft am 01.09.2020, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>.

¹⁶⁰ Ebd.

„Im Sinne der gemeinsamen Bildungswirkung aller Unterrichtsgegenstände hat der Unterricht die fachspezifischen Aspekte der einzelnen Unterrichtsgegenstände und damit vernetzt fächerübergreifende und fächerverbindende Aspekte zu berücksichtigen. Dies entspricht der Vernetzung und gegenseitigen Ergänzung der einzelnen Disziplinen und soll den Schülerinnen und Schülern bei der Bewältigung von Herausforderungen des täglichen Lebens helfen.“¹⁶¹ Fächerübergreifender und fächerverbindender Unterricht ist also eine Handlungsanweisung an die mit der Durchsetzung und Durchführung des Unterrichts betrauten Lehrkräfte. Wie in Kapitel 4 dargelegt bieten außerschulische Lehr- und Lernorte geeignete Möglichkeiten fächerübergreifenden Unterricht bei vorab erfolgter Planung und korrekter Verwendung einzusetzen, sodass sich daraus ein Mehrwert ergibt.

Im Allgemeinen, nicht fachspezifischen, Teil der „Gesamten Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“ muss der Bereich „Zweiter Teil – Allgemeine Didaktische Grundsätze“ genauer auf die Bedeutung bzw. den Einfluss für die Thematik der vorliegenden Arbeit untersucht werden. Die beiden hierfür kritischen Abschnitte „Stärken von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung“ sowie „Herstellen von Bezügen zur Lebenswelt“ sind besonders interessant und bedürfen einer genaueren Analyse.

Im Unterpunkt **Stärken von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung** definiert das BMBWF (Stand Jänner 2020) Folgendes: „Auch durch bloße Übernahme von Erfahrungen anderer soll das Wissen, Können und Erleben erweitert werden. Im Unterricht ist durch das Schaffen einer entsprechenden Lernatmosphäre – nicht zuletzt auf Grund der wachsenden Bedeutung dynamischer Fähigkeiten – die selbsttätige und selbstständige Form des Lernens besonders zu fördern. Dafür bieten sich auch projektartige und offene Lernformen an“ und „die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler ist durch differenzierte und individuelle Unterrichtsformen, durch den Einsatz von Medien aller Art und nach Möglichkeit auch durch Schulveranstaltungen zur Ergänzung des Unterrichts zu steigern“.¹⁶² Aus beiden Passagen lässt sich ein klarer Auftrag für

¹⁶¹ Anlage A, Erster Teil, Abschnitt 3, Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BGBl. Nr. 88/1985), zuletzt geprüft am 01.09.2020, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>.

¹⁶² Anlage A, Zweiter Teil, Abschnitt 7, ebd.

den Einsatz von außerschulischen Lehr- und Lernorten – am besten in der Kombination von fächerübergreifenden Unterrichtsmethoden – erkennen.

Noch markanter in der Bedeutung und der Notwendigkeit der Nutzung außerschulischer Lehr- und Lernorte ist der Unterpunkt **Herstellen von Bezügen zur Lebenswelt**. Er besagt: *„Im Sinne des exemplarischen Lernens sind möglichst zeit- und lebensnahe Themen zu wählen, durch deren Bearbeitung Einsichten, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Methoden gewonnen werden, die eigenständig auf andere strukturverwandte Probleme und Aufgaben übertragen werden können. Die Materialien und Medien, die im Unterricht eingesetzt werden, haben möglichst aktuell und anschaulich zu sein, um die Schülerinnen und Schüler zu aktiver Mitarbeit anzuregen. Begegnungen mit Fachleuten, die in den Unterricht eingeladen werden können, sowie die Einbeziehung außerschulischer Lernorte und die Ergänzung des lehrplanmäßigen Unterrichts durch Schulveranstaltungen stellen wesentliche Bereicherungen dar. Den neuen Technologien kommt verstärkt Bedeutung zu.“*¹⁶³ In diesem Abschnitt werden außerschulische Lernorte sogar spezifisch genannt und dass die Einbeziehung eine wesentliche Bereicherung darstellt. Es scheint daher so, dass in der Formulierung der allgemeinen Ziele und Konzepte sowohl der Gesetzgeber als auch die Bildungsbehörde erster Instanz ein profundes Interesse an Erweiterung des allgemeinen Unterrichts und der Integration und Nutzung von außerschulischen Lehr- und Lernorten bekundet.

6.3 Erweiterung des Vermittlungsauftrags

Zusätzlich zum Lehrplan gibt es die Erweiterung des Vermittlungsauftrags um die Bildungsanliegen und die Unterrichtsprinzipien. Das BMBWF beschreibt dies auf seiner Internetseite folgendermaßen: *„Nachhaltiger Kompetenzaufbau ist eine wesentliche Aufgabe von Schule und Unterricht. Ein zeitgemäßes Verständnis von Lernen und Unterricht eröffnet den Schülerinnen und Schülern passende Möglichkeiten, damit sie aktiv und zunehmend eigenständig ihre individuellen Leistungspotenziale entfalten können.*

¹⁶³ Anlage A, Zweiter Teil, Abschnitt 8, Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BGBl. Nr. 88/1985), zuletzt geprüft am 01.09.2020, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>.

*Überfachliche Kompetenzen ergänzen bzw. erweitern die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern entscheidend und tragen somit zu einem umfassenden Kompetenzbegriff bei“.*¹⁶⁴

Diese überfachlichen Kompetenzen des BMBWF setzen sich aktuell aus zehn Unterrichtsprinzipien und zehn Bildungsanliegen zusammen. Die Unterrichtsprinzipien sollen direkt in den Unterrichtsalltag einfließen und als Rahmen bzw. fächerübergreifende Bereiche dienen. Das rechtsgestaltende Prinzip hinter diesen Unterrichtsprinzipien sind jeweils Grundsatzерlässe. Auf der Internetseite des BMBWF sind detailliert die Ziele, Inhalte und Kompetenzen, Lehrplananbindung sowie gewisse Angebote und Materialien zu finden.

Die zehn Unterrichtsprinzipien sind:

1. Gesundheitsförderung
2. Interkulturelle Bildung
3. Leseerziehung
4. Medienbildung
5. Politische Bildung
6. Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung
7. Sexualpädagogik
8. Umweltbildung
9. Verkehrserziehung
10. Wirtschaftserziehung und Verbraucher/innenbildung

Die Bildungsanliegen werden vom BMBWF folgendermaßen beschrieben: *„Bildungsanliegen reichen über die inhaltliche Struktur einzelner Schulfächer hinaus und berücksichtigen übergreifende Themen, die für die persönliche Entwicklung und Lebensgestaltung der Schülerinnen und Schüler bedeutsam und von gesellschaftlicher Relevanz sind“.*¹⁶⁵ Es handelt sich dabei um folgende Anliegen:

- Begabungs- und Begabtenförderung,
- Bildungs- und Berufsorientierung,

¹⁶⁴ Ferdinand Eder und Hubert Weiglhofer, „Überfachliche Kompetenzen.“ Zuletzt geprüft am 23.01.2021, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek.html>.

¹⁶⁵ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, „Bildungsanliegen.“ Zuletzt geprüft am 23.01.2021, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba.html>.

- Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BINE),
- entwicklungspolitische Bildung,
- geistige Landesverteidigung,
- Gleichstellung von Mädchen/Buben und Frauen/Männern,
- Globales Lernen und Global Citizenship Education,
- Leseförderung - Literacy,
- Projektunterricht,
- sprachliche Bildung in Österreich.

Da es ein Fortschreiten der Komplexität der Aufgaben gibt, die an Lehrpersonal und die Institution Schule gestellt werden, versucht das BMBWF anhand des thematischen Schwerpunkts „Überfachliche Kompetenzen“ die Rechtsmaterie der Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen zu beleuchten und verständlich aufzubereiten. Als erklärtes Ziel hat diese thematische Unterseite die überfachlichen Themen (Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen) mit ihren Kompetenzansprüchen, illustrierenden Unterrichtsbeispielen und Lehrplanbezügen vorzustellen.

Im Zuge eines Arbeits- und Diskussionsprozesses im Unterrichtsministerium, der anfangs von Ferdinand Eder und ab 2011 von Hubert Weiglhofer, beide von der Universität Salzburg, wissenschaftlich begleitet wurde,¹⁶⁶ wurde eine Kompetenzlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen präsentiert – mit zusätzlichen Deskriptoren und Einteilungen. Als Endergebnis entsteht dadurch eine Matrix, die sich laut Weiglhofer als prototypische Aufgabe in den Unterricht integrieren lässt. Er erzeugt ein Destillat der vorhandenen Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen in 14 Kategorien. Diese werden „in einem Beziehungsgeflecht zwischen Person – Gruppe/Gesellschaft – Umwelt/Natur/Technik angeordnet“.¹⁶⁷ Anhand dieser Beziehungsgeflechte und des zugrunde liegenden Kompetenzbegriffs entwickelt er ferner drei Fertigkeitsbereiche für die vorhandenen Kategorien. Es handelt sich dabei um den kognitiven Bereich mit den Begriffen „Wissen aufbauen, reflektieren, weitergeben“, die emotional-motivationale Dimension mit dem Begriff „Haltungen entwickeln“ und der dritten Facette „Bewerten,

¹⁶⁶ Eder und Weiglhofer, „Überfachliche Kompetenzen“.

¹⁶⁷ Hubert Weiglhofer, „Die Kompetenzenlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen.“ Zuletzt geprüft am 23.01.2021, https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:a3f968fb-0cac-4fcc-b4ca-a4a7d67845b1/kl_weiglhofer_25649.pdf.

entscheiden, umsetzen“, welche auf den handlungsorientierten Aspekt abzielt. Innerhalb dieser Dimensionen wird anhand von bereits vordefinierten Operatoren eine aufsteigende Komplexität erzeugt. In jeder Komplexitätsstufe werden die bereits erwähnten prototypischen Aufgaben beschrieben.¹⁶⁸ Da es sich um eine weitere Metaebene handelt, die für die Unterrichtsplanung beachtet werden muss bzw. beachtet werden soll, ist es wichtig im Rahmen dieser Arbeit auch diesen Aspekt zu bearbeiten. Die einzelnen Kategorien, Beziehungsgeflechte, Dimensionen und Operatoren finden dann im methodischen Teil der Arbeit im Rahmen der Planungsmatrix keinen direkten Niederschlag, da sie auf die Unterrichtsplanung keinen unmittelbaren Einfluss haben. Sie sind dennoch eine gute Grundlage für die Argumentation und den Einsatz von interdisziplinärem Unterricht an außerschulischen Lehr- und Lernorten (siehe dazu Kapitel 4).

6.4 Lehrplan für Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung – allgemeinbildende höhere Schule für die Schulstufen Sek. I und II

Nach der Betrachtung und Bearbeitung der allgemeinen Zielsetzungen, Aufgaben und Pflichten sowie den Rahmenbedingungen wird eine Analyse des spezifischen Teils für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung durchgeführt. Der Lehrplan gibt eine klare Abfolge für die einzelnen Fächer vor:¹⁶⁹

- Bildungs- und Lehraufgabe,
- Grundbereiche und Dimensionen,
- Beitrag zu den Aufgabenbereichen der Schule,
- Beiträge zu den Bildungsbereichen,
- Themenwahl,
- didaktische Grundsätze,
- didaktische Prinzipien,
 - lernen mit Basiskonzepten (Kapitel 2.2),
 - historische und politische Kompetenzen (Kapitel 2.1),

¹⁶⁸ Vgl. Weiglhofer, „Die Kompetenzenlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen,“ 1–5.

¹⁶⁹ Vgl. Anlage A, Sechster Teil, Bereich A. PFLICHTGEGENSTÄNDE, 1. UNTERSTUFE, GESCHICHTE UND SOZIALKUNDE/POLITISCHE BILDUNG, *Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen.*

- historische und politische Einsichten.

Der Bereich Lehrstoff, mit Kernbereichen und nach Klassen aufgegliederten Modulen, wird genauer im methodischen Anwendungsbereich in Kapitel 7 (Anwendung und Einbettung von außerschulischen Lehr- und Lernorten) beschrieben und bearbeitet. Dieser Abschnitt konzentriert sich daher auf die zwar fachspezifischen, aber allgemeinen Aspekte, die für den Einsatz und die Nutzung außerschulischer Lehr- und Lernorte sprechen.

Im Bereich der Bildungs- und Lehraufgaben ist folgende Formulierung besonders interessant: Der Unterricht *„leistet somit einen wichtigen Beitrag zur Orientierung der Schülerinnen und Schüler in Zeit und Raum, zur kritischen Identitätsfindung in einer pluralistisch verfassten Gesellschaft sowie zur Entwicklung selbständigen historischen und politischen Denkens und Handelns. Der Unterricht soll Einblicke in die Geschichte und Politik unterschiedlicher räumlicher Dimensionen (lokale, regionale, nationale, kontinentale und globale Ebene) sowie zu ihren Vernetzungen geben“*.¹⁷⁰ Es wird spezifisch Wert auf den Aspekt von „Zeit und Raum“ gelegt, ebenso wie auf die unterschiedlichen räumlichen Dimensionen. Da beide Aspekte bereits eine Nutzung von außerschulischen Lehr- und Lernorten implizieren und explizit auf das Konzept von Raum und der räumlichen Dimension hingewiesen wird, werden weitere Abschnitte betrachtet. In *„Beiträge zu den Bildungsbereichen“*¹⁷¹ wird für Lehrerinnen und Lehrer ein mannigfaltiges Feld für die Anwendung und Nutzung von fächerübergreifendem Unterricht geboten und zur Verfügung gestellt.

¹⁷⁰ Vgl. Anlage A, Sechster Teil, Bereich A. PFLICHTGEGENSTÄNDE, 1. UNTERSTUFE, GESCHICHTE UND SOZIALKUNDE/POLITISCHE BILDUNG, Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BGBl. Nr. 88/1985), zuletzt geprüft am 01.09.2020, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>.

¹⁷¹ Vgl. Anlage A, Sechster Teil, Bereich A. PFLICHTGEGENSTÄNDE, 2. OBERSTUFE, GESCHICHTE UND SOZIALKUNDE/POLITISCHE BILDUNG, ebd.

Für den Aspekt des Einsatzes von außerschulischen Lehr- und Lernorten ist der Abschnitt *„Lernen mit Basiskonzepten“*¹⁷² weiterhin beachtenswert, da diese *„den Lehrenden bei der Gestaltung des Unterrichts“* helfen und *„die Lernenden Zusammenhänge besser verstehen“* lassen, also als Grundlage und Gerüst zur Verfügung gestellt werden. Die drei definierten Basiskonzepte sind:

- a) *„Das Zustandekommen von historischem und politischem Wissen reflektieren (Belegbarkeit, Konstruktivität, Kausalität, Perspektive und Auswahl),*
- b) *Zeit als grundlegendes Konzept des historischen Denkens zwischen Kontinuität und Wandel beachten (Zeitverläufe, Zeiteinteilung, Zeitpunkte) sowie*
- c) *Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens fokussieren (Struktur, Macht, Kommunikation, Handlungsspielräume, Lebens-/Naturraum, Normen, Arbeit, Diversität und Verteilung)“*.¹⁷³

Insbesondere an historischen Orten gibt es die Möglichkeit die Punkte a) und b) zu behandeln und zu bearbeiten. Diese Bedeutung wird durch den Punkt *„Historische und politische Einsichten“* weiter unterstützt, in dem nochmal zwei Punkte der Bedeutung von außerschulischen Lehr und Lernorten unterstrichen werden:

„Gewinnen einer differenzierten Betrachtungsweise durch Begegnungen mit dem räumlich, kulturell und zeitlich Anderen;

Unterscheidung von Vergangenheit und Geschichte, Erkennen von Geschichte als Konstruktion, die durch den jeweiligen gesellschaftlichen Kontext der Betrachtenden von Vergangenheit beeinflusst ist und damit verbunden der Aufbau eines reflektierten und (selbst-)reflexiven historischen und politischen Bewusstseins“.¹⁷⁴

¹⁷² Vgl. Anlage A, Sechster Teil, Bereich A. PFLICHTGEGENSTÄNDE, 2. OBERSTUFE, GESCHICHTE UND SOZIALKUNDE/POLITISCHE BILDUNG, Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BGBl. Nr. 88/1985), zuletzt geprüft am 01.09.2020, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>.

¹⁷³ Vgl. Anlage A, Sechster Teil, Bereich A. PFLICHTGEGENSTÄNDE, 2. UNTERSTUFE, GESCHICHTE UND SOZIALKUNDE/POLITISCHE BILDUNG, Lernen mit Basiskonzepten, ebd.

¹⁷⁴ Vgl. ebd.

6.5 Schulveranstaltungen

Schulrechtlich existiert kein eigenständig definierter oder spezifizierter Begriff für Exkursionen und Lehrausgänge, daher bietet das BMBWF den Lehrkräften in den „*Informationsblätter zum Schulrecht Teil 5: Schulveranstaltungen*“¹⁷⁵ zusätzliche Hilfestellungen und Kommentare an. Im Lehrplan und im Schulunterrichtsgesetz wird der Terminus „*Schulveranstaltungen*“ als ein Überbegriff für Exkursionen und Lehrausgänge verwendet. Als gesetzliche Grundlage fungiert die Schulveranstaltungenverordnung. Diese Verordnung definiert bereits in § 1 Abs 1. „*Schulveranstaltungen sind schulautonom vorzubereiten und durchzuführen. Sie dienen der Ergänzung des lehrplanmäßigen Unterrichtes*“.¹⁷⁶ Feigl und Rochel stellen im beiliegenden Kommentar fest: „*Die Schulveranstaltungenverordnung verzichtet bewusst auf konkrete Vorgaben. Schulveranstaltungen sind nicht länger auf bestimmte inhaltliche Bereiche und Organisationsformen beschränkt (z.B. Sportwochen, Schüleraustausch). Dadurch wurde der Handlungsspielraum der Schulen beträchtlich erweitert. Grundsätzlich kann nun im Rahmen von Schulveranstaltungen alles gemacht werden, was der Ergänzung des Unterrichtes dient. Schulveranstaltungen sollen im Wesentlichen den im Unterricht vermittelten Lehrstoff durch praktische Erfahrungen festigen*“.¹⁷⁷ Insbesondere auf das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung bezogen bedeutet dies, dass sämtliche in Kapitel 2 aufgeführten Kategorien (Kompetenzen und Konzepte) zum Einsatz kommen können.

§ 2 SchVV konkretisiert die zuvor getroffenen Erweiterungen und Möglichkeiten weiter und präzisiert den Gestaltungsspielraum von Lehrkräften. Insbesondere § 2 Abs 2 definiert klar:

„*Schulveranstaltungen dürfen nicht durchgeführt werden, wenn*

1. *sie nicht der Ergänzung des lehrplanmäßigen Unterrichtes dienen,*
2. *sie die Erfüllung des Lehrplanes beeinträchtigen,*
3. *für die an der Veranstaltung nicht teilnehmenden Schüler kein Unterricht angeboten werden kann,*

¹⁷⁵ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, „*Informationsblätter zum Schulrecht: 5.Teil: Schulveranstaltungen*.“ Zuletzt geprüft am 23.01.2021, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/gvo/Schulveranstaltungen6040.html>.

¹⁷⁶ *Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über Schulveranstaltungen.*

¹⁷⁷ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, „*Informationsblätter zum Schulrecht*“.

4. *die durch die Veranstaltung erwachsenden Kosten nicht dem Grundsatz der Sparsamkeit und Angemessenheit entsprechen,*
5. *der ordnungsgemäße Ablauf der Veranstaltung nicht gegeben erscheint, insbesondere bei Gefährdung der körperlichen Sicherheit oder der Sittlichkeit der Schüler, oder*
6. *eine ausreichende finanzielle Bedeckung nicht gegeben ist“.*¹⁷⁸

Das BMBWF bestimmt den Lehrplan als fundamentalen und integralen Bestandteil für die Durchführung von Schulveranstaltungen und damit auch von Exkursionen und Lehrausgängen. Zudem sind die Aspekte der Sparsamkeit und Angemessenheit sowie die ausreichende finanzielle Bedeckung angeführt. Daher werden diese Aspekte direkten Niederschlag in der Planungsmatrix im Anwendungsteil finden.

§ 2 Abs 4 SchVV stellt für die Planung und Durchführung einen weiteren sehr bedeutenden Faktor dar. Die Schulveranstaltungenverordnung reguliert eindeutig, in welchem Ausmaß Begleitpersonen zusätzlich zum durchführenden Lehrpersonal notwendig sind. Somit sind bei der Planung einer Exkursion die Vorschriften zur Aufsichtspflicht zu berücksichtigen.¹⁷⁹ Grundsätzlich beaufsichtigt die Lehrperson die Klasse während der gesamten Schulveranstaltung. Jedoch darf aufgrund des Aufsichtserlasses Z4 Abs 1¹⁸⁰ diese durchgehende Beaufsichtigung ab der neunten Schulstufe zeitweise ausgesetzt werden. „Die Intensität und die Form der Aufsichtsführung kann jedoch situationsbezogen differenzieren“ und so können Schülerinnen und Schüler ab der siebten Schulklasse auch selbst zum Veranstaltungsort anreisen, falls dies die Organisation erleichtert. Außerdem können hiermit zusätzliche Unterrichtsmethoden und Formen in den Unterricht integriert werden. Durch die Möglichkeit der situationsbezogenen Differenzierung kann auch eine Aufspaltung und Gliederung in unterschiedliche Gruppen erfolgen und die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage den außerschulischen Lehr- und Lernort selbsterforschend zu erkunden und wahrzunehmen. Dadurch können schülerzentrierte Unterrichts- und Sozialformen bereits vorab in der Unterrichtsplanung bedacht werden. Generell kann in der in Kapitel 7 erstellten Planungsmatrix für einzelne Unterrichtsphasen definiert

¹⁷⁸ §2 Abs 2 Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über Schulveranstaltungen.

¹⁷⁹ Vgl. ebd.

¹⁸⁰ Aufsichtserlass 2005, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2005), zuletzt geprüft am 01.09.2020, https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2005_15.html.

werden, dass die Aufsichtsführung für diese Phase nur rudimentär stattfindet, da es zu einer Aufteilung der Klassengemeinschaft in Kleingruppen kommt.

Schulveranstaltungen werden im Lehrplan auch aufgrund ihrer Länge unterschieden. Ihre Dauer reicht von einigen Stunden bis zu einem Tag beziehungsweise bis zu mehreren Tagen, wobei allerdings je nach Dauer unterschiedliche Auflagen zu beachten sind. So sind bis zu neun Schulveranstaltungen mit einer Dauer von bis zu fünf Stunden je Klasse sowohl in der Unterstufe als auch in der Oberstufe möglich. Veranstaltungen von mehr als fünf Stunden dürfen in der Unterstufe je zweimal und in der Oberstufe je viermal pro Schulstufe durchgeführt werden, wobei in der Oberstufe mindestens eine davon einen bewegungsorientierten Schwerpunkt aufweisen muss.

Für die Gestaltung von Exkursionen, Projekten oder für die Erarbeitung von außerschulischen Lehr- und Lernorten ist ein weiterer essenzieller juristischer Aspekt das Schulzeitrecht, das im Schulzeitgesetz (SchZG)¹⁸¹ festgelegt ist. Laut Wieser ist *„die Regelung der Unterrichtszeit [...] eine Angelegenheit der sog äußeren Organisation des Schulwesens. Entsprechend der bundesstaatlichen Kompetenzverteilung sind für die öffentlichen mittleren und höheren Schulen die einschlägigen Regelungen durch Bundesgesetz getroffen worden“*.¹⁸²

Für die Unterrichtsplanung ist insbesondere § 3 Abs 1 SchZG zu beachten. Dieser definiert die Zahl der möglichen Unterrichtsstunden inklusive der Freigegenstände an einem Schultag. Von der fünften bis einschließlich zur achten Schulstufe dürfen diese höchstens acht Stunden betragen, ab der neunten Schulstufe maximal zehn Stunden. Diese Beschränkung ist bei der Planung von außerschulischen Aktivitäten und ihren Anfahrtswegen einzubeziehen. Überdies bestimmt § 3 Abs 2 SchZG sowohl den frühestmöglichen Startzeitpunkt als auch das spätestmögliche Ende. Hierin ist klar festgelegt, dass ein Beginn von frühestens 08:00 Uhr morgens nur durch einen Beschluss des Schulgemeinschaftsausschusses (SGA) auf 07:00 Uhr verschoben werden kann. Das spätestmögliche Ende ist bis zur achten Schulstufe mit 18:00 Uhr fixiert und ab der neunten Schulstufe mit 19:00 Uhr. Am Samstag hat der Unterricht spätestens um 12:45 Uhr zu enden. Diese zeitlichen Rahmenbedingungen müssen insbesondere bei der Planung spezieller

¹⁸¹ Bundesgesetz über die Unterrichtszeit an den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schularten, Schulzeitgesetz 1985, Österreichischer Nationalrat (BGBl. Nr. 77/1985).

¹⁸² Wieser, *Handbuch des österreichischen Schulrechts* 1, 151.

Exkursionen beachtet werden. Bestimmte Angebote wie zum Beispiel die Nachtführungen im Tiergarten Schönbrunn¹⁸³ oder die Kerzenlichtführungen im Schloss Eggenberg in Graz¹⁸⁴ können daher nicht wahrgenommen werden. Bei anderen musealen Programmen, als Beispiel seien die Abendführungen im Tiergarten Schönbrunn¹⁸⁵ genannt, ist noch stärker Wert auf korrekte Planung oder Sondermaßnahmen zu legen, wie unter anderem das Entlassen der Kinder vor Ort mit der Erlaubnis der Eltern. Gewisse Angebote, die generell eher samstags, sonntags oder abends stattfinden, können damit kaum bis gar nicht oder nur in sehr verkürzter Form wahrgenommen werden. Beispiele dafür wären „*Montur und Pulverdampf*“¹⁸⁶ des Heeresgeschichtlichen Museums oder das „*Römerfest*“¹⁸⁷ in Carnuntum.

Das Schulzeitgesetz hat bis zu den Änderungen durch das Bildungsreformgesetz 2017 durch den Art 12 Z 10¹⁸⁸ auch Exkursionen aufgrund § 4 Abs 1 SchZG massiv eingeschränkt. Die Unterrichtsstunde wird präzise mit 50 Minuten definiert und in § 4 Abs 2 wird festgelegt, dass den Schülerinnen und Schülern ausreichend Pausen von mindestens fünf Minuten zwischen Unterrichtsstunden zu gewähren sind. § 4 Abs 2 SchZG gibt die Möglichkeit, dass zwei Unterrichtsstunden eines Unterrichtsgegenstands bis zur achten Schulstufe und drei Unterrichtsstunden ab der neunten Schulstufe aneinandergereiht werden dürfen. Dies wäre noch immer eine sehr enge zeitliche Einschränkung für die Durchführung einer Exkursion. Aber durch das Bildungsreformgesetz 2017 wurde § 4 Abs 2 SchZG zu folgendem Wortlaut geändert: *„Zwischen den einzelnen Unterrichtseinheiten sind nach Bedarf ausreichende Pausen vorzusehen. In der Mittagszeit ist eine ausreichende Pause zur Einnahme eines Mittagessens und zur Vermeidung von Überanstrengung der Schüler festzusetzen“*.¹⁸⁹ Damit ist seit Inkrafttreten für die Planung

¹⁸³ Schönbrunner Tiergarten-Gesellschaft m.b.H., „Nachtführung: Tiergarten Schönbrunn.“ Zuletzt geprüft am 23.01.2021, <https://www.zoovienna.at/fuehrungen/nachtfuehrung/>.

¹⁸⁴ „Führungen bei Kerzenlicht: Schloss Eggenberg.“ Universalmuseum Joanneum, zuletzt geprüft am 23.01.2021, <https://www.museum-joanneum.at/schloss-eggenberg-prunkraeume-und-gaerten/ihr-besuch/programm/kerzenlicht>.

¹⁸⁵ „Abendführung: Tiergarten Schönbrunn.“ Schönbrunner Tiergarten-Gesellschaft m.b.H., zuletzt geprüft am 23.01.2021, <https://www.zoovienna.at/fuehrungen/abendfuehrung/>.

¹⁸⁶ Heeresgeschichtliches Museum/ Militärhistorisches Institut, „Montur und Pulverdampf.“ Zuletzt geprüft am 23.01.2021, <https://www.hgm.at/museum/aktuell/veranstaltungs-kalender/2020-2/montur-und-pulverdampf-das-zeitreisespektakel>.

¹⁸⁷ Archäologische Kulturpark Niederösterreich Betriebsgesellschaft m.b.H., „Römerfestival.“ Zuletzt geprüft am 23.01.2021, <https://www.carnuntum.at/de/roemerfestival/roemerfestival-carnuntum>.

¹⁸⁸ Bildungsreformgesetz 2017, Österreichischer Nationalrat (BGBl I 138/2017).

¹⁸⁹ § 4 Abs 2 Bundesgesetz über die Unterrichtszeit an den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schularten.

von Exkursionen essenziell, dass auf die Mittagszeit und die ausreichende Pause zur Einnahme eines Mittagessens geachtet wird.

6.6 Kumulation

Zusammenfassend kann bei Betrachtung der vorhandenen gesetzlichen Richtlinien für das Verwaltungsorgan bzw. die Lehrkraft eine Handlungsaufforderung zum Einsatz von interdisziplinären Unterrichtsformen und auch außerschulischen Lernorten abgelesen werden. Eingeengt wird die Aufforderung aber durch den Aufsichtserlass und die Schulveranstaltungenverordnung, welche die Grundlage für Schulveranstaltungen bildet. Der Gesetzgeber definiert keine eigene Kategorie für die Integration von außerschulischen Lernorten in den Unterricht. Daher sind die getroffenen Vorgaben bindend und die notwendigen gesetzlichen Richtlinien müssen auch in der Planung einen integralen Bestandteil darstellen. Für die Planungsmatrix in Kapitel 7 werden daher folgende Informationen subsumiert und übernommen:

Rechtliche Vorgaben für Unterrichtssequenzen an außerschulischen Lernorten	
Kosten	
Erlaubte Kostenbeiträge nach § 3 SchVV ¹⁹⁰	Fahrt
	Nächtigung (bei mehrtätigen Veranstaltungen)
	Verpflegung
	Eintritte
	Kurse
	Vorträge
	Arbeitsmaterialien
	Versicherung und Erkrankungen

¹⁹⁰ Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über Schulveranstaltungen.

Zu beachtende Aspekte	Rechtzeitige Information Erziehungsberechtigter
	Finanzielle Vereinbarungen müssen mit Zusatz Schulveranstaltung getroffen werden
	Keine Verbuchung von Privatkosten der Lehrkraft
	Information über Unterstützungsmöglichkeiten (vgl. Schülerbeihilfengesetz § 20a ¹⁹¹)
	Einhebung nach System des Kassenbuchs
Begleitpersonen und Leitung	
Schulveranstaltungen mit überwiegend leibeseerziehlischen Inhalten	
Schüleranzahl	Begleitpersonen neben Lehrkraft
Bis 15	1
12 bis 31	1
24 bis 47	2
36 bis 63	3
48 bis 79	4
60 bis 95	5
Schulveranstaltungen mit überwiegend projektbezogenen Inhalten	
Schüleranzahl	Begleitpersonen neben Lehrkraft
Bis 21	0
17 bis 43	1
34 bis 65	2
51 bis 87	3
68 bis 109	4
Schulveranstaltungen mit überwiegend sprachlichen Schwerpunkten	
Schüleranzahl	Begleitpersonen neben Lehrkraft
Bis 26	0
23 bis 53	1
46 bis 80	2
69 bis 107	3

¹⁹¹ Bundesgesetz über die Gewährung von Schulbeihilfen und Heimbeihilfen, Schülerbeihilfengesetz 1983, Österreichischer Nationalrat (BGBl. Nr. 455/1983).

Anzahl Veranstaltungen			
Veranstaltungen bis zu einem Tag			
Schulstufe/Schulart	Ausmaß (< 5 Stunden)	Ausmaß (> 5 Stunden)	
1. und 2. Schulstufe	-	-	
3. und 4. Schulstufe	Je Schulstufe 13	-	
5. bis 8. Schulstufe	Je Schulstufe 9	Je Schulstufe 2	
Polytechnische Schulen	10	4	
Berufsschulen	Je Schulstufe 6	Je Schulstufe 2	
Ab der 9. Schulstufe	Je Schulstufe 9	Je Schulstufe 4	
Entscheidung über die Abhaltung	Schulleiterin oder Schulleiter oder bestimmte Lehrkraft		
Veranstaltungen mehrtägig			
Schulstufe/Schulart	Ausmaß in Kalendertagen		
1. und 2. Schulstufe	-		
3. und 4. Schulstufe	Insgesamt 7		
5. bis 8. Schulstufe	Insgesamt 28		
Polytechnische Schule	12		
Berufsschule	3		
Ab der 9. Schulstufe	Je Schulstufe 6		
Entscheidung der Abhaltung	Klassenforum, Schulforum oder SGA		
Zeitliche Aspekte (§ 3 Abs 1 SchZG ¹⁹² und § 3 Abs 2 SchZG ¹⁹³)			
Schulstufe	Frühester Beginn	Spätestens Ende	Maximale Dauer
5. bis 8. Schulstufe	08:00	18:00	8 Stunden
Ab der 9. Schulstufe	08:00	19:00	10 Stunden
Ausnahme Samstag	08:00	12:45	4,75 Stunden
Ausnahme: Durch einen Beschluss des SGA kann Beginn auf frühestens 07:00 verschoben werden.			

Tabelle 9: „Tabellarische Zusammenfassung der gesetzlichen Parameter“ © Harald Beier

¹⁹² Bundesgesetz über die Unterrichtszeit an den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schularten.

¹⁹³ Ebd.

7. Anwendung und Einbettung von außerschulischen Lehr- und Lernorten

Die bisherigen Kapitel haben veranschaulicht, welche Bedeutung außerschulische Lehr- und Lernorte in der Didaktik und für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung haben können. Es wurde anhand der Rechtsgrundlagen, des Lehrplans und der Kompetenzorientierung dargelegt, dass es durch den Gesetzgeber ein klares Bekenntnis und einen Wunsch zur Nutzung von außerschulischen Lehr- und Lernorten gibt. Als Lehrkraft ist es eine der Hauptaufgaben, die theoretischen Konzepte, Ideen und Möglichkeiten in praktisch angewandten Unterrichtssequenzen umzusetzen. In diesem Kapitel wird anhand der erarbeiteten theoretischen Basis versucht ein Umsetzungsmodell zu entwickeln, das Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit bietet Unterrichtssequenzen theoriegestützt vorzubereiten. Das beschriebene geschichtsdidaktische Potenzial und die Kompetenzförderung sollen durch korrekte Planung gefördert und unterstützt werden – ganz im Sinne von: *„If you fail to plan, you are planning to fail.“*¹⁹⁴ Anschließend wird die erarbeitete Matrix anhand eines Beispiels praktisch dargestellt und damit ihre Anwendung veranschaulicht.

7.1 Erstellung der Planungsmatrix

Das Umsetzungsmodell wird in Form einer Planungsmatrix erstellt. Diese Matrix soll Lehrpersonen als ein handliches Werkzeug für theoriegeleiteten Unterricht an außerschulischen Lehr- und Lernorten dienen und so das Theorie-Praxis-Verhältnis im Unterricht stärken. Die Planungsmatrix selbst wird in Form eines Excel-Sheets mit mehreren Tabellenblättern zur Verfügung gestellt.

¹⁹⁴ Vgl. Quote Pages Charles Clay Doyle und Wolfgang Mieder, *The Dictionary of Modern Proverbs* (New Haven, 2017). doi:10.12987/9780300183351, 73.

7.1.1 Tabellenblatt 1 – Leitfragen

Zu Beginn der Planungsmatrix steht die Checkliste mit den Leitfragen von Mayer¹⁹⁵ und mit den Adaptionen durch Kuchler¹⁹⁶, welche in Kapitel 3 (Gestaltung des Geschichtsunterrichts) bereits präsentiert wurden. Diese sollen als Denkanstoß dienen.

Leitfragen	
Inhaltliche Vorbereitung	
Auswahl des Lernortes zu einem historischen Thema	
Informationen zum Lernort	
Vorabbesuch des historischen Ortes	
Kontakt zu außerschulischen Experten	
Feststellung des notwendigen Vorwissens	
Besondere Lernchancen am Lernort	
Einschätzung zw Aufwand und fach. und päd. Nutzen	
Didaktische und methodische Vorbereitung	
Inhaltliches Potenzial Lernort und curriculare Vorgaben	
Bestimmung von Lehrzielen, Thema, Inhalten	
Einordnung in Rahmen der Struktur der Unterrichtseinheit	
Notwendige Vor- und Nachbereitung	
Erwart. und zu aktual. Vorkenntnisse und Fähigkeiten	
Fördern von Interessen und Schüleraktivitäten	
Erstellen von Arbeitsblättern/Beobachtungsaufträgen	
Überpr. und Einbettung musealer Angebote	
Organisatorische Vorbereitung	
Einholen der Genehmigung bei der Schulleitung	
Information an die Eltern (Vorhaben, Zeitplanung, Kosten)	
Absprache mit KollegInnen, Auswahl Begleitperson	
Absprache mit Experten o. Aufsichtsperson (Aktual. Vorwissen)	
Wahl Verkehrsmittel, Einholung von Angeboten	
Finanzierung (Fahrtkosten, Eintritt, evtl. Zuschüsse)	
Absprache Bekleidung, Verpflegung, Arbeitsmittel	
Klärung Ablauf Exkursion	
Bereitstellung von Hilfsmitteln	
Signale und Zeichen mit SchülerInnen abklären	
Erzieherische Vorbereitung	
Klärung Verhaltensregeln	
Aufkl. und Def. Konsequenzen bei Fehlverhalten	
Hinweise zum selbstständigen Lernen	
Berücksichtigung besonderer Bedürfnisse (ADS, etc.)	
Überlegungen zur Gruppenbildung	
Verst. Verhältnis "Arbeitszeit" und frei verfügbarer Zeit	
Literatur zur Vorbereitung	
Lokale und regionale Reise- und Kunstführer	
Lokal- und regionalgeschichtliche Literatur	
Schriftenreihe von Geschichtsvereinen	
Literatur zur Gemeinde-, Stadt- und Vereinsjubiläen	
Ausstellungskataloge	
Lokale und regionale Bildbände	
DuMont Kunst-Reiseführer	
Handbücher zu Kunstdenkmälern	
Handbücher zu historischen Stätten	

Abbildung 2: Tabellenblatt 1 – „Checkliste nach Mayer und Kuchler“ © Harald Beier

¹⁹⁵ Vgl. Ulrich Mayer, „Historische Orte als Lernorte.“ In *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* : Klaus Bergmann zum Gedächtnis, 402.

¹⁹⁶ Vgl. Kuchler und Bunnenberg, *Historische Orte im Geschichtsunterricht*, 62f.

Diese Checkliste ist dabei das Tabellenblatt 1 und besitzt Freitextflächen, um die Lehrkräfte bei der Planung mit einem Leitfaden zu unterstützen.

7.1.2 Tabellenblatt 2 – Gesetzliche Grundlagen und Lernortanalyse

Wie bereits in Kapitel 3 betrachtet, kann bei der Unterrichtsplanung ein Drei-Schritte-Plan angewendet werden. Im Zuge dessen kann auch die Vorauswahl von außerschulischen Lehr- und Lernorten erfolgen.

1. **Auswahl der Inhalte:** Schon bei diesem Schritt kann bei der Schwerpunktsetzung überprüft werden, ob es einen außerschulischen Lehr- und Lernort gibt, der Möglichkeiten für Kompetenzorientierung und das Lernen mit Konzepten aufweist und den Kernstoff der Schulklasse behandelt.
2. **Planung von Unterrichtssequenzen:** Entsprechend dem gewählten Zugang kann aufgrund der Potenziale ein außerschulischer Lehr- und Lernort ausgewählt werden, der eine möglichst große Bandbreite bietet.
3. **Kompetenzorientierung:** Durch die korrekte Auswahl von außerschulischen Lehr- und Lernorten kann eine Stärkung der Kompetenzen erfolgen.

Die Planungsmatrix versucht dieser Metaebene der Jahresplanung gerecht zu werden, indem die bereits bearbeiteten Aspekte in eine theoriegestützte Umsetzung eingebettet werden. Innerhalb des zweiten Tabellenblatts der entwickelten Planungsmatrix erfolgt eine generelle Bewertung des außerschulischen Lehr- und Lernorts anhand mehrerer Kriterien, die in den vorangegangenen Kapiteln subsumiert wurden.

Die in Kapitel 6 (Rechtliche Rahmenbedingungen) herausgearbeiteten **rechtlichen Vorgaben für Unterrichtssequenzen an außerschulischen Lernorten**¹⁹⁷ werden als verschiedene Felder, Drop-downs und abhängige Verknüpfungen dargestellt. Somit wird durch das Eintragen der Schulstufe bereits ausgegeben, wie hoch die Maximaldauer der Veranstaltung sein darf und wann frühester Beginn und spätestes Ende ist. Ferner wird durch das Eintragen der Schüleranzahl und durch die Auswahl des Veranstaltungstyps (Drop-down: Projektbezogen, Leibeserziehung, Sprachen) bereits automatisch berechnet, wie viele Begleitpersonen nötig sind. Damit soll bereits vorab die Anpassung an die Jahresplanung gewährleistet werden. Zudem soll damit

¹⁹⁷ Zusammengefasst in Tabelle 9, Seite 72ff.

den Lehrerinnen und Lehrern ein einfaches Instrument gegeben werden, das den Lehrkräften dabei hilft, alle Aspekte und Parameter zu beachten.

Die weitere Potenzialanalyse des außerschulischen Lernorts erfolgt nun anhand der in Kapitel 5 (Kompetenzorientierung an außerschulischen Lehr- und Lernorten) entwickelten Faktoren: **außerschulische Lernorte**, **geschichtsdidaktisches Potenzial** und **Exkursionstypus**.¹⁹⁸ Es handelt sich um eine generelle Betrachtung aller möglichen vorhandenen und nutzbaren Potenziale. Auch hier bietet das Tabellenblatt Drop-downs an, um die Anwendung der Matrix durch eine bereits gegebene Auswahl zu vereinfachen.

Wie in Kapitel 4 (Interdisziplinärer Unterricht als Chance) beschrieben, bieten außerschulische Lernorte die Möglichkeit für interdisziplinären Unterricht. Diese Komponente wird auch bei der Potenzialanalyse übernommen. Die Quintessenz aus Kapitel 4, **Form des interdisziplinären Unterrichts**, **Themen- bzw. Inhaltsauswahl** und **Unterrichtsmethoden**¹⁹⁹, wird daher auch berücksichtigt. Hierfür stehen Freitextflächen zur Verfügung.

Nun wird auf das in Kapitel 2 (Moderner Geschichtsunterricht) erstellte Ergebnis mit den zusammenhängenden Ebenen **Kompetenzbereiche & Kompetenzen** sowie **Basiskonzepte & Konzepte** zugegriffen.²⁰⁰ Um das Potenzial des Lernorts für die Kompetenz- und Konzeptorientierung zu analysieren, werden in der Planungsmatrix Drop-downs und Verknüpfungen angeboten. Die „Kompetenzbereiche“ und „Basiskonzepte“ fungieren als Überebene und können im Drop-down-Feld ausgewählt werden. Nachfolgend werden als Unterebene in der nächsten Spalte „Kompetenzen“ und „Konzepte“ nur mehr die Spezifikationen der vorausgewählten höheren Ebene angezeigt – ebenso als Drop-down.

Abschließend ist es notwendig zu überprüfen, welche Module (Unterstufe) bzw. Konkretisierungen (Oberstufe) möglich sind, um die Einbettung und Nutzung des außerschulischen Lernorts in den normalen Unterricht nach § 13(1) SchUG zu gewährleisten.

Mit dieser erfolgten Potenzialanalyse des außerschulischen Lernorts kann nun eine Überprüfung der Tauglichkeit in der Jahresplanung erfolgen. Sollte im jeweiligen Schuljahr eine

¹⁹⁸ Zusammengefasst in Tabelle 8, Seite 53.

¹⁹⁹ Zusammengefasst in Tabelle 7, Seite 35.

²⁰⁰ Zusammengefasst in Tabelle 5, Seite 17f.

ausreichende Lehrplanadäquatheit vorhanden sein, kann mit den weiteren Schritten der Unterrichtsplanung fortgefahren werden.

Gesetzliche Grundlagen und Lernortanalyse

Rechtliche und organisatorische Faktoren			
Schulstufe			
Maximaldauer			
Samstag			
Frühester Beginn			
Spätester Schluss			
Anfahrzeiten			
Kosten			
Dauer			
Verfügb. Zeit für Unterrichtssequenz			
Veranstaltungstyp			
Anzahl Schüler			
Begleitpersonen			
Bisher genutzte Anzahl an Schulveranst.			
Noch mögliche Menge			

Bewertung des außerschulischen Lehr- und Lernortes			
Name des außerschul. Lehr- und Lernortes			
Verschiedene Einsatzmöglichkeiten des Lernortes	Kategorien des Ortes	Geschichtsdidaktische Potentiale	Exkursionstypen
Möglichkeit zu fächerübergreifendem Unterricht	Fächer	Ideen	
Historische Kompetenzen	Kompetenzbereiche	Kompetenzen	
Mögliche Basiskonzepte	Art (Gesellschaft/Zeit/Wissen)	Typ	
Mögliche thematische Konkretisierung	Schulklasse	Module lt. LP	Konkretisierung

Abbildung 3: Tabellenblatt 2 – „Gesetzliche Grundlagen und Lernortanalyse“ © Harald Beier

7.1.3 Tabellenblatt 3 – Allgemeine Information zur Unterrichtssequenz

Um die Erstellung einer Unterrichtssequenz an einem außerschulischen Lernort zu unterstützen, wird ein eigenes Tabellenblatt erarbeitet. Dies soll eine grobe Inhalts- und Zeitplanung ermöglichen.

Anhand der bereits erfolgten Lernortanalyse kann nun ausgewählt werden, welche Potenziale, Kompetenzen und Konzepte in die jeweilige Unterrichtseinheit einbezogen werden sollen. Dazu ist das Tabellenblatt 3 mit dem vorherigen Tabellenblatt verknüpft. Die bereits erfolgte Eingabe der Schüleranzahl und der Stunden sind somit auch auf diesem Tabellenblatt sichtbar. Anhand der verfügbaren Unterrichtszeit wird die mögliche Anzahl an Sequenzen und Pausen automatisch berechnet.

In diesem Tabellenblatt können nun, anhand der vorher getroffenen Auswahl der Ebenen Kompetenzbereiche und Kompetenzen im Tabellenblatt 2, die Teilkompetenzen ausgewählt werden. Dies ist wiederum über Drop-downs möglich.

Allgemeine Informationen zur Unterrichtssequenz

Thema der Sequenz		Datum der Unterrichtssequenz:				Name der Lehrkraft
		Beginn:		Ende:		
		Zeitlicher Rahmen				
Modul/Position im Lehrplan		Stunden	50min Seq.	Pause á 10min	100min Seq.	Pause á 20min
Kompetenzen	Kompetenzen			Teilkompetenzen		
Mögliche Basiskonzepte	Art (Gesellschaft/Zeit/Wissen)		Typ			
Verschiedene Einsatzmöglichkeiten des Lernortes	Kategorien des Ortes		Geschichtsdidaktische Potentiale			
Möglichkeiten der Exkursionstypen	Varianten		Beschreibung			
Möglichkeit zu fächerübergreifendem Unterricht	Formen		Fächer		Möglichkeiten und Aspekte	

Abbildung 4: Tabellenblatt 3 – „Allgemeine Informationen zur Unterrichtssequenz“ © Harald Beier

Die Planungsmatrix wird als auszufüllendes Formular mit Drop-downs, Verknüpfungen, automatischen Berechnungen und Datenüberprüfungen versehen, um eine schnelle und einfache Nutzung zu gewährleisten. Die entwickelte Matrix ist in zwei Varianten nutzbar – indem die Felder manuell ohne zusätzliche Elemente ausgefüllt werden oder unter Zuhilfenahme der vom Autor als nützlich empfundenen Steuerelemente.

7.2 Analyse des außerschulischen Lehr- und Lernorts Carnuntum anhand der Planungsmatrix – Tabellenblatt 2

Die theoriegeleitete und im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Planungsmatrix soll nun anhand eines realen Beispiels vorgeführt werden. Vom Autor wird deswegen aus mehreren Gründen die Römerstadt Carnuntum ausgewählt.

Carnuntum stellt die größte römische Siedlung im österreichischen Bundesgebiet dar. Aufgrund der niedrigen Überbauung und sehr frühen Grabungstätigkeiten handelt es sich auch um die größte und aktivste archäologische Fundstätte in Österreich.²⁰¹ Die museale Präsentation dieses Orts begann sehr früh und damit auch die Nutzung dieses Lehr- und Lernorts im schulischen Unterricht. Hier sind also mehrere unterschiedliche Typen von außerschulischen Lernorten an einem Platz vereint. Dadurch müssen die in Kapitel 5.2 (verschiedene Typen von außerschulischen Lernorten) dargelegten speziellen Aspekte von historischen Orten, Museen, musealer Überformung und Präsentation beachtet werden. Carnuntum ist zudem für viele Schülerinnen und Schüler in den östlichen Bundesländern (Wien, Niederösterreich, Burgenland) oft ein Pflichtprogrammpunkt.

Für eine korrekte exemplarische Vorführung der Anwendung ist eine profunde Kenntnis des Ortes, der Umgebung, der vorhandenen Möglichkeiten, der musealen Angebote und der historischen Hintergründe notwendig. Durch die mehrjährige Tätigkeit als Kulturvermittler im ehemals Archäologischen Park Carnuntum (nun Römerstadt Carnuntum) und einer Reenactment-Tätigkeit in einer Familia „Gladiatoria“ gibt es ein Naheverhältnis des Autors zu diesem historischen Ort. Dieses Naheverhältnis des Autors ermöglicht einen ausgeprägten Wissenstand. Für die Analyse wird nun die vorhandene Planungsmatrix gemäß ihrer Optionen genutzt und Aussagen werden verstärkt mit Quellen unterstützt.

Für die Analyse und Verwendung der Planungsmatrix ist generell ein historischer Abriss und Querschnitt der musealen und kulturellen Nutzung eines außerschulischen Lehr- und Lernorts nötig. Im Rahmen dieser Diplomarbeit würde dies aber den Forschungsgegenstand und den Umfang sprengen. Für eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Thematik sei auf die Werke „Carnuntum. Wiedergeborene Stadt der Kaiser“²⁰², „Legionsadler und Druidenstab. Vom Legionslager zur Donaumetropole“²⁰³ und Werner Jobsts „Provinzhauptstadt Carnuntum.

²⁰¹ Vgl. Franz Humer, „Carnuntum - die größte archäologische Landschaft Mitteleuropas.“ In „Denkmalpflege in Niederösterreich 45: Carnuntum und Limes“, hrsg. v. Amt der NÖ Landesregierung, Abteilung Kunst und Kultur.

²⁰² Franz Humer, Hrsg., *Carnuntum: Wiedergeborene Stadt der Kaiser*, Zaberns Bildbände zur Archäologie Sonderbände der Antiken Welt (Darmstadt: von Zabern ein Imprint der WBG, 2014).

²⁰³ Franz Humer, Hrsg., *Legionsadler und Druidenstab: Vom Legionslager zur Donaumetropole; [Sonderausstellung aus Anlass des Jubiläums "2000 Jahre Carnuntum", Archäologisches Museum Carnuntinum Bad Deutsch-Altenburg 21. März 2006 - 11. November 2007, /Katalog des Niederösterreichischen Landesmuseums]* N.F., Nr. 462 (St. Pölten: Amt der NÖ Landesregierung Abt. Kultur und Wiss, 2006).

Österreichs größte archäologische Landschaft“²⁰⁴ verwiesen. Betreffend der archäologischen Grabungstätigkeiten und Nutzung gibt es eine Vielzahl an Publikationen, die durch die anhaltenden Tätigkeiten zudem jedes Jahr mehr werden. Für eine genau Analyse des musealen Angebotes kann auf die Diplomarbeit von Yvonne Rosen „*Antike Geschichte im Museum. Museale Vermittlungsangebote im Wiener Römermuseum und in Carnuntum*“²⁰⁵ zugegriffen werden, ebenso wie auf den Beitrag „*Alte Wege – neue Steine. Zur Kulturvermittlung in Carnuntum*“²⁰⁶ von Marion Großmann.

Der archäologische Park Carnuntum stellt durch die frühe museale Nutzung, die hier stattgefundenen historischen Ereignissen und durch die nahe Grenze zu Ungarn und Slowenien ein begehrtes Ausflugsziel dar. Insbesondere Schülergruppen aus Wien, Niederösterreich und dem Burgenland nehmen die musealen und kulturvermittelnden Angebote wahr. Auch für andere Unterrichtsgegenstände hat sich Petronell-Carnuntum zum Fixpunkt für Exkursionen entwickelt. Im Unterrichtsfach Biologie und Umweltkunde werden im Rahmen der Lehrveranstaltung „UE+EX Freilanddidaktik in LA-BU“²⁰⁷ die Donau-Auen von angehenden Lehrerinnen und Lehrern als Labor für den späteren Unterricht genutzt.

Wie in den vorangegangenen Kapiteln dargestellt, muss ein historischer Ort auf sein Potential für die Verwendung im Unterricht geprüft und analysiert werden. Da die Ressource (Unterrichts-)Zeit ein beschränktes Gut ist, müssen Lehrkräfte sehr sorgsam und theoriegeleitet entscheiden, welche Orte sich innerhalb ihrer Unterrichtsplanung anbieten und als positives Addendum dienen. Ein außerschulischer Lehr- und Lernort stellt eine Chance für die Vertiefung, Erweiterung und Verbesserung des Wissens- und Kompetenzerwerbs dar. Durch die Analyse soll vermieden werden, dass es sich um eine „Beschäftigungstherapie“ am Jahresende handelt.

²⁰⁴ Werner Jobst, Herma Stiglitz und Manfred Kandler, *Provinzhauptstadt Carnuntum: Österreichs größte archäologische Landschaft* (Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1983).

²⁰⁵ Yvonne Rosen, *Antike Geschichte im Museum : museale Vermittlungsangebote im Wiener Römermuseum und in Carnuntum* (Wien, 2016), <http://othes.univie.ac.at/42479/>.

²⁰⁶ Marion Großmann, „Alte Wege – neue Steine.: Zur Kulturvermittlung in Carnuntum.“ *Acta Carnuntina Mitteilungen der Gesellschaft der Freunde Carnuntums*, 2015, <https://ubdata.univie.ac.at/AC08735817>.

²⁰⁷ „Vorlesungsverzeichnis: Informationen zur Lehrveranstaltung UE+EX Freilanddidaktik in LA-BU.“ Universität Wien, zuletzt geprüft am 23.01.2021, <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=300092&semester=2020S>.

Entsprechend § 13 SchUG muss es sich um die Ergänzung des planmäßigen Unterrichts handeln. Daher sind die Planung, die Erreichbarkeit und die durch den Transport entstehenden Kosten eine nicht zu unterschätzende Komponente. Abhängig vom jeweiligen Schulstandort ergeben sich für Carnuntum unterschiedliche Anfahrtswege, Erreichbarkeiten und Kosten. Für den Zweck dieser Arbeit wird nicht näher auf diese Thematik eingegangen. Die Fahrtzeit kann verwendet werden, um noch vorzubereitende Materialien auszuteilen oder bereits erfolgte Unterrichtssequenzen zu wiederholen. Auch die Rückfahrt kann für eine Nachbereitung genutzt werden.

Am besten eignet sich ein Besuch in Carnuntum bei guten Witterungsverhältnissen, wenn sowohl die Zivilstadt als auch der im freien befindliche Rekonstruktionsteil besichtigt werden können. Das Mitbringen von geeignetem Schuhwerk sowie das Miteinbeziehen möglicher Regengüsse sind nur einige der Aspekte, welche zusätzlich beachtet werden müssen. Vor Ort herrscht ein erhöhtes Verletzungsrisiko, was insbesondere nach § 51 SchUG der Aufsichtspflicht wichtig ist.

Durch die benötigte Anreisezeit, das erhöhte Verletzungsrisiko und die notwendigen Zeitreserven ist Carnuntum nicht geeignet für Kurzvisiten. Daher ist es für die Lehrkraft notwendig, mehrere thematische Aspekte des Lehrplans abhandeln zu können und im besten Fall diese mit interdisziplinären Unterrichtssequenzen zu verknüpfen.

7.2.1 Verschiedene Einsatzmöglichkeiten des Lernorts

Carnuntum als außerschulischer Lehr- und Lernort ist mehr als einer **Kategorie der Orte** zuzuordnen, darunter **Museum**, **archäologische Grabstätte** und **historischer Ort**.

Im gewählten Beispiel Carnuntum gibt es starke Korrelationen zwischen den **geschichtsdidaktischen Potenzialen**²⁰⁸ und den Basiskonzepten aus dem österreichischen Lehrplan. Daher findet die genauere Analyse in Kapitel 7.2.4 statt. Erwähnt wird vorerst, dass das geschichtsdidaktische Potential **Realität und Permanenz** einen starken Zusammenhang zu den gesamten Teilkonzepten des Basiskonzepts Zeit (Zeitpunkte, Zeitverläufe und Zeiteinteilungen) und zu den Teilkonzepten Vielfalt/Diversity, Handlungsspielräume/Agency, Macht und Lebens-/Naturraum aus dem Basiskonzept Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens aufweist.

²⁰⁸ Siehe Kapitel 5.3, Seite 47–51.

Ferner ist **Originalität und anschauliche Imagination** mit den Teilkonzepten Perspektive und Konstruktivität (Basiskonzept Wissen reflektieren) und Lebens-/Naturraum (Basiskonzept des menschlichen Zusammenlebens) verknüpft. Das dritte geschichtsdidaktische Potenzial **Authentizität und Historizität** steht in Verbindung mit den Konzepten Zeitverläufe (Basiskonzept Zeit), Auswahl und Belegbarkeit (Basiskonzept Wissen reflektieren) und Lebens-/Naturraum (Basiskonzept Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens).

Verbindung zwischen geschichtsdidaktischen Potenzialen und Konzepten		
Realität und Permanenz	Authentizität und Historizität	Originalität und anschauliche Imagination
Zeitpunkte	Zeitverläufe (BK Zeit)	Perspektive (BK Wissen reflektieren)
Zeitverläufe	Auswahl (BK Wissen reflektieren)	Konstruktivität (BK Wissen reflektieren)
Zeiteinteilungen	Belegbarkeit (BK Wissen reflektieren)	Lebens-/Naturraum (BK Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens)
Vielfalt/Diversity (BK Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens)	Lebens-/Naturraum (BK Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens)	
Handlungsspielräume/Agency (BK Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens)		
Macht (BK Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens)		

Tabelle 10: „Verbindung zwischen geschichtsdidaktischen Potenzialen und Konzepten“ © Harald Beier

Als nächste Ebene werden die Exkursionstypen untersucht. Hier ist der Idealtyp **Erkundung** für den außerschulischen Lernort Carnuntum wohl am prädestiniertesten. Anhand der Rekonstruktionen im Freilichtmuseum können bereits die Funktion und der Entstehungszusammenhang hinterfragt werden. Kommt zudem ein dynamischer Kompetenzkatalog, wie von Mayer vorgeschlagen²⁰⁹ zum Einsatz, könnte eine Zuordnung folgendermaßen erfolgen:

- **Historische Phänomene in den Blick nehmen** – durch die lange Geschichte von den Boier zu über 400 Jahren römischer und nachfolgender awarischer Besiedlung kann das

²⁰⁹ Vgl. Ulrich Mayer, „Historische Orte als Lernorte.“ In *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* : Klaus Bergmann zum Gedächtnis, 399; siehe Kapitel 5.4, Seite 52ff.

historische Phänomen der Migration sowie Grenzkonflikte entlang einer natürlichen Grenze wie der Donau in den Blick genommen werden.

- **Bindung von Geschichte an den Raum/Ort erkennen** – dabei geht es darum festzustellen, warum gerade am Standort Carnuntum ein Militärlager errichtet wurde und danach eine blühende Zivilstadt entstanden ist. Welche sind die topologischen Gegebenheiten, die dazu geführt haben?
- **Funktionen erschließen lernen** – welche Planungsmaßnahmen sind erkennbar? Warum ist die große Zivilstadttherme an genau diesem Standort situiert?
- **Gestaltung als Informationsquelle erkennen lernen** – warum wurden in Carnuntum Gebäude so errichtet, wie sie vorgefunden wurden? Welche Bedeutung besitzen der Aufbau und die Anordnung eines römischen Hauses in einer Provinzstadt?
- **Geschichtlichkeit am konkreten Beispiel erkennen lernen** – an der Zivilstadt Carnuntum lässt sich die Entwicklung einer römischen Siedlung zu einem Municipium und die Erhebung in den Rang einer Colonia nachvollziehen.
- **In historische Kontexte einordnen können** – hier bietet es sich an, unterschiedliche Grabungsbefunde und verschiedene Sicherungsmaßnahmen zu analysieren. Anhand der archäologischen Interpretationen der einzelnen Straten²¹⁰ kann die Siedlungsgeschichte des römischen Carnuntum nachvollzogen werden.

Die Kaiserkonferenz 308 n. Chr. bietet eine Möglichkeit für den Typus **Re-Konstruktion historischer Ereignisse an ihrer historischen Stätte**. Im Bestand des Museum Carnuntum befinden sich verschiedene Quellen, die bearbeitet werden können. Dazu sind der Kaiseraltar, die Mithraeumsrekonstruktion mit Weiheinschrift sowie diverse Münzfunde²¹¹ geeignet. Es kann nun der Versuch einer gemeinsamen Rekonstruktion des historischen Ereignisses und den darauf folgenden Zerfall der römischen Tetrarchie mit den Schülerinnen und Schülern anhand der Weiheinschrift durch die teilnehmenden Kaiser, der Münzen mit den Kaiserabbildungen der Tetrarchie sowie des zusätzlichen Quellenmaterials erfolgen.

²¹⁰ Begriff der Ausgrabungstechnik: horizontal verlaufende Kulturschicht im Boden.

²¹¹ Vgl. Eugen Bormann, „Funde von Carnuntum I: Das dritte Mithraeum.“ In *Archäologisch-epigraphische Mitteilungen aus Österreich-Ungarn: 18* (1895), zuletzt geprüft am 01.09.2020, <http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/archepigmoeu1895/0179>.

Durch die lange Forschungsgeschichte in Carnuntum²¹² und die Nutzung des historischen Orts lässt sich der Typus **Hinterfragen gedeuteter Geschichte** umsetzen. Als Anknüpfungspunkte können das historistisch gestaltete Museum Carnuntinum als Schatzkammer der Funde in der K. u. K. Monarchie, die industrielle Nutzung des Pfaffenbergs und das Abtragen des Tempelbezirks im Ständestaat sowie der nationalsozialistischen Führergrabung 1938 genutzt werden.²¹³ Auch in der modernen Forschungsgeschichte bietet sich mit der Differenzierung zwischen den mit Zement gesicherten Ausgrabungen²¹⁴ bis hin zu der heutigen experimentalen Archäologie²¹⁵ und Formen der Präsentation des Reenactments²¹⁶, historischen Festen, Computersimulationen²¹⁷ oder einer Augmented-Reality-App²¹⁸ die Möglichkeit der Hinterfragung.

7.2.2 Möglichkeit zu fächerübergreifendem Unterricht

Der Lehrplan des Unterrichtsfachs Biologie und Umweltkunde²¹⁹ sieht in der zweiten Klasse die Themengebiete **Wald** sowie heimische **Gewässer** vor. Im Bereich der ehemaligen

²¹² Vgl. Jobst, Stiglitz und Kandler, *Provinzhauptstadt Carnuntum*, 153.

²¹³ Vgl. ebd., 132.

²¹⁴ Vgl. August Obermayr, *Römerstadt Carnuntum: Ruinen, Grabungen, Funde* (Wien: Österr. Bundesverl. für Unterricht Wiss. und Kunst, 1967), 17-18, 204.

²¹⁵ Vgl. Franz Humer, Hrsg., *Ein römisches Wohnhaus der Spätantike in Carnuntum*, Die Ausgrabungen / Archäologischer Park Carnuntum 5 (Wien: Phoibos, 2009), 4–27.

²¹⁶ Facebook, „Online Präsenz Reenactmentgruppe: Legio XV Apollinaris Cohors I.“ Zuletzt geprüft am 23.01.2021, <https://www.facebook.com/legioxvapo/>.

²¹⁷ Harald Wraunek, „Niederösterreich 3D: Petronell-Carnuntum - Amphitheater.“ Zuletzt geprüft am 23.01.2021, <https://www.noee-3d.at/index.php>; 7reasons Medien GmbH, „Virtual archaeology and archaeological prospection: Project: ArchPro Carnuntum.“ Ludwig Boltzmann Institute for Archaeological Prospection and Virtual Archaeology, zuletzt geprüft am 23.01.2020, https://www.7reasons.net/?page_id=37051; Archäologische Kulturpark Niederösterreich Betriebsgesellschaft m.b.H., „Virtuelle Archäologie und archäologische Prospektion: Die Garde des Statthalters.“ Zuletzt geprüft am 23.01.2021, <https://www.carnuntum.at/de/wissenschaft-geschichte/virtuelle-archaeologie-und-archaeologische-prospektion/die-garde-des-statthalters>; Archäologische Kulturpark Niederösterreich Betriebsgesellschaft m.b.H., „Virtuelle Archäologie und archäologische Prospektion: Carnuntiner Gladiatorenschule.“ LBI ArchPro, zuletzt geprüft am 23.01.2021, <https://www.carnuntum.at/de/wissenschaft-geschichte/virtuelle-archaeologie-und-archaeologische-prospektion/carnuntinter-gladiatorenschule>; Archäologische Kulturpark Niederösterreich Betriebsgesellschaft m.b.H., „Virtuelle Archäologie und archäologische Prospektion: Frühe Militärlager im römischen Carnuntum.“ Zuletzt geprüft am 23.01.2021, <https://www.carnuntum.at/de/wissenschaft-geschichte/virtuelle-archaeologie-und-archaeologische-prospektion/fruehe-militaerlager-im-roemischen-carnuntum>.

²¹⁸ Archäologische Kulturpark Niederösterreich Betriebsgesellschaft m.b.H., „Carnuntum App.“ Zuletzt geprüft am 23.01.2021, <https://www.carnuntum.at/de/ihr-besuch/carnuntum-app>.

²¹⁹ Vgl. Anlage A, Sechster Teil, Bereich A. PFLICHTGEGENSTÄNDE, 2. UNTERSTUFE, BIOLOGIE UND UMWELTKUNDE, *Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen.*

Römersiedlung Carnuntum befindet sich der langsam verholzende Donauauenbereich, welcher sich durch die geringen Überschwemmungsereignisse in einen Auwald zu transformieren beginnt. Durch den Bereich der renaturalisierten Donauauen²²⁰ und die Nähe zum Nationalpark „Donau-Auen“ kann ebenfalls der Themenkomplex der heimischen Gewässer positiv abgehandelt werden. Beide Themengebiete können sehr gut in einen interdisziplinären Unterricht mit historischer Gegenüberstellung, damaligen Lebensbedingungen (als Beispiel ist der Hafen der römischen Zivilstadt zu nennen²²¹) und der heutigen Ist-Situation bearbeitet werden.

Ein weiterer Themenkomplex, der sich insbesondere für den interdisziplinären Unterricht eignet, ist das **menschliche Wirken**. Seit Nutzung dieses Bereichs durch den Menschen, aber insbesondere unter römischer Herrschaft begann bzw. beginnt die anthropogene Überformung dieses Gebiets. Durch den hohen Holzverbrauch der römischen Zivilbevölkerung, einer in Hochphasen 50.000 Einwohner starken Municipum und späteren Colonia, gab es einen weit erhöhten Holzbedarf und damit einhergehend eine Abholzung der umliegenden Wälder. Des Weiteren kam es durch Brandrodungen und Schlägerungen zur Nutzbarmachung dieser Bereiche für den Ackerbau. Diese Bereiche wurden an Veteranen der im Lager und der umgebenden Cannabea stationierten Legion als Villae Rustica für die Dienstabfindungsprämie weitergegeben. Das Zusammenfallen von menschlichem Wirken und Naturereignissen ist zudem am Donauabbruch der Villa des Stadthalters nachvollziehbar.²²² Wird der historische Querschnitt weitergeführt, können die Auswirkungen der Donauregulierung in der Zeit der K. u. K. Monarchie und die neueren Maßnahmen der Deregulierung betrachtet werden. Beides bietet sich im Rahmen einer kritischen Betrachtung eines historischen Querschnittprojekts an.

Im Lehrplan der zweiten Klasse in Geografie und Wirtschaftskunde²²³ sind die Bereiche **Bal-lungsräume und periphere Räume** enthalten. Da die S7 von Wien nach Wolfsthal führt und es sich historisch um einen Bereich handelt, der früher bis nach Bratislava durch die Wien-

²²⁰ Nationalpark Donau-Auen GmbH, „Flussbau Donau.“ Zuletzt geprüft am 23.01.2021, <https://www.donauauen.at/natur-wissenschaft/flussbau-donau/>.

²²¹ Vgl. Obermayr, *Römerstadt Carnuntum*, 190f.

²²² Vgl. Jobst, Stiglitz und Kandler, *Provinzhauptstadt Carnuntum*, 95,131.

²²³ Vgl. Anlage A, Sechster Teil, Bereich A. PFLICHTGEGENSTÄNDE, 2. UNTERSTUFE, GEOGRAPHIE UND WIRTSCHAFTSKUNDE, *Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen.*

Preßburger Bahn²²⁴ erschlossen war, lässt sich der Ballungsraum der Großstadt Wien der Agglomeration an Siedlungen von Petronell-Carnuntum, Deutschlandsberg und Hainburg in der Peripherie gegenüberstellen. Im historischen Kontext ist ein interdisziplinärer Vergleich zur Situation während des Römischen Reichs möglich, wo Carnuntum der Ballungsraum und Wien eher als reines Militärlager fungierte. Es lässt sich anhand der Veränderung herausarbeiten, dass Ballungsräume bzw. Peripherie einem zeitlichen Wandel unterliegen. Die Definition, ob es sich um einen Ballungsraum oder Peripherie handelt, findet anhand von Güterverkehrswegen und der Warenumschlagsplätzen innerhalb dieser Verkehrswege statt. Diese können sich aufgrund historischer Ereignisse verändern.

Im Lehrplan der fünften Klasse der AHS Oberstufe bzw. Sekundarstufe I finden sich einige weitere Anknüpfungspunkte.²²⁵ Es bietet sich unter anderem der thematische Schwerpunkt **Vielfalt und Einheit im neuen Europa** an. Hier kann der Raumbegriff im historischen und aktuellen Kontext (Landvermessung durch Groma der römischen Legion, Einteilung von Provinz, Einteilung in LEADER Regionen²²⁶, NUTS Regionen²²⁷ durch die EU) erfolgen. Anhand der Tradierung von historischen Konzepten, auch innerhalb von heutigen politischen Verwaltungsentitäten, kann die Leaderregion Römerland Carnuntum²²⁸ bearbeitet werden. Insbesondere das Konzept von **Historizität und Authentizität** lässt sich anhand dieses Aspekts mit Schülerinnen und Schülern besprechen und analysieren.

7.2.3 Historische Kompetenzen

Im Folgenden wird betrachtet, welche und auf welche Weise die Niveauebenen der historischen Kompetenzen am außerschulischen Lernort Carnuntum erreicht werden können. Die vier Bereiche sind, wie bereits in Kapitel 2.1 aufgeführt, **historische Fragekompetenz**, **historische Methodenkompetenz**, **historische Sachkompetenz** und **historische**

²²⁴ Vgl. Alfred Horn, *100 Jahre Pressburgerbahn*, Sonderdr., Die Schiene Sonderbeil (Wien: [VEF], 2014).

²²⁵ ARGE GWK an AHS in Niederösterreich, „Zusammenfassung des Lehrplans der AHS Oberstufe im Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde.“ Zuletzt geprüft am 23.01.2021, <https://noe.gwk.at/wp-content/uploads/2018/08/LP-GWK-OS.pdf>.

²²⁶ „LEADER Resources.“ European Commission, zuletzt geprüft am 23.01.2021, https://enrd.ec.europa.eu/leader-clld/leader-resources_en.

²²⁷ Eurostat, „NUTS: Systematik der Gebietseinheiten für die Statistik.“ European Commission, zuletzt geprüft am 23.01.2021, <https://ec.europa.eu/eurostat/de/web/nuts/background>.

²²⁸ RÖMERLAND Carnuntum, „Onlinepräsenz LEADER Region: RÖMERLAND Carnuntum.“ Zuletzt geprüft am 23.01.2021, https://roemerland.riskommunal.net/Roemerland_Carnuntum.

Orientierungskompetenz. Aufgrund der besonderen Situation Carnuntums als Museum, archäologische Grabungsstätte und historischer Ort, können hier mehrere der vier Bereiche zur Anwendung kommen. Der Schwerpunkt liegt, wie bereits in Kapitel 5 beschrieben, auch bei Carnuntum als außerschulischem Lernort auf der historischen Orientierungskompetenz. Bei ausreichender Nutzung der vorhandenen Möglichkeiten kann hier aber auch eine Entwicklung der historischen Fragekompetenz und historischen Methodenkompetenz erfolgen.

Nun wird die weitere Ebene **Kompetenzen** und **Teilkompetenz** genauer betrachtet und ergründet, wieso diese bearbeitet bzw. entwickelt werden können. In der **historischen Fragekompetenz** bietet sich als Kompetenz der Punkt **gestellte Frage an die Vergangenheit erkennen** mit seinen Unterpunkten an. Anhand der musealen Darstellung, der 3D-Modelle und Computerausstellungen kann hier versucht werden, die einzelnen Unterasspekte herauszuarbeiten. In der **historischen Methodenkompetenz** ist Carnuntum insbesondere als archäologische Grabungsstätte interessant. Bei den vorhandenen Grabungen im Bereich des Museumsgeländes oder im Nahbereich (Cannabea, Gräberstraße,²²⁹ Amphitheater 1²³⁰ und 2²³¹ und viele weitere Beispiele) kann die Kompetenz **Re-Konstruktionskompetenz entwickelt werden: Arbeiten mit Quellen** ist möglich und die Differenz von archäologischen Befunden, Grabungen und Fundstücken zu anderen Quellen kann herausgearbeitet werden. Anhand dieser entwickelten Re-Konstruktionskompetenz kann dann innerhalb der musealen Präsentation und der vorhandenen Rekonstruktionen von Bauten im Zivilstadtbereich von Carnuntum die **De-Konstruktionskompetenz: Analysieren von Darstellungen über die Vergangenheit** mit ihren verschiedenen Teilkompetenzen geschult werden. Hier kann eine kritische Auseinandersetzung mit Experimental-Archäologie, Einsatz von Reenactment und musealer Präsentation erfolgen. Zusätzlich kann eine Analyse der Narration eines in Anspruch genommen Kulturvermittlungsangebots genutzt werden, um die Darstellung zu untersuchen. Das im Rahmen der historischen Orientierungskompetenz vorgesehene **Erkennen und Hinterfragen von Orientierungsangeboten in Darstellungen über die Vergangenheit** lässt sich durch einen Vergleich zwischen der Präsentation im Museum Carnuntinum und dem Freilichtmuseum entwickeln.

²²⁹ Vgl. Humer, *Legionsadler und Druidenstab*, 270–72.

²³⁰ Vgl. Obermayr, *Römerstadt Carnuntum*, 65–71; vgl. Andreas Bichl, *Erlebnis Archäologie: Carnuntum, Vindobona, Bernsteinstraße* (Wien: Pichler, 2003), 44–45.

²³¹ Vgl. Obermayr, *Römerstadt Carnuntum*, 204–210.

7.2.4 Mögliche Basiskonzepte

Der Lernort Carnuntum bietet zudem die Möglichkeit, konzeptuelles Lernen zu realisieren. Es lassen sich vom Basiskonzept **Zeit** alle drei Unterpunkte **Zeitpunkte**, **Zeitverläufe** und **Zeiteinteilungen** umsetzen. Für Zeitpunkte bieten sich historische Ereignisse an, die in Carnuntum stattgefunden haben (z.B. 3. Kaiserkonferenz 308 n. Chr.²³²). Durch die lange römische Nutzung und Bebauung kann auch mit Zeitverläufen gearbeitet werden und durch die historischen Bruchlinien Boier²³³, Römer und Awaren²³⁴ kann das Konzept Zeiteinteilungen bearbeitet werden.

Carnuntum bietet die Möglichkeit, sämtliche Unterkonzepte im Basiskonzept **Wissen reflektieren** zu bearbeiten. Durch die Präsentationen, die Darstellungsformen und die unterschiedlichen Schwerpunkte in der langen Forschungsgeschichte in Carnuntum können sowohl **Perspektive** (Differenz zwischen forschungsgeschichtlichen Interpretationen der 70er und heute), **Konstruktivität** (Museum Carnuntinum in Konzeption einer römischen Villa Rustica²³⁵, Rekonstruktionen im Freilichtmuseum mit experimental archäologischer Methode), **Auswahl** (Wieso werden aus dem großen Fundus an Fundstücken und Archiven genau jene für die Ausstellung gewählt?) und **Belegbarkeit** (archäologische Befunde und die regelmäßige Entdeckung von antiken Fundstücken als Teil der Alltagskultur in Petronell-Carnuntum) umgesetzt werden.

Schließlich lässt sich am Lernort Carnuntum an alle **gesellschaftliche Basiskonzepte**²³⁶ anknüpfen. Deswegen erfolgt eine Konzentration auf ausgewählte Basiskonzepte. Durch die

²³² Vgl. Peter Pleyel, *Das römische Österreich*, Geschichte Österreichs Bd. 1 (Wien: Pichler, 2002), 72f.

²³³ Vgl. Jobst, Stiglitz und Kandler, *Provinzhauptstadt Carnuntum*, 30–32.

²³⁴ Vgl. Béla S. Miklós, „Die Donau und die letzten Tage des Awarischen.“ In *Ten Thousand years along the middle danube: Varia archaeologica Hungarica XXVI*, hrsg. v. Gyöngyi Kovacs und Gabriella Kulcsar, Publicationes Instituti Archaeologici Academiae Scientiarum Hungaricae Budapestini (Budapest: Balassi, 1986), zuletzt geprüft am 04.09.2020, https://www.academia.edu/3520730/Die_Donau_und_die_letzten_Tage_des_awarischen_Khaganats.

²³⁵ Archäologische Kulturpark Niederösterreich Betriebsgesellschaft m.b.H., „Museum Carnuntinum.“ Zuletzt geprüft am 23.01.2021, <https://www.carnuntum.at/de/ihr-besuch/standorte-und-orientierung-in-der-roemerstadt-carnuntum/museum-carnuntum/museum-carnuntinum>.

²³⁶ Siehe Kapitel 2.2, Seite 11–16; Zusammengefasst in Tabelle 5, Seite 17f.

situative Lage an der Bernsteinstraße²³⁷ und als Grenzstadt zum Germanicum lässt sich in Carnuntum **Vielfalt/Diversity** anhand der historischen Gegebenheiten bearbeiten. Aufgrund der bewegten Geschichte von Carnuntum und der Grenzsituation lässt sich zum Beispiel an den Markomannenkriegen²³⁸ das Konzept der **Handlungsspielräume** im Unterrichtsgeschehen einbauen und dann auch in Kombination mit dem Konzept **Macht** kombinieren. Im Konzept Macht bietet sich zudem die Kaiserkrönung durch Septimius Severus als ehemaligem Stadthalter von Oberpannonien an.²³⁹ Durch die Donaulage kann in Carnuntum ferner das Thema **Lebens-/Naturraum** abgehandelt werden. Anhand des Brückenkopf Stopfenreuth, bei welchem nicht geklärt ist, auf welchem Ufer des damaligen Hauptarmes er lag, können die historischen Flussbettverschiebungen und deren Auswirkung auf die Bevölkerung besprochen werden.²⁴⁰ Außerdem bieten sowohl die Wasserversorgung, welche früher direkt in die Donau entwässerte,²⁴¹ oder die durch Erosion kaum mehr erhaltene Villa des Stadthalters am Donausteilufer²⁴² weitere Anknüpfungsmöglichkeiten zu dieser Thematik.

Aufgrund dieser Analyse ist erkennbar, dass alle drei Geschichtsdidaktischen Potentiale (Realität und Permanenz, Originalität und anschauliche Imagination sowie Authentizität und Historizität) in Carnuntum erfüllt werden können.

²³⁷ Vgl. Jaroslav Nikodem-Makovsky, „Modell eines römischen Reisewagens im Archäologischen Museum Carnuntum.“ In *Carnuntum Jahrbuch*, Carnuntum Jahrbuch 1991 (Wien: Amt der NÖ Landesregierung, 1992), 50; vgl. Jobst, Stiglitz und Kandler, *Provinzhauptstadt Carnuntum*, 37f.

²³⁸ Vgl. Jobst, Stiglitz und Kandler, *Provinzhauptstadt Carnuntum*, 32.

²³⁹ Vgl. Franz Humer, „Eine kurze Geschichte Carnuntums.“ In Humer, *Ein römisches Wohnhaus der Spätantike in Carnuntum* (s. Anm. 215), 14–5.

²⁴⁰ Vgl. Jobst, Stiglitz und Kandler, *Provinzhauptstadt Carnuntum*, 84.

²⁴¹ Vgl. Obermayr, *Römerstadt Carnuntum*, 35–36; vgl. Jobst, Stiglitz und Kandler, *Provinzhauptstadt Carnuntum*, 69.

²⁴² Vgl. Jobst, Stiglitz und Kandler, *Provinzhauptstadt Carnuntum*, 96–97.

7.2.5 Mögliche thematische Konkretisierung

Zuerst wird der Lehrplan des Unterrichtsfachs Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung²⁴³ analysiert. Hier fallen die thematischen Schwerpunkte in der zweiten Klasse Unterstufe und der fünften Klasse Oberstufe ins Auge.

Im Lehrplan der zweiten Klasse der AHS-Unterstufe und der NMS sind folgende Module definiert, die anhand von Carnuntum erarbeitet und erschlossen werden können.

Modul 1 (Historische Bildung) – Historische Quellen und Darstellungen der Vergangenheit und **Modul 2 (Historische Bildung) – Alte Kulturen:** Durch die lange Besiedlung des Bereichs ausgehend vom Feldlager während der augustinischen Phase 6 n. Chr., bis zur Aufgabe der oberpannonischen Provinz an die Hunnen 433 n. Chr. gibt es eine durchgehende römische Besiedlung. Durch den hohen Austausch aufgrund der Donau als Handelsroute und der Querung der Bernsteinroute kommt es zu einem hohen Maß an Interpretatio Romana²⁴⁴ (dazu sei auf den Fund eines Dolichenum²⁴⁵ verwiesen). Die Bedeutung Carnuntums als Municipium und Colonia für Pannonien und Oberpannonien schlägt sich sowohl in der Größe des Kultbezirks (Pfaffenbergs)²⁴⁶ als auch der hohen Dichte an Thermen nieder. Anhand dieser Funddichte und der gut vorhandenen archäologischen Prospektion und Grabungsergebnisse lassen sich die Charakteristika der römischen Antike gut in Carnuntum bearbeiten.

Modul 6 (Historische Bildung) – Welt- und Vernetzungsgeschichte zur Zeit der europäischen Antike: Carnuntum wurde als Legionslager im Jahr 6 n. Chr. angelegt, um den

²⁴³ Vgl. *Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen*; vgl. Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen, „Kurzfassung Lehrplan Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung: Sekundarstufe I.“ PH Salzburg Stefan Zweig, zuletzt geprüft am 23.01.2021, https://www.geschichtsdidaktik.com/app/download/7186025063/Neuer+Lehrplan+Sek+I_BGBI_II_Nr_113_2016.pdf?t=1570547205.

²⁴⁴ Die römische Sitte, fremde Gottheiten durch Identifikation mit römischen Gottheiten der eigenen Religion einzuverleiben.

²⁴⁵ Vgl. Verena Gassner, *Der Tempelbezirk des Iuppiter-Heliopolitanus in Carnuntum – ein ‚syrisches‘ oder ein ‚pannonisches‘ Heiligtum?* (2008), 80f.

²⁴⁶ Vgl. Jobst, Stiglitz und Kandler, *Provinzhauptstadt Carnuntum*; vgl. Johannes Leithner, Hrsg., *Der römische Tempelbezirk auf dem Pfaffenberg, Carnuntum: Ausgrabungen, Funde, Forschungen = The roman temple district of Pfaffenberg, Carnuntum* (Klagenfurt: JobstMedia, 2006) Werner Jobst und Maximilian Groller.

Donauübergang zu schützen und damit zum Donaulimes beizutragen.²⁴⁷ Es handelt sich daher um eine römische Siedlung im österreichischen Bundesgebiet, die immer durch die Grenze und die Nähe zu anderen Völkern geprägt war. Insbesondere auch die Markomannenkriege, während derer Marcus Aurelius sein Lager 180 n. Chr. in Carnuntum aufschlug und Teile seiner Selbstbetrachtungen (Mediationen) schrieb²⁴⁸, weisen auf die schwierige Situation und den differenten Umgang zwischen Germanen und Römern im Grenzraum hin. Auch die verschiedenen Handelswaren und Handelsfunde, die im Museum Carnuntinum vorhanden sind, können zur Darlegung der starken wechselseitigen Beziehungen im Grenzraum dienen. Der Bereich um das damalige Carnuntum war generell immer wieder im Fokus von sich ändernden Grenzverläufen und Konflikten. Von den Awaren über das Militär bis hin zum Munitionslager im Kampf der Habsburger gegen das osmanische Reich in Ungarn.

Modul 4 (Historisch-politische Bildung) – Ausbeutung und Menschenrechte – ein Längsschnitt und **Modul 7 (Historisch-politische Bildung) – Vergangene und gegenwärtige Herrschaftsformen:** Carnuntum hat die besondere Situation, dass hier sowohl eine Zivilstadt mit Muncipial-Recht als auch eine Cannabae im Bereich des Legionslagers vorhanden ist. Rechtlich kann bereits zwischen zwei unterschiedlichen Lebenswelten differenziert werden. In der Cannabae oder Lagerstadt hielten sich nie Personen mit römischem Bürgerrecht auf und die Bewohner der Zivilstadt besaßen (außer den Sklaven) zum Großteil das Bürgerrecht. In der Zivilstadt selbst kann anhand der Rekonstruktionen die Differenzierung zwischen dem Adelsstand und dem normalen Bürgerstand herausgearbeitet werden. Carnuntum bietet also anhand der unterschiedlichen Bereiche und der generellen Strukturierung der römischen Gesellschaft die Möglichkeit, diesen Themenkomplex innerhalb des Schulgeschehens perfekt abzuhandeln.

²⁴⁷ „...ipse a Canunto qui logis Norici regni proximus ab hac parte erat, exercitum, qui in Illyrico merebat, ducere in Marcomannos orsus est ...“ übersetzt: Tiberius wollte selbst von Carnuntum aus, einem Ort im Königreich Noricum, der jener Gegend am nächsten lag, mit den Truppen, die in Illyrien dienten, gegen die Markomannen aufbrechen. *Historia Romana*: 2, 109, 5 einsehbar: Appianus, *Roman history*, mit der Unterstützung von Brian C. McGing, 2-5, 543, 544 (Cambridge, Massachusetts London, England: Harvard University Press, 2019), <https://www.loebclassics.com/view/LCL002/2019/volume.xml>.

²⁴⁸ Vgl. *Die Römer in Ungarn*, mit der Unterstützung von László Borhy und Miklós Szabó, Zaberns Bildbände zur Archäologie Sonderbd (Darmstadt, Mainz: von Zabern, 2014); vgl. Herwig Friesinger und Herbert Mitscha-Märheim, „Germanen am mittleren Donaulimes.“ In *Landesausstellung Die Römer an der Donau: Noricum und Pannonien; Schloss Traun, Petronell, NÖ., 25. Mai bis 28. Oktober 1973*, Katalog des Niederösterreichischen Landesmuseums N.F., 55 (Wien, 1973).

Der Lehrplan der AHS Oberstufe beziehungsweise Sekundarstufe II, sieht einen stärkeren Rahmenlehrplan als die Unterstufe vor und fasst bestimmte Klassenziele in sogenannten Kompetenzmodulen zusammen.²⁴⁹ In der fünften Klasse bieten sich folgende Themenkomplexe für die Behandlung in Carnuntum an:

Politische Organisation in der römisch-hellenistischen Antike: Carnuntum bietet als Veranstaltungsort der dritten Kaiserkonferenz im Jahre 308 n. Chr. und den verschiedenen Weihe- und Ausstellungsaltären die Möglichkeit anhand eines historischen verbrieften und durch Funde bestätigten Ereignisses den Wandel des römischen Imperiums vom Principat hin zum Domitiat darzustellen. Anhand des Ereignisses und des Vorsitzes von Diocletian, der die Wandlung des römischen Principates beendet, können die Formen des römischen Reichs noch einmal durchbesprochen werden. Auch anhand der Proklamation von Septimius Severus 193 n. Chr. zum Kaiser durch seine Legionäre²⁵⁰ lässt sich der Wandel hin zu den Soldatenkaisern, die sich aber noch in Rom legitimieren ließen, darstellen.

Wechselwirkung zwischen Religion, Kultur, Staat: In Carnuntum gibt es mehrere unterschiedliche kultische Fundstätten und Grabungsfunde. Für die Verbindung zwischen Religion, Kultur und Staat bieten sich vor allem die Funde des Jupiter Dolichenus an. Er dient als ideales Beispiel für die römische Praktik der Interpretatio Romanorum und den Mithras Kult, der mit mehreren nachgewiesenen Mithräen als anerkannter Geheimkult mit monotheistischen Zügen innerhalb des römischen Reichs dargestellt wird. Auch die Bedeutung des Christentums kann insbesondere an kryptochristlichen Funden und spätrömischen Funden nachvollzogen werden.

Expansion und Migration: Die erste Erwähnung des römischen Legionslagers Carnuntum gibt es im Rahmen der militärischen Expansions- und Angriffspläne durch Tiberius 6 n. Chr. gegen Marbod und seinen germanischen Stammesverband. Durch die Erhebung der illyrischen

²⁴⁹ Vgl. Anlage A, Sechster Teil, Bereich A. PFLICHTGEGENSTÄNDE, 2. OBERSTUFE, GESCHICHTE UND SOZIALKUNDE/POLITISCHE BILDUNG, *Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen*; vgl. Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen, „Kurzfassung Lehrplan Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung: Sekundarstufe II.“ PH Salzburg Stefan Zweig, zuletzt geprüft am 23.01.2021, https://www.geschichtsdidaktik.com/app/download/7194850263/Neuer+Lehrplan+Sek+II_BGBL_II_Nr_219_2016.pdf?t=1570547205.

²⁵⁰ Vgl. Jobst, Stiglitz und Kandler, *Provinzhauptstadt Carnuntum*, 32,124; vgl. Franz Humer, „Eine kurze Geschichte Carnuntums.“ In *Ein römisches Wohnhaus der Spätantike in Carnuntum*, 12f.

Volksstämme kommt es zu einer Pattsituation und die Expansionspläne des römischen Reichs enden entlang der Donau. Carnuntum ist im Rahmen seiner langen Geschichte mehreren Migrationsbewegungen unterworfen. Von germanischen Migrations- und Expansionsplänen, die zu den Markomannenkriegen führten, über die hunnische Expansion bis hin zur Awaren-Migration in diesem Siedlungsbereich. Anhand der bewegten Carnuntiner Geschichte kann unter Zuhilfenahme dieses außerschulischen Lehr- und Lernorts der Themenkomplex Expansion und Migration bearbeitet werden.

Im Zusammenhang mit den vorhandenen Möglichkeiten für interdisziplinären Unterricht bieten sich in Carnuntum das Unterrichtsfach Biologie und Umweltkunde ebenso wie das Unterrichtsfach Geografie und Wirtschaftskunde an. Insbesondere in der zweiten Klasse der gymnasialen Unterstufe können mehrere Themengebiete kombiniert werden (siehe Kapitel 7.7.2).

Römerstadt Carnuntum

Rechtliche und organisatorische Faktoren			
Schulstufe	Zweite Klasse AHS Unterstufe/NMS oder fünfte Klasse AHS Oberstufe/erste Sekundarstufe		
Maximaldauer	8 Stunden in der zweiten Klasse AHS, 10 Stunden in der fünften Klasse AHS		
Samstag			
Frühester Beginn	08:00		
Spätester Schluss	18:00 in der zweiten Klasse AHS, 19:00 in der fünften Klasse AHS		
Anfahrzeiten			
Kosten			
Dauer			
Verfügb. Zeit für Unterrichtssequenz			
Veranstaltungstyp	Projektbezogen		
Anzahl Schüler			
Begleitpersonen			
Bisher genutzte Anzahl an Schulveranst.			
Noch mögliche Menge			

Bewertung des außerschulischen Lehr- und Lernortes			
Name des außerschul. Lehr- und Lernortes	Römerstadt Carnuntum		
Verschiedene Einsatzmöglichkeiten des Lernortes	Kategorien des Ortes	Geschichtsdidaktische Potentiale	Exkursionstypen
	Museum	Realität & Permanenz	Erkundung
	Archäologische Grabungsstätte	Originalität & anschauliche Imagination	Rekonstruktion
	Historischer Ort	Authentizität & Historizität	Hinterfragen
Möglichkeit zu fächerübergreifendem Unterricht	Fächer	Ideen	
	Geographie und Wirtschaftskunde	Zweite Klasse AHS/NMS - Ballungsräume und periphere Räume	
	Geographie und Wirtschaftskunde	Fünfte Klasse AHS/Erste Sek. Stufe - Vielfalt und Einheit im neuen Europa	
	Biologie und Umweltkunde	Zweite Klasse AHS/NMS - Themengebiete Wald sowie heimische Gewässer	
Historische Kompetenzen	Kompetenzbereiche	Kompetenzen	
	Historische Fragekompetenz	Gestellte Frage an die Vergangenheit erkennen	
	Historische Methodenkompetenz	Rekonstruktionskompetenz: Arbeiten mit Quellen	
	Historische Methodenkompetenz	De-Konstruktionskompetenz: Analysieren von Darstellungen über die Vergangenheit	
Mögliche Basiskonzepte	Historische Orientierungskompetenz	Erkennen und Hinterfragen von Orientierungsangeboten in Darstellungen über die Vergangenheit	
	Art (Gesellschaft/Zeit/Wissen)	Typ	
	Zeit	Zeitpunkte; Zeitverläufe; Zeiteinteilungen	
	Wissen reflektieren	Perspektive; Konstruktivität; Auswahl; Belegbarkeit	
Mögliche thematische Konkretisierung	Gesellschaftlichen Basiskonzepten	Vielfalt/ Diversity; Macht; Lebens-/Naturraum	
	Schulklasse	Module lt. LP	Konkretisierung
	Zweite Klasse AHS	Modul 1 (Historische Bildung)	Lange Römische Besiedlung, Handelsstraße, Bernsteinroute, Municipal-Recht
	Zweite Klasse AHS	Modul 6 (Historische Bildung)	Legionslager, Limes, Donauübergang, verschiedene Legionen,
	Zweite Klasse AHS	Modul 4 (Historisch-politische Bildung)	Rechtsituation Municipium und Cannabe, Adel & Bürger
	Zweite Klasse AHS	Modul 7 (Historisch-politische Bildung)	Principat, Domitiat
	Fünfte Klasse AHS	Politische Organisation in der römisch-hellenistischen Antike	Wandel vom Principat zum Domitiat, Proklamation Septimius Severus zum Kaiser
Mögliche thematische Konkretisierung	Fünfte Klasse AHS	Wechselwirkung zwischen Religion, Kultur, Staat	Kultische Fundstätten, Mithraskult, Jupiter Dolichenus
	Fünfte Klasse AHS	Expansion & Migration	Boier, Germanen, Awaren

Abbildung 5: Tabellenblatt 4 – „Gesetzliche Grundlagen und Lernortanalyse der Römerstadt Carnuntum“ © Harald Beier

Anhand des Beispiels Carnuntum ist ersichtlich, dass für eine Inanspruchnahme und den größtmöglichen pädagogischen Nutzen eines außerschulischen Lernorts genügend Zeit für die Vorbereitung und Analyse reserviert werden muss. Jedoch bietet die entwickelte Planungsmatrix die Möglichkeit, den Einsatz von außerschulischen Lehr- und Lernorten im Unterricht anhand der notwendigen theoretischen Grundlagen korrekt umzusetzen. Auch eine dem Lehrplan adäquate Unterrichtsplanung ist möglich. Durch die vorhandenen Funktionen der Drop-down-Menüs, der automatischen Berechnungen und bedingten Verknüpfungen wird die Vorbereitungszeit durch die Nutzung der Planungsmatrix verringert.

7.3 Planung von Unterrichtssequenzen am außerschulischen Lehr- und Lernort Carnuntum mit Zuhilfenahme der Planungsmatrix – Tabellenblatt 3

Die folgende Unterrichtsvorbereitung stellt einen Umsetzungsvorschlag für die Nutzung der vorhandenen Planungsmatrix dar. Der Analyse folgend werden hier nachstehende Parameter genutzt.

Allgemeine Informationen zur Unterrichtssequenz

Thema der Sequenz		Datum der Unterrichtssequenz:				Name der Lehrkraft
Panem et Circensem		Beginn:		Ende:		
		Zeitlicher Rahmen				
Modul/Position im Lehrplan		Stunden	50min Seq.	Pause á 10min	100min Seq.	Pause á 20min
5. Klasse AHS: "Politische Organisation in der römisch-hellenistischen Antike" u. "Wechselwirkung zwischen Religion, Kultur, Staat"		9	9	9	4,5	4,5
Kompetenzen	Kompetenzen			Teilkompetenzen		
	Frage an die Vergangenheit stellen			Eigenständige Fragen an die Vergangenheit formulieren		
	Frage an die Vergangenheit stellen			Fragen an historische Quellen stellen		
	Dekonstruktionskomp.: Analysieren von Darst. über die Vergangenheit			Perspektivität, Intention und Bewertungen in Darst. feststellen sowie deren Entstehungskontext berücksichtigen		
	Rekonstruktionskomp.: Erstellen von Darst. über die Vergangenheit (hist. Narrationen)			Aus den Ergebnissen der Quellenarbeit und den Erkenntnissen aus Darst. eine selbständige hist. Narration erstellen		
Mögliche Basiskonzepte	Art (Gesellschaft/Zeit/Wissen)			Typ		
	Keine Basiskonzepte, betreffen nur Unterstufe			Keine Basiskonzepte, betreffen nur Unterstufe		
Verschiedene Einsatzmöglichkeiten des Lernortes	Kategorien des Ortes			Geschichtsdidaktische Potentiale		
	Museen			Originalität und anschauliche Imagination		
	Historische Orte			Authentizität und Historizität		
Möglichkeiten der Exkursionstypen	Varianten			Beschreibung		
	Erkundung			Vorbereitung der Themengebiete Ernährung, Badewesen, Gladiatur und Austria Romana. Untersuchung vor Ort der Themengebiete. Präsentation in der Nachbereitungsphase der Ergebnisse		
	Hinterfragen			Überprüfung der Präsentationsformen durch den Archäolog. Park und unterschiedliche Darbietungen betreffend Interpretation und Intention. Präsentation in der Nachbereitungsphase der Ergebnisse		
Möglichkeit zu fächerübergreifendem Unterricht	Formen			Fächer		Möglichkeiten und Aspekte
	Keine Auswahl für diese Sequenz					

Abbildung 6: Tabellenblatt 5 – „Allgemeine Informationen zur Unterrichtssequenz in der Römerstadt Carnuntum“ © Harald Beier

7.3.1 Vorbereitung auf die Exkursion

In der Unterrichtssequenz „Panem et circenses“ geht es darum, durch vorbereitende Einheiten den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, die rekonstruierte Therme der Zivilstadt sowie die Amphitheater und Gladiatorenschule in Carnuntum anhand historischer Kompetenzen als Quellen zu erschließen.

Die bearbeiteten Module laut Lehrplan für Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung – allgemeinbildende höhere Schule der fünften Klasse sind „politische Organisation, gesellschaftliche Entwicklung, Wirtschaft und Kultur des mediterranen Raumes (gesellschaftliche Strukturen; Imperium Romanum)“ – dieses wird in der Tabelle mit A angegeben. Ein weiteres Modul bezieht sich auf die „Wechselwirkungen von Religion, Kultur, Staat und Politik in europäischen und außereuropäischen Machtzentren (Romanisierung; Fortleben antiker Kulturleistungen; universale Mächte, antike Philosophie)“ – dieses wird in der Tabelle mit B betitelt. Zusätzliches Ziel ist die Entwicklung von Sozialkompetenz insbesondere sensibles Gruppenverhalten, argumentieren eigener Positionen, Verantwortungsbewusstsein sowie Reflexionsfähigkeit.

Für die bessere Übersichtlichkeit wird die Sequenz in einer reduzierten tabellarischen Form dargestellt. Diese Darstellung wird dann auch für den Besuch sowie die Nachbereitung verwendet.

Zeit	Aspekt der Kompetenzorientierung	Inhalt	Organisationsform und/oder Lehr-/Lernmethoden	Material/Medien
30 Min	Einstieg	A/B	L-S Gespräch ²⁵¹ , Vorkenntnisse abfragen ²⁵²	Overheadfolien bzw. PowerPoint-Folien, Flipchart
50 Min	Fragen an die Vergangenheit stellen und beantworten	A/B	Stationenbetrieb als Einzelarbeit ²⁵³	Gladiatorengattungen, Badewesen, Ernährung, Gladiatur und Spiele als Machtinstrument

²⁵¹ Vgl. Hilbert Meyer, *Unterrichtsmethoden*, 15. Auflage (Berlin: Cornelsen, 2017), 280f.

²⁵² Vgl. ebd., 144.

²⁵³ Vgl. Wilhelm H. Peterßen, *Kleines Methoden-Lexikon*, 3., überarb. und erw. Aufl. (München: Oldenbourg, 2009), 65f.

10 Min	Fragen an die Vergangenheit gemeinsam beantworten und diskutieren	A/B	Gruppenarbeit ²⁵⁴ (4-5 Personen), gemeinsam diskutieren und Ergebnisse zusammenführen	Zusammenfassung und Mitschrift Stationenbetrieb
5 Min	Sozialkompetenz	A/B	Gruppenarbeit ²⁵⁵	Ergebnisse als Tweet (bis zu 280 Zeichen) der Klasse präsentieren

Tabelle 11: „Feinplanung vorbereitende Unterrichtssequenz: Panem et circenses“ © Harald Beier

Während der Einführungsphase wird den Schülerinnen und Schülern Austria Romana mit den Provinzen und Zeitrahmen nähergebracht. Die Änderung der Verwaltungsformen der Republik zum Principat und der abschließenden Entwicklung zum Domitiat. Ebenso werden die Bevölkerungsstruktur und Panem et Circenses als Herrschaftsprinzip einbezogen. Dafür werden laminierte Tafeln, Overhead-Folien bzw. PowerPoint-Folien sowie das Tafelbild als Materialien verwendet, um die Ergebnisse des LehrerInnen-SchülerInnengesprächs²⁵⁶ festzuhalten.

Der weitere Verlauf der Doppelstunde wird als Stationenbetrieb konzipiert. Diese Stationen sollen anhand der vorhandenen Materialien und Arbeitsaufträge einzeln bearbeitet werden. Folgende Stationen, Materialien und Arbeitsaufträge sind während des Stationenbetriebs zu bearbeiten.

Die Arbeitsstation **Ernährung** (Panem) besteht aus drei Ausdrucken (siehe Anhang A: Frumentaria, Getreidemenge und Aspicius mit weiterführenden Texten). Anhand dieser Materialien werden drei Fragestellungen bearbeitet (siehe Anhang A: Arbeitsauftrag „Panem“).

Bei der Station **Badewesen** (Otium) stehen den Schülerinnen und Schülern drei Texte zu den Themen Badewesen, Caracalla Therme und eine Originalquelle von Seneca (siehe Anhang B) zur Verfügung sowie Anschauungsmaterial in Form eines Striglis und einer Tunika. Anhand dieser soll der Arbeitsauftrag mit den definierten Fragen beantwortet werden (siehe Anhang B: Arbeitsauftrag „Otium“).

Im Rahmen der Arbeitsstation **Gladiatur und Spiele als Machtinstrument** (Circenses) werden anhand der vorhandenen Texte (siehe Anhang C: Gladiatur als öffentlicher Auftrag,

²⁵⁴ Vgl. Peterßen, *Kleines Methoden-Lexikon*, 140–143.

²⁵⁵ Vgl. ebd.

²⁵⁶ Vgl. Meyer, *Unterrichtsmethoden*, 280f.

Unruhen in Pompeji, Zirkusparteien) der Arbeitsauftrag (siehe Anhang C: Arbeitsauftrag „Circenses“) bearbeitet.

Für die Station **Gladiatorengattungen** wird bei den Materialien auf den Fundus des Autors zurückgegriffen und ein Sekutorenhelm, Manica, Holzschilde, Holzschwerter (Gladius, Sicca, Pugio), ein Gürtel und Tunika zur Verfügung gestellt sowie Ausdrücke zu den Gladiatorentypen Murmillo, Retarius und Thraex (siehe Anhang D) ausgeteilt. Anhand dieser Materialien werden die vorab definierten Arbeitsaufträge bearbeitet (siehe Anhang D: Arbeitsauftrag „Gladiatorengattungen“).

Die Ergebnisse des Stationenbetriebs werden mit dem Sitznachbarn zusammengefasst und als Tweet (maximal 280 Zeichen) über eine Lernplattform (Moodle) für die ganze Klasse zugänglich veröffentlicht.

7.3.2 Besuch von Carnuntum

Für den Besuch des Orts wird als Haupteckpunkt im Rahmen einer „Erkundung“ das museumspädagogische Angebot der Römerstadt Carnuntum genutzt. Hier wird die Variante „Römische Erlebnistour“²⁵⁷ im römischen Stadtviertel genutzt. Die Schülerinnen und Schüler müssen vorab die zur Verfügung gestellte Carnuntum-App²⁵⁸ herunterladen, um die Augmented Reality beim Besuch nutzen zu können.

²⁵⁷ Archäologische Kulturpark Niederösterreich Betriebsgesellschaft m.b.H., „Angebote für Schulen & Kindergärten.“ Zuletzt geprüft am 13.01.2021, <https://www.carnuntum.at/de/schulen>; Matthias W. Pacher, „Erlebnistour durch die römische Antike: Kulturvermittlung im Archäologischen Park Carnuntum.“ In *Klassische und frühgäische Archäologie: Akten des 13. Österreichischen Archäologentages; Paris-Lodron-Universität Salzburg, vom 25. bis 27. Februar 2010*, hrsg. v. Claus Reinholdt (Wien: Phoibos-Verl., 2012).

²⁵⁸ Archäologische Kulturpark Niederösterreich Betriebsgesellschaft m.b.H., „Carnuntum App.“ Zuletzt geprüft am 13.01.2021, <https://www.carnuntum.at/de/ihr-besuch/carnuntum-app>.

Zeit	Aspekt der Kompetenz-orientierung	Inhalt	Organisationsform und/oder Lehr-/Lernmethoden	Material/Medien
60 Min	Anfahrt und Vorbereitung	A/B	Lehrervortrag ²⁵⁹	Carnuntum App, Arbeitsaufträge
140 Min	Fragen an die Vergangenheit stellen, Rekonstruktionskompetenz	A/B	Nutzung des museumspädagogischen Angebots „Römische Erlebnistour“	Außerschulischer Lehr- und Lernort
40 Min	Fragen an die Vergangenheit stellen, Rekonstruktionskompetenz	A/B	Einzelarbeit ²⁶⁰	Bearbeitung der Arbeitsaufträge anhand des außerschulischen Lehr- und Lernorts
20 Min	Zusammenfassung, Rekonstruktionskompetenz	A/B	Gruppenarbeit ²⁶¹	Zusammenführen der Ergebnisse des Arbeitsauftrags
60 Min	Heimfahrt	-	-	-

Tabelle 12: „Feinplanung Unterrichtssequenz Besuch des außerschulischen Lehr- und Lernorts“ © Harald Beier

Die Klasse wird in vier Gruppen unterteilt, welche jeweils Beobachtungsaufträge erhalten. Diese Beobachtung bezieht sich auf vier unterschiedliche Themengebiete und es wird auch gefordert, die Nachvollziehbarkeit am historischen Lehr- und Lernort zu erforschen (siehe Anhang E: Arbeitsaufträge beim Besuch des außerschulischen Lehr- und Lernorts). Die unterschiedlichen Aufträge beziehen sich auf folgende Bereiche:

- **Panem** lat. Brot → Thema Ernährung
- **Otium** lat. Freizeit → Materie Badewesen
- **Circenses** lat. Zirkusspiele → Bereich Gladiatur und Amphitheater
- **Karnuntum** lat. Name der Stadt → generelle Thematik Carnuntum

²⁵⁹ Vgl. Herbert Gudjons, *Frontalunterricht - neu entdeckt: Integration in offene Unterrichtsformen*, 3., aktualisierte Aufl., UTB Schulpädagogik, Erziehungswissenschaft 2948 (Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2011), <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838536118>, 164–70.

²⁶⁰ Vgl. Peterßen, *Kleines Methoden-Lexikon*, 65f.

²⁶¹ Vgl. ebd., 140–143.

Nach der Nutzung des museumspädagogischen Angebots bekommen die Schülerinnen und Schüler eine Zeitphase von 50 Minuten, um das Areal selbstständig zu erkunden und die jeweiligen Arbeitsaufträge zu bearbeiten. Die Rückfahrt mit dem Zug wird dafür genutzt, die Ergebnisse innerhalb der Gruppe zusammenzuführen, um damit die Grundlage für die nachbereitende Unterrichtssequenz zu legen.

7.3.3 Nachbereitung der Exkursion

Die Nachbereitung des Besuchs erfolgt innerhalb einer abschließenden Stunde. Die Gruppen bekommen hier noch 20 Minuten, um anhand ausgewählter Links und zusätzlicher Recherche das zugeteilte Thema als Präsentation auszuarbeiten und um die Darstellung sowie Interpretation der Geschichte am außerschulischen Lernort Carnuntum für das gewählte Thema zu dekonstruieren (siehe Anhang F: Arbeitsaufträge bei der Nachbereitung der Exkursion).

Zeit	Aspekt der Kompetenzorientierung	Inhalt	Organisationsform und/oder Lehr-/Lernmethoden	Material/Medien
20 Min	Rekonstruktionskompetenz und Dekonstruktionskompetenz	A/B	Gruppenarbeit ²⁶²	Aufzeichnungen der Arbeitsaufträge, Internet sowie je nach Situation PowerPoint; Tafelbild oder Flipchart
20 Min	Rekonstruktionskompetenz und Dekonstruktionskompetenz	A/B	Präsentationen der einzelnen Gruppen à 5 Minuten	Erarbeitete Präsentation
10 min	Zusammenfassung	A/B	L-S Gespräch ²⁶³	Tafelbild

Tabelle 13: „Feinplanung Unterrichtssequenz Besuch des außerschulischen Lehr- und Lernorts“ © Harald Beier

²⁶² Vgl. Peterßen, *Kleines Methoden-Lexikon*, 140–43.

²⁶³ Vgl. Meyer, *Unterrichtsmethoden*, 280f.

8. Conclusio

In der Einleitung wurden die Forschungsfrage und drei darauf basierende Thesen postuliert, die im Laufe dieser Arbeit überprüft wurden.

Anschließend wurde in Kapitel 2 (Moderner Geschichtsunterricht) anhand der Hinwendung zur Kompetenzorientierung und der Neustrukturierung der Lehrpläne und Reifeprüfung erläutert, dass Kompetenzen und Konzepte den Einsatz von außerschulischen Lernorten unterstützen.

In Kapitel 3 (Gestaltung des Geschichtsunterrichts) wurde dargelegt, dass eine korrekte Planung auf den verschiedenen Ebenen (Jahres-, Grob-, Feinplanung) die Tätigkeiten als Lehrkraft unterstützt und eine theoriegeleitete Praxisarbeit ermöglicht. Hier wird ersichtlich, dass Front-Loading bei der Vorbereitung des Unterrichtsjahres sinnvoll ist, um eine Schwerpunktsetzung, curriculare Adäquatheit und Kompetenzorientierung zu bewerkstelligen. Zudem sollte die Unterrichtstätigkeit regelmäßig reflektiert und die angewandten Methoden auf Effizienz und Effektivität überprüft werden. Insbesondere bei der Organisation des Unterrichts soll die im weiteren Verlauf entwickelte Planungsmatrix unterstützen. Durch die Analyse eines Lernorts können mehrere verschiedene Unterrichtssequenzen erstellt und für die Gestaltung des Geschichtsunterrichts genutzt werden.

Anhand der vorhandenen Konzepte im Lehrplan wurde in Kapitel 4 interdisziplinärer Unterricht als klare Chance und Möglichkeit herausgearbeitet, um den didaktischen Mehrwert von außerschulischen Lernorten zu steigern.

In Kapitel 5 (Kompetenzorientierung an außerschulischen Lehr- und Lernorten) wurde klar dargelegt, warum eine Integration von außerschulischem Lernen im Rahmen der Bildungswissenschaften, Didaktik und Fachdidaktik befürwortet wird. Es wird anhand der Arbeit von Budde und Hummerich historisch erklärt, warum Schule sich von anderen Orten des Lernens abgrenzt, aber eine Integration aus Sicht der Bildungswissenschaft Sinn macht. Anhand der Arbeiten von Sauerborn, Brühne und Gudjons wird die klare positive Positionierung für den Einsatz von außerschulischen Lernorten und Lebenswelt sowie Nähe des Unterrichts in der allgemeinen Didaktik herausgearbeitet. Es wird zudem beschrieben, dass seit den 1980er-Jahren sowohl in den Geschichtswissenschaften als Fachdisziplin als auch in der Fachdidaktik Geschichte eine verstärkte Schwerpunktsetzung auf die Dimension Raum, historische Orte und damit auch auf außerschulisches Lernen erfolgt.

Im Rahmen von Kapitel 6 (Rechtliche Rahmenbedingungen) wurde anhand des Art 14 Abs 5a B-VG²⁶⁴, des § 2 Abs 1 SchOG²⁶⁵ sowie des § 17 Abs 1 SchUG²⁶⁶ herausgehoben, dass auch im generellen Zielparagrafen für Lehrkräfte ein Bekenntnis für die verstärkte Integration von außerschulischen Lernorten und Lebensweltnähe besteht. Anhand der von Weiglhofer entwickelten Kompetenzlandkarte für überfachliche Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen ist erkennbar, dass Verordnungen des jeweiligen Bildungsministeriums (in unterschiedlichen Namens- und Resort Kombinationen) sowohl außerschulische Lernorte als auch interdisziplinären Unterricht als förderlich erachten und deren Nutzung empfehlen. Es wurde aber anhand § 13 Abs 1 SchUG²⁶⁷ der Schulveranstaltungsverordnung²⁶⁸ und dem Aufsichtserlass deutlich dass dieser Einsatz von außerschulischen Lernorten in einem klar definierten Rahmen unter Erfüllung von bestimmten Parametern erfolgen und umgesetzt werden muss. Zudem wurde klar herausgearbeitet, dass außerschulische Lernorte nur dann genutzt werden können, wenn dies adäquat zum Lehrplan erfolgt.

Im methodischen Kapitel 7 (Anwendung und Einbettung von außerschulischen Lehr- und Lernorten) und der Entwicklung der Planungsmatrix für den Einsatz von außerschulischen Lernorten wurde ersichtlich, dass Exkursionen, Unterrichtssequenzen und deren Umsetzung einen vermehrten Planungseinsatz und eine eingehende Vorbereitung benötigen. Die verschiedenen zuvor definierten und entwickelten Komponenten müssen beachtet und integriert werden. Dies gilt für die Jahresplanung, Grobplanung und Feinplanung von Unterricht. Am Beispiel Carnuntum wurde herausgearbeitet, dass sich diese Mehrarbeit aber durch mannigfaltige zusätzliche Optionen und Varianten bezahlt macht. Es wurde ersichtlich, dass die Auswahl eines korrekten Orts zur Bearbeitung verschiedener Aspekte im Unterricht beitragen kann und damit den Schülerinnen und Schülern zusätzliche Facetten und Blickwinkel auf die unterschiedlichen Gebiete im Lehrplan anbieten kann. Zudem wurde durch die Lernortanalyse innerhalb der Planungsmatrix die Möglichkeit geschaffen, differente Unterrichtssequenzen zu erstellen. Die Drop-down-Menüs, Berechnungsformeln und bedingten Verknüpfungen erleichtern die Planung und

²⁶⁴ Bundes-Verfassungsgesetz.

²⁶⁵ Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation.

²⁶⁶ Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen.

²⁶⁷ Ebd.

²⁶⁸ Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über Schulveranstaltungen.

liefern ein einfaches Instrument Theorie-basierte Praxisarbeit im Schulunterricht zu integrieren. Durch die Abhängigkeiten von den Tabellenblättern 2 und 3 kann bei der Erstellung von neuen Unterrichtssequenzen auf die zuvor erfolgte Analyse jederzeit zurückgegriffen werden. Anhand exemplarisch erstellter Unterrichtssequenzen wird die Nutzung der Planungsmatrix für die Vorbereitung, den Besuch und die Nachbereitung des außerschulischen Lehr- und Lernorts Carnuntum aufgezeigt.

Diese Planungsmatrix ist als Prototyp zu sehen. Im Rahmen der gegebenen Vorgaben (Gesetze, Lehrplan, Kompetenzmodell) wird versucht, Lehrerinnen und Lehrern ein Hilfsmittel zur Verfügung zu stellen. Es soll zu einer Erleichterung in der Planung und vor allem der Argumentation eines Besuches eines außerschulischen Lehr- und Lernortes führen. Im besten Fall können nach einer eingehenden Analyse eines bestimmten Lehr- und Lernortes mehrere Unterrichtseinheiten generiert und gemeinsam von unterschiedlichen Lehrkräften in der Schule genutzt werden. Eine Überprüfung der Praxistauglichkeit müsste im Rahmen einer weiterführenden Forschungsarbeit erfolgen.

Abschließend ist festzuhalten, dass es keinen Grund gibt, Scheu zu haben, außerschulische Lernorte im Unterricht einzusetzen. Es ist in der untersuchten Rechtsmaterie nicht erkennbar, dass der Gesetzgeber das Verlassen der Institution Schule mit Skepsis begegnen würde. Bei genauerer Analyse kann durch die curricularen Änderungen der letzten Jahre die Forderung einer Integration außerschulischer Lernorte in den Unterricht und nach einer Erweiterung der Lernbereiche der Schülerinnen und Schüler abgeleitet werden. Aus der Studie „Zur Zukunft der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) in Österreich“²⁶⁹ von Nils Mevenkamp wird ersichtlich, dass auch von den Eltern eine klare Forderung nach vermehrter Integration von fächerübergreifendem und projektorientiertem Unterricht sowie einer Öffnung der Schule nach außen kommt. Die entwickelte Planungsmatrix bietet, wie das Praxisbeispiel in dieser Arbeit zeigt, eine gute Grundlage, um anhand eines Fragenkatalogs und verschiedener Punkte leichter und fokussierter die Unterrichtssequenz zu planen. Im nächsten Schritt wäre eine Evaluation des praktischen Mehrwerts im Schulunterricht ein guter Forschungsgegenstand.

²⁶⁹ Nils Mevenkamp, „RPods - Zukunft der allgemein bildenden höheren Schulen (AHS): Ergebnisse einer Befragung von Eltern im Juni/Juli 2020.“ MCI Management Center Innsbruck, zuletzt geprüft am 23.01.2021, <https://rpods.com/nim/ahs>.

Generell sollte im Rahmen der Fachdidaktik in Kooperation mit der Fachdisziplin der Geschichtswissenschaft die Thematik der außerschulischen Lernorte verstärkt bearbeitet werden. Die Entwicklung eines Katalogs an verbindlichen und einheitlichen Definitionen und Kategorien würde den Forschungsgegenstand für eine weitere Bearbeitung durch Bachelorarbeiten, Masterarbeiten und Doktorarbeiten öffnen. Außerdem wäre eine Evaluation von Unterrichtssequenzen und dem didaktischen Lernmehrwert durchzuführen, um anhand von korrekten Daten den Einsatz im Unterricht weiter zu verfeinern und zu verbessern.

Der Autor geht davon aus, dass der Einsatz von außerschulischen Lehr- und Lernorten die Lernmotivation, die Kompetenzentwicklung und die Erweiterung fachlichen Wissens bei Schülerinnen und Schülern fördern und zudem zu einem vernetzten Lernen führen kann.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: „Übersicht über Kompetenzen und Teilkompetenzen“ © FUER Geschichtsbewusstsein.....	7
Abbildung 2: Tabellenblatt 1 – „Checkliste nach Mayer und Kuchler“ © Harald Beier.....	76
Abbildung 3: Tabellenblatt 2 – „Gesetzliche Grundlagen und Lernortanalyse“ © Harald Beier	79
Abbildung 4: Tabellenblatt 3 – „Allgemeine Informationen zur Unterrichtssequenz“ © Harald Beier	80
Abbildung 5: Tabellenblatt 4 – „Gesetzliche Grundlagen und Lernortanalyse der Römerstadt Carnuntum“ © Harald Beier	95
Abbildung 6: Tabellenblatt 5 – „Allgemeine Informationen zur Unterrichtssequenz in der Römerstadt Carnuntum“ © Harald Beier	96
Abbildung 7: „Unterrichtsmaterial Ernährung – Lex Frumentaria“ © Harald Beier.....	126
Abbildung 8: „Unterrichtsmaterial Ernährung – Getreidemenge“ © Harald Beier	127
Abbildung 9: „Unterrichtsmaterial Ernährung – Rezepte des Caelius Aspicus“ © Harald Beier	128
Abbildung 10: „Unterrichtsmaterial Ernährung – Arbeitsauftrag: Panem“ © Harald Beier.....	129
Abbildung 11: „Unterrichtsmaterial Badewesen – Badewesen“ © Harald Beier.....	130
Abbildung 12: „Unterrichtsmaterial Badewesen – Caracalla-Thermen“ © Harald Beier	131
Abbildung 13: „Unterrichtsmaterial Badewesen – Seneca – Brief zu den Thermen“ © Harald Beier	132
Abbildung 14: „Unterrichtsmaterial Badewesen – Arbeitsauftrag: Otium“ © Harald Beier.....	133
Abbildung 15: „Unterrichtsmaterial Gladiatur und Spiele als Machtinstrument – Gladiatur als öffentlicher Auftrag“ © Harald Beier	134
Abbildung 16: „Unterrichtsmaterial Gladiatur und Spiele als Machtinstrument – Unruhen in Pompeji“ © Harald Beier	135
Abbildung 17: „Unterrichtsmaterial Gladiatur und Spiele als Machtinstrument – Zirkusparteien“ © Harald Beier.....	136
Abbildung 18: „Unterrichtsmaterial Gladiatur und Spiele als Machtinstrument – Arbeitsauftrag: Circenses“ © Harald Beier	137
Abbildung 19: „Unterrichtsmaterial Gladiatorengattungen – Murmillo“ © Harald Beier.....	138
Abbildung 20: „Unterrichtsmaterial Gladiatorengattungen – Retiarius“ © Harald Beier	139
Abbildung 21: „Unterrichtsmaterial Gladiatorengattungen – Thraex“ © Harald Beier	140

Abbildung 22: „Unterrichtsmaterial Gladiatorengattungen – Arbeitsblatt: Gladiatorengattungen“ © Harald Beier.....	141
Abbildung 23: „Unterrichtsmaterial Exkursion – Arbeitsauftrag Panem“ © Harald Beier	142
Abbildung 24: „Unterrichtsmaterial Exkursion – Arbeitsauftrag Otium“ © Harald Beier.....	143
Abbildung 25: „Unterrichtsmaterial Exkursion – Arbeitsauftrag Circenses“ © Harald Beier	144
Abbildung 26: „Unterrichtsmaterial Exkursion – Arbeitsauftrag Karnuntum“ © Harald Beier.....	145
Abbildung 27: „Unterrichtsmaterial Nachbereitung – Arbeitsauftrag: Panem“ © Harald Beier.....	146
Abbildung 28: „Unterrichtsmaterial Nachbereitung – Arbeitsauftrag: Otium“ © Harald Beier.....	147
Abbildung 29: „Unterrichtsmaterial Nachbereitung – Arbeitsauftrag: Circenses“ © Harald Beier	148
Abbildung 30: „Unterrichtsmaterial Nachbereitung – Arbeitsauftrag: Karnuntum“ © Harald Beier.....	149

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: „Tabellarische Darstellung von Kompetenzen, Kompetenzbereichen und Teilkompetenzen“ © Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger	11
Tabelle 2: „Tabellarische Darstellung: Basiskonzept – Zeit“ © Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger	13
Tabelle 3: „Tabellarische Darstellung: Basiskonzept – Wissen reflektieren“ © Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger.....	14
Tabelle 4: „Tabellarische Darstellungen: Basiskonzept – menschliches Zusammenleben“ © Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger	16
Tabelle 5: „Historische Kompetenzen und Konzepte – Zusammenfassung“ © Harald Beier.....	18
Tabelle 6: „Checkliste nach Mayer und Kuchler“ © Mayer Ullrich, Christian Kuchler.....	23
Tabelle 7: „Interdisziplinärer Unterricht – Zusammenfassung“ © Harald Beier.....	35
Tabelle 8: „Tabellarische Zusammenfassung der geschichtsdidaktischen Aspekte für außerschulische Lernorte“ © Harald Beier	53
Tabelle 9: „Tabellarische Zusammenfassung der gesetzlichen Parameter“ © Harald Beier.....	74
Tabelle 10: „Verbindung zwischen geschichtsdidaktischen Potenzialen und Konzepten“ © Harald Beier.....	84
Tabelle 11: „Feinplanung vorbereitende Unterrichtssequenz: Panem et circenses“ © Harald Beier	98
Tabelle 12: „Feinplanung Unterrichtssequenz Besuch des außerschulischen Lehr- und Lernorts“ © Harald Beier.....	100
Tabelle 13: „Feinplanung Unterrichtssequenz Besuch des außerschulischen Lehr- und Lernorts“ © Harald Beier.....	101

Rechtsquellenverzeichnis

97/09/0182. Verwaltungsgerichtshof, 15.03.2000.

99/09/0152. Verwaltungsgerichtshof, 03.09.2002.

Aufsichtserlass 2005. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2005.
Zuletzt geprüft am 01.09.2020. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2005_15.html.

Bildungsreformgesetz 2017. Österreichischer Nationalrat. BGBl I 138/2017.

Bundesgesetz über die Gewährung von Schulbeihilfen und Heimbeihilfen. Schülerbeihilfengesetz 1983. Österreichischer Nationalrat. BGBl. Nr. 455/1983.

Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen. Schulunterrichtsgesetz - SchUG. Österreichischer Nationalrat. BGBl. Nr. 472/1986.

Bundesgesetz über die Unterrichtszeit an den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schular-ten. Schulzeitgesetz 1985. Österreichischer Nationalrat. BGBl. Nr. 77/1985.

Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation. Schulorganisationsgesetz. Österreichischer Nationalrat. BGBl. Nr. 242/1962.

Bundes-Verfassungsgesetz. B-VG. Österreichischer Nationalrat. BGBl. Nr. 1/1930.

Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über Schulveranstaltungen. Schulveranstaltungenverordnung 1995 – SchVV. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. BGBl. Nr. 498/1995. Zuletzt geprüft am 01.09.2020. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009986>.

Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen. Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und

Forschung. BGBl. Nr. 88/1985. Zuletzt geprüft am 01.09.2020.

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

Literaturverzeichnis

- Ackermann, Paul. „Einleitung: Ausserschulische Lernorte in der politischen Bildung.“ In *Politik und Unterricht: Ausserschulische Lernorte*. Hrsg. von LpB Baden-Württemberg. Heft 2/98, 3–6.
- Ammerer, Heinrich und Christoph Kühberger. *Unterricht planen: Von der Jahres- zur Stundenplanung im Fach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“*.
- Appianus. *Roman history*. Unter Mitarbeit von Brian C. McGing. 2-5, 543, 544. Cambridge, Massachusetts London, England: Harvard University Press, 2019. <https://www.loebclassics.com/view/LCL002/2019/volume.xml>.
- Assmann, Aleida. „Geschichte findet Stadt.“ In *Kommunikation - Gedächtnis - Raum : Kulturwissenschaften nach dem "Spatial Turn"; [Beiträge der 9. Internationalen Konferenz des Forschungsprogramms "Orte des Gedächtnisses" der Kommission für Kulturwissenschaften und Theatergeschichte der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, die vom 8. bis 10. November 2007 in Wien stattfand]*, 13–27. Bielefeld: transcript, 2009.
- Backhaus, Kerstin, Klaus Moegling und Susanne Rosenkranz. *Kompetenzorientierung im Politikunterricht: Kompetenzen, Standards, Indikatoren in der politischen Bildung der Schulen; Sekundarstufen I und II*. 2. unveränd. Aufl., 2010.
- Barricelli, Michele. „Narrativität.“ In Barricelli; Lücke, *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts 1*, 255–80.
- Barricelli, Michele, Peter Gautschi und Andreas Körber. „Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle.“ In Barricelli; Lücke, *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts 1*, 207–35.
- Barricelli, Michele und Martin Lücke, Hrsg. *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts 1: Bedingungen historischen Lernens und Unterrichtsvorbereitung*. Wochenschau Geschichte. Schwalbach: Wochenschau, 2012.
- Baumgärtner, Ulrich. „Historische Orte.“ In „Geschichte lernen.“ 2005, Nr. 106: 12–18.

- Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna, Hrsg. *Sachunterricht: Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart*. 3., neubearb. und mit didaktischen Cartoons angereicherte Ausg. Studentexte zur Grundschuldidaktik und -pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1995.
- Bayer, Mechthild und Klaus Heimann. „Lernorte nutzen.“ In Faulstich, *Lernorte*, 155–76.
- Beier, Robert, Barbara Dmytrasz, Alois Ecker, Christoph Kühberger, Phillip Mitnik, Michael Sörös, Bernd Vogel und Bernhard Weninger. „Die kompetenzorientierte Reifeprüfung: Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung.“ Unveröffentlichtes Manuskript, zuletzt geprüft am 01.09.2020. https://lsr-t.gv.at/sites/lsr.tsn.at/files/upload_lsr/LF_GS_PB.pdf. Richtlinien und Beispiele für Themenpool.
- Bichl, Andreas. *Erlebnis Archäologie: Carnuntum, Vindobona, Bernsteinstraße*. Wien: Pichler, 2003.
- Bomhard, Tobias. *Fächerübergreifendes Lehren und Lernen im Schulsport*. Forum Sportpädagogik 3. Aachen: Shaker, 2011. Zugl.: Wuppertal, Bergische Univ., Diss., 2011.
- Bönsch, Manfred. „Qualifikationen.“ In *Wörterbuch neue Schule: Stichworte zur aktuellen Reformdiskussion*. Hrsg. von Dieter Haarmann, 139–45. Beltz Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, 1998.
- Bormann, Eugen. „Funde von Carnuntum I: Das dritte Mithraeum.“ In *Archäologisch-epigraphische Mitteilungen aus Österreich-Ungarn: 18*, 169–201. 1895. Zuletzt geprüft am 01.09.2020. <http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/archepigrmoeu1895/0179>.
- Budde, Jürgen und Merle Hummrich. „Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule: Eine Erziehungswissenschaftliche Perspektive.“ In *Pädagogik außerschulischer Lernorte: Eine interdisziplinäre Annäherung*. Hrsg. von Jan Erhorn und Jürgen Schwier. 1st ed., 29–53. Pädagogik. Bielefeld: transcript, 2016.
- Czech, Alfred, Josef Kirmeier und Brigitte Sgoff, Hrsg. *Museumspädagogik: Ein Handbuch : Grundlagen und Hilfen für die Praxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2014.
- Danker, Uwe. „Public history - außerschulisches historisches Lernen.“ In *Pädagogik außerschulischer Lernorte : eine interdisziplinäre Annäherung*, 187–211. Bielefeld: transcript, 2016.

Deutscher Museumsbund e.V. und Bundesverband Museumspädagogik e.V. in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Verband der KulturvermittlerInnen im Museums- und Ausstellungswesen und Mediamus – Schweizerischer Verband der Fachleute für Bildung und Vermittlung im Museum, Hrsg. „Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit.“ Unveröffentlichtes Manuskript, zuletzt geprüft am 01.09.2020.
<https://www.museumsbund.de/wp-content/uploads/2017/03/qualitaetskriterien-museen-2008.pdf>.

Die Römer in Ungarn. Unter Mitarbeit von László Borhy und Miklós Szabó. Zaberns Bildbände zur Archäologie Sonderbd. Darmstadt, Mainz: von Zabern, 2014.

Dmytrasz, Barbara. „Fachspezifische Kompetenzmodelle für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung.“ In *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung: Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung*. Hrsg. von Bundesministerium für Bildung und Frauen, 11–5.

Döring, Hrsg. *Spatial Turn*. Transcript Verlag, 2008.

Doyle, Charles C. und Wolfgang Mieder. *The Dictionary of Modern Proverbs*. New Haven, 2017. doi:10.12987/9780300183351.

Duncker, Ludwig und Walter Popp, Hrsg. *Über Fachgrenzen hinaus: Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens*. Heinsberg: Dieck, 1997.

Faulstich, Peter. „Lernorte: Flucht aus der Anstalt.“ In Faulstich, *Lernorte*, 7–29.

———, Hrsg. *Lernorte: Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten; [eine Initiative von ver.di und IG Metall]*. Hamburg: VSA-Verl., 2009.

Fenn, Monika. *Zwischen Gesinnungs- und Sachbildung: Die Relevanz der Kategorie Heimat in Volksschulunterricht und Lehrerbildung in Bayern seit 1945*. 1. Aufl. Schriften zur Geschichtsdidaktik 23. Idstein: Schulz-Kirchner, 2008. Teilw. zugl.: München, Univ., Diss., 2006.

Foucault, Michel. „Andere Räume.“ In *Aisthesis: Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik: Essais*. Hrsg. von Karlheinz Barck. 5. Aufl., 35–46. Leipzig: Reclam, 1993.

- Friesinger, Herwig und Herbert Mitscha-Märheim. „Germanen am mittleren Donaulimes.“ In *Landesausstellung Die Römer an der Donau: Noricum und Pannonien; Schloss Traun, Petronell, NÖ., 25. Mai bis 28. Oktober 1973*, 117–27. Katalog des Niederösterreichischen Landesmuseums N.F., 55. Wien 1973.
- Gassner, Verena. *Der Tempelbezirk des Iuppiter-Heliopolitanus in Carnuntum – ein ‚syrisches‘ oder ein ‚pannonisches‘ Heiligtum?*, 2008.
- Gautschi, Peter. *Geschichte lehren: Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche*. 6. unveränderte Auflage. Bern: Schulverl. Plus, 2015.
- Großmann, Marion. „Alte Wege – neue Steine.: Zur Kulturvermittlung in Carnuntum.“ *Acta Carnuntina Mitteilungen der Gesellschaft der Freunde Carnuntums*, 2015. <https://ub-data.univie.ac.at/AC08735817>.
- Gruber, Nina. „Das Museum als außerschulischer Lernort: kultur- und sozialanthropologische Workshops für Kinder im Fokus.“ Masterarbeit, Kultur- und Sozialanthropologie Universität Wien, 2016.
- Gudjons, Herbert. *Didaktik zum Anfassen: Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht*. 3., durchges. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 2003.
- *Frontalunterricht - neu entdeckt: Integration in offene Unterrichtsformen*. 3., aktualisierte Aufl. UTB Schulpädagogik, Erziehungswissenschaft 2948. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2011. <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838536118>.
- Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht : Klaus Bergmann zum Gedächtnis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., 2004.
- Heese, Thorsten. *Vergangenheit "begreifen": Die gegenständliche Quelle im Geschichtsunterricht*. Wochenschau Geschichte. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., 2007.
- Hellmuth, Thomas und Christoph Kühberger. „Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe: „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016).“ Unveröffentlichtes Manuskript, zuletzt geprüft am 01.09.2020. https://www.politik-lernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016_pdf.

- Henke-Bockschatz, Gerhard. „Zeitzeugenbefragung.“ In, *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht : Klaus Bergmann zum Gedächtnis*, 354–69.
- Hey, Bernd. *Die historische Exkursion: Zur Didaktik und methodik des Besuchs historischer Stätten, Museen und Archive*. Anmerkungen und Argumente 19. Stuttgart: Ernst Klett, 1978.
- Horn, Alfred. *100 Jahre Pressburgerbahn*. Sonderdr. Die Schiene Sonderbeil. Wien: [VEF], 2014.
- Humer, Franz. „Carnuntum - die größte archäologische Landschaft Mitteleuropas.“ In „Denkmalpflege in Niederösterreich 45: Carnuntum und Limes.“ Hrsg. von Amt der NÖ Landesregierung, Abteilung Kunst und Kultur: 6–15.
- , Hrsg. *Legionsadler und Druidenstab: Vom Legionslager zur Donaumetropole; [Sonderausstellung aus Anlass des Jubiläums "2000 Jahre Carnuntum", Archäologisches Museum Carnuntinum Bad Deutsch-Altenburg 21. März 2006 - 11. November 2007. /Katalog des Niederösterreichischen Landesmuseums]* N.F., Nr. 462. St. Pölten: Amt der NÖ Landesregierung Abt. Kultur und Wiss, 2006.
- , Hrsg. *Ein römisches Wohnhaus der Spätantike in Carnuntum*. Die Ausgrabungen / Archäologischer Park Carnuntum 5. Wien: Phoibos, 2009.
- , „Eine kurze Geschichte Carnuntums.“ In *Ein römisches Wohnhaus der Spätantike in Carnuntum*. Hrsg. von Franz Hummer, 4–27. Die Ausgrabungen / Archäologischer Park Carnuntum 5. Wien: Phoibos, 2009.
- , Hrsg. *Carnuntum: Wiedergeborene Stadt der Kaiser*. Zaberns Bildbände zur Archäologie Sonderbände der Antiken Welt. Darmstadt: von Zabern ein Imprint der WBG, 2014.
- Jobst, Werner, Herma Stiglitz und Manfred Kandler. *Provinzhauptstadt Carnuntum: Österreichs größte archäologische Landschaft*. Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1983.
- Kastler, Jaqueline. *Der Lern- und Gedenkort Schloss Hartheim bei Linz : ein Projekt zur Auseinandersetzung mit der NS-Euthanasie von 1940-1944*. Wien, 2016. <http://othes.univie.ac.at/40897/>.

- Klafki, Wolfgang. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6. Auflage. Beltz Bibliothek. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2007.
- Knoch, Peter. „Geschichte vor Ort.“ In „Praxis Geschichte: Heft 3.“ (1989): 6–13.
- Kommunikation - Gedächtnis - Raum : Kulturwissenschaften nach dem "Spatial Turn"; [Beiträge der 9. Internationalen Konferenz des Forschungsprogramms "Orte des Gedächtnisses" der Kommission für Kulturwissenschaften und Theatergeschichte der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, die vom 8. bis 10. November 2007 in Wien stattfand]*. Bielefeld: transcript, 2009.
- Koselleck, Reinhart. *Zeitschichten: Studien zur Historik*. 4. Auflage. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1656. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2015.
- Kuchler, Christian und Christian Bunnenberg. *Historische Orte im Geschichtsunterricht. Methoden historischen Lernens.*, 2012.
- Labudde, Peter. „Fächerübergreifender Unterricht in und mit Physik: Eine zu wenig genutzte Chance.“ *Physik und Didaktik in Schule und Hochschule*, 2003, 48–66.
- *Naturwissenschaften vernetzen, Horizonte erweitern: Fächerübergreifender Unterricht konkret*. 1. Aufl., 2008.
- Labudde, Peter, Anni Heitzmann, Peter Heiniger und Isabelle Widmer. „Dimensionen und Facetten des fächerübergreifenden naturwissenschaftlichen Unterrichts: ein Modell.“ *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, Nr. 11 (2005): 103–115. Zuletzt geprüft am 04.09.2020.
- Lachner, Hannelore. „Der Denkmalschutzgedanke im Geschichtsunterricht.“ In *Aus der Werkstatt des Historikers: Didaktik der Geschichte versus Didaktik des Geschichtsunterrichts*. Hrsg. von Monika Fenn, 163–84. Münchener Universitätsschriften Bd. 11. München: Utz, 2008.
- Lange, Thomas, Thomas Lux und Ulrich Mayer. *Historisches Lernen im Archiv. Methoden historischen Lernens.*, 2004.

- Leithner, Johannes, Hrsg. *Der römische Tempelbezirk auf dem Pfaffenberg, Carnuntum: Ausgrabungen, Funde, Forschungen = The roman temple district of Pfaffenberg, Carnuntum*. Unter Mitarbeit von Werner Jobst und Maximilian Groller. Klagenfurt: JobstMedia, 2006.
- Mayer, Ulrich. „Historische Orte als Lernorte.“ In, *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht : Klaus Bergmann zum Gedächtnis*, 389–407.
- Meyer, Hilbert. *Unterrichtsmethoden*. 15. Auflage. Berlin: Cornelsen, 2017.
- Miklós, Béla S. „Die Donau und die letzten Tage des Awarischen.“ In *Ten Thousand years along the midle danube: Varia archaeologica Hungarica XXVI*. Hrsg. von Gyöngyi Kovacs und Gabriella Kulcsar, 265–94. Publicationes Instituti Archaeologici Academiae Scientiarum Hungaricae Budapestini. Budapest: Balassi, 1986. Zuletzt geprüft am 04.09.2020. https://www.academia.edu/3520730/Die_Donau_und_die_letzten_Tage_des_awarischen_Khaganats.
- Moegling, Klaus. *Fächerübergreifender Unterricht: Wege ganzheitlichen Lernens in der Schule.*, 1998.
- *Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht: Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns; didaktische Grundlagen, Modelle und Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufen I und II*. Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik., 2010.
- Muckenhuber, Caroline G. „Der pädagogische Nutzen eines Besuches der Gedenkstätte Mauthausen im Rahmen des GSP-Unterrichts: Kritische Anmerkungen.“ Diplomarbeit Universität Wien, 2015. <http://othes.univie.ac.at/38168/>.
- Nikodem-Makovsky, Jaroslav. „Modell eines römischen Reisewagens im Archäologischen Museum Carnuntum.“ In *Carnuntum Jahrbuch*, 49–59. Carnuntum Jahrbuch 1991. Wien: Amt der NÖ Landesregierung, 1992.
- Obermayr, August. *Römerstadt Carnuntum: Ruinen, Grabungen, Funde*. Wien: Österr. Bundesverl. für Unterricht Wiss. und Kunst, 1967.
- Osterhammel, Jürgen. *Die Wiederkehr des Raumes: Geopolitik, Geohistorie und historische Geographie*. Konstanz: Bibliothek der Universität Konstanz, 2009.

- Pacher, Matthias W. „Erlebnistour durch die römische Antike: Kulturvermittlung im Archäologischen Park Carnuntum.“ In *Klassische und frühägäische Archäologie: Akten des 13. Österreichischen Archäologentages; Paris-Lodron-Universität Salzburg, vom 25. bis 27. Februar 2010*. Hrsg. von Claus Reinholdt, 297–301. Wien: Phoibos-Verl., 2012.
- Pandel, Hans-Juergen. „Dimensionen des Geschichtsbewusstseins.: Ein Versuch, seine Struktur fuer Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen.“ In „Geschichtsdidaktik: Probleme, Projekte, Perspektiven.“ Nr. 12 (1987): 130–142.
- „Peter Adamski: Gruppen- und Partnerarbeit im Geschichtsunterricht. historisches Lernen kooperativ.“ *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 11 (2012): 309.
doi:10.13109/zfgd.2012.11.1.251.
- Peterßen, Wilhelm H. *Kleines Methoden-Lexikon*. 3., überarb. und erw. Aufl. München: Oldenbourg, 2009.
- Pleitner, Berit. „Außerschulische historische Lernorte.“ In *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts 2: Historisches Lernen im Klassenzimmer*. Hrsg. von Michele Barricelli und Martin Lücke, 290–308. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2012.
- Pleyel, Peter. *Das römische Österreich*. Geschichte Österreichs Bd. 1. Wien: Pichler, 2002.
- Popp, Walter. „Die Spezialisierung auf Zusammenhänge als regulatives Prinzip der Didaktik.“ In *Über Fachgrenzen hinaus: Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens*. Hrsg. von Ludwig Duncker und Walter Popp, 135–54. Heinsberg: Dieck, 1997.
- Prager, Lorenz. „Man fährt nicht "ins KZ".: Die Vor- und Nachbereitung einer schulischen Exkursion in die KZ-Gedenkstätte Mauthausen.“ Diplomarbeit, Historisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät Universität Wien, 2020.
- Rabenstein, Kerstin. *In der gymnasialen Oberstufe fächerübergreifend lehren und lernen: Eine Fallstudie über die Verlaufslogik fächerübergreifenden Projektunterrichts und die Erfahrungen der Schüler*. Forschung Erziehungswissenschaft 182. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2003. doi:10.1007/978-3-322-90969-5.

- Raffler, Marlies. „Museum - Spiegel der Nation?“. Zugl.: Graz, Univ., Habil.-Schr., 2005
Böhlau, 2008.
- Reeken, Dietmar von. „Gegenständliche Quellen und Darstellungen.“ In *Geschichts-Didaktik : [Praxishandbuch. Sekundarstufe I + II]*. Hrsg. von Hilke Günther-Arndt und Meik Zülsdorf-Kersting. 7. Auflage, 144–57. Berlin: Cornelsen Verlag, 2018.
- Rosen, Yvonne. *Antike Geschichte im Museum : museale Vermittlungsangebote im Wiener Römermuseum und in Carnuntum*. Wien, 2016. <http://othes.univie.ac.at/42479/>.
- Rüsen, Jörn. „Narrativität und Modernität in der Geschichtswissenschaft.“ In *Theorie der modernen Geschichtsschreibung*. Hrsg. von Rossi und Pietro. 2. Aufl., 230–8. Edition Suhrkamp 1390. n.F.; Bd. 390. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1990.
- Sauer, Michael. *Geschichte unterrichten: Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. 13. Auflage, unveränderter Nachdruck der 10., aktualisierten und erweiterten Auflage. Seelze: Klett/Kallmeyer, 2018.
- Sauerborn, Petra und Thomas Brühne. *Didaktik des außerschulischen Lernens*. 6. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2017.
- Schlögel, Karl. *Im Raume lesen wir die Zeit: Über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik*. 5. Auflage, ungekürzte Ausgabe, Lizenzausgabe des Carl Hanser Verlags. Fischer 16718. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch, 2016.
- Schneider, Gerhard. „Der Geschichtsunterricht in der Ära Willhelms II.(vornehmlich in Preußen).“ In *Gesellschaft, Staat, Geschichtsunterricht: Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500 - 1980*. Hrsg. von Klaus Bergmann. 1. Aufl. Schwann-Handbuch. Düsseldorf: Pädag. Verl. Schwann, 1982.
- Schreiber, Waltraud. „Geschichte vor Ort: Versuch einer Typologie für historische Exkursionen.“ In *Geschichtsbewußtsein und Methoden historischen Lernens: Bernd Mütter zum 60. Geburtstag*. Hrsg. von Bernd Schönemann und Robert Meyer. Dr. nach Typoskript, 213–26. Schriften zur Geschichtsdidaktik 8. Weinheim: Dt. Studien-Verl., 1998.
- *Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens*. Weinheim: Beltz, 2008.

- Schulz-Hageleit, Peter. *Grundzüge geschichtlichen und geschichtsdidaktischen Denkens*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Lang, 2002.
- Stadler, Rainer. „Fachunterricht und fächerüberschreitendes Lernen.“ In *Fächerübergreifender Unterricht in der Sport- und Bewegungserziehung: Bericht über die 3. Sommerakademie der Institute für Sportwissenschaften der Universitäten Greifswald, Bern, Rostock und Salzburg vom 14. - 18. September 1998, Strobl am Wolfgangsee*. Hrsg. von Stefan Größing und Rudolf Stadler, 7–24. Schriftenreihe der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Sport und Leibeserziehung 16. Salzburg: Univ. Inst. für Sportwiss, 1999.
- Sumberaz, Franziska. *Zwischen Ästhetik und Grauen : das Semiotik-Verständnis von Holocaust-Gedenkortern der Betrachter*. Wien, 2017. <http://othes.univie.ac.at/49983/>.
- Szlovák, Barbara, Peter Labudde, Beat Schären, Jürgen Weber und Martin Wild-Näf. „Fächerübergreifenden Unterricht planen und durchführen: Ein Leitfaden für Lehrpersonen.“ Unveröffentlichtes Manuskript, zuletzt geprüft am 04.09.2020. https://www.academia.edu/20152527/F%C3%A4cher%C3%BCbergreifenden_Unterricht_plannen_und_durchf%C3%BChren_Ein_Leitfaden_f%C3%BCr_Lehrpersonen.
- Tecklenburg, August. *Methodik des Geschichtsunterrichts*. Leipzig: Teubner, 1905.
- *Der Geschichtsunterricht in der Grundschule: Erster selbständiger Geschichtsunterricht auf heimatlicher Grundlage in Begründung und Beispiel*. 2. Aufl. Bildender Geschichtsunterricht / von August Tecklenburg; Bd. 1. Hannover: Carl Meyer (Gustav Prior), 1921.
- Traub, Silke. *Das Museum als Lernort für Schulklassen: Eine Bestandsaufnahme aus der Sicht von Museen und Schulen mit praxiserprobten Beispielen erfolgreicher Zusammenarbeit*. Schriftenreihe EUB, Erziehung - Unterricht - Bildung Bd. 102. Hamburg: Kovač, 2003.
- Wieser, Bernd. *Handbuch des österreichischen Schulrechts 1: Verfassungsrechtliche Grundlagen Und Schulrechtliche Nebengesetze*. Recht : Praxis. Wien, Graz: NWV, Neuer Wiss. Verl., 2010.
- *Handbuch des österreichischen Schulrechts 2. Recht : Praxis*. Wien, Graz: NWV, Neuer Wissenschaftlicher Verl., 2011.

——— *Handbuch des österreichischen Schulrechts* 3. Wien, Graz: NWV, Neuer Wiss. Verl., 2015.

Ziegler, Walter. „Die historische Exkursion.“ In *Landesgeschichte und Exkursion im Geschichtsunterricht*. Hrsg. von Rudolf Hasch, 109–26. Auer's didaktische Reihe für die Sekundarstufe. Donauwörth: Auer, 1977.

Internetquellenverzeichnis

7reasons Medien GmbH, Hrsg. „Virtual archaeology and archaeological prospection: Project: ArchPro Carnuntum.“ Ludwig Boltzmann Institute for Archaeological Prospection and Virtual Archaeology. Zuletzt geprüft am 23.01.2020. https://www.7reasons.net/?page_id=37051.

„Abendführung: Tiergarten Schönbrunn.“ Schönbrunner Tiergarten-Gesellschaft m.b.H. Zuletzt geprüft am 23.01.2021. <https://www.zoovienna.at/fuehrungen/abendfuehrung/>.

Ammerer, Heinrich und Christoph Kühberger. „Feinplanung von Unterricht: (Raster für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung).“ Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen. Zuletzt geprüft am 11.01.2021. <https://www.geschichtsdidaktik.com/materialien-f%C3%BCr-den-unterricht/>.

Archäologische Kulturpark Niederösterreich Betriebsgesellschaft m.b.H., Hrsg. „Carnuntum App.“ Zuletzt geprüft am 23.01.2021. <https://www.carnuntum.at/de/ihr-besuch/carnuntum-app>.

———, Hrsg. „Museum Carnuntinum.“ Zuletzt geprüft am 23.01.2021. <https://www.carnuntum.at/de/ihr-besuch/standorte-und-orientierung-in-der-roemerstadt-carnuntum/museum-carnuntum/museum-carnuntinum>.

———, Hrsg. „Römerfestival.“ Zuletzt geprüft am 23.01.2021. <https://www.carnuntum.at/de/roemerfestival/roemerfestival-carnuntum>.

———, Hrsg. „Virtuelle Archäologie und archäologische Prospektion: Carnuntiner Gladiatorenschule.“ LBI ArchPro. Zuletzt geprüft am 23.01.2021. <https://www.carnuntum.at/de/wissenschaft-geschichte/virtuelle-archaeologie-und-archaeologische-prospektion/carnuntinter-gladiatorenschule>.

———, Hrsg. „Virtuelle Archäologie und archäologische Prospektion: Die Garde des Statthalters.“ Zuletzt geprüft am 23.01.2021. <https://www.carnuntum.at/de/wissenschaft-geschichte/virtuelle-archaeologie-und-archaeologische-prospektion/die-garde-des-statthalters>.

- , Hrsg. „Virtuelle Archäologie und archäologische Prospektion: Frühe Militärlager im römischen Carnuntum.“ Zuletzt geprüft am 23.01.2021. <https://www.carnuntum.at/de/wissenschaft-geschichte/virtuelle-archaeologie-und-archaeologische-prospektion/fruehe-militaerlager-im-roemischen-carnuntum>.
- , Hrsg. „Carnuntum App.“ Zuletzt geprüft am 13.01.2021. <https://www.carnuntum.at/de/ihr-besuch/carnuntum-app>.
- , Hrsg. „Angebote für Schulen & Kindergärten.“ Zuletzt geprüft am 13.01.2021. <https://www.carnuntum.at/de/schulen>.
- ARGE GWK an AHS in Niederösterreich, Hrsg. „Zusammenfassung des Lehrplans der AHS Oberstufe im Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde.“ Zuletzt geprüft am 23.01.2021. <https://noe.gwk.at/wp-content/uploads/2018/08/LP-GWK-OS.pdf>.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Hrsg. „Bildungsanliegen.“ Zuletzt geprüft am 23.01.2021. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba.html>.
- , Hrsg. „Informationsblätter zum Schulrecht: 5. Teil: Schulveranstaltungen.“ Zuletzt geprüft am 23.01.2021. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/gvo/Schulveranstaltungen6040.html>.
- Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen, Hrsg. „Kurzfassung Lehrplan Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung: Sekundarstufe I.“ PH Salzburg Stefan Zweig. Zuletzt geprüft am 23.01.2021. https://www.geschichtsdidaktik.com/app/download/7186025063/Neuer+Lehrplan+Sek+I_BGBL_II_Nr_113_2016.pdf?t=1570547205.
- , Hrsg. „Kurzfassung Lehrplan Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung: Sekundarstufe II.“ PH Salzburg Stefan Zweig. Zuletzt geprüft am 23.01.2021. https://www.geschichtsdidaktik.com/app/download/7194850263/Neuer+Lehrplan+Sek+II_BGBL_II_Nr_219_2016.pdf?t=1570547205.
- Eder, Ferdinand und Hubert Weiglhofer. „Überfachliche Kompetenzen.“ Zuletzt geprüft am 23.01.2021. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek.html>.

- Eurostat, Hrsg. „NUTS: Systematik der Gebietseinheiten für die Statistik.“ European Commission. Zuletzt geprüft am 23.01.2021. <https://ec.europa.eu/eurostat/de/web/nuts/background>.
- Facebook, Hrsg. „Online Präsenz Reenactmentgruppe: Legio XV Apollinaris Cohors I.“ Zuletzt geprüft am 23.01.2021. <https://www.facebook.com/legioxvapo/>.
- „Führungen bei Kerzenlicht: Schloss Eggenberg.“ Universalmuseum Joanneum. Zuletzt geprüft am 23.01.2021. <https://www.museum-joanneum.at/schloss-eggenberg-prunkraeume-und-gaerten/ihr-besuch/programm/kerzenlicht>.
- Heeresgeschichtliches Museum/ Militärhistorisches Institut. „Montur und Pulverdampf.“ Zuletzt geprüft am 23.01.2021. <https://www.hgm.at/museum/aktuell/veranstaltungskalender/2020-2/montur-und-pulverdampf-das-zeitreisespektakel>.
- Kühberger, Christoph, Philipp Mittnik, Irmgard Plattner und Bernhard Wenninger. „Historische Kompetenzen und ihre Teilkompetenzen.“ Zuletzt geprüft am 23.01.2021. <https://www.christophkuehberger.com/lehre/hinweise-f%C3%BCr-studierende/historische-teilkompetenzen/>.
- „LEADER Resources.“ European Commission. Zuletzt geprüft am 23.01.2021. https://enrd.ec.europa.eu/leader-clld/leader-resources_en.
- Mevenkamp, Nils. „RPubs - Zukunft der allgemein bildenden höheren Schulen (AHS): Ergebnisse einer Befragung von Eltern im Juni/Juli 2020.“ MCI Management Center Innsbruck. Zuletzt geprüft am 23.01.2021. <https://rpubs.com/nim/ahs>.
- „Museen in Österreich.“ Museumsbund Österreich in Kooperation mit der ARGE Bundesländerplattform. Zuletzt geprüft am 23.01.2021. <http://www.museen-in-oesterreich.at/>.
- Nationalpark Donau-Auen GmbH, Hrsg. „Flussbau Donau.“ Zuletzt geprüft am 23.01.2021. <https://www.donauauen.at/natur-wissenschaft/flussbau-donau/>.
- RÖMERLAND Carnuntum, Hrsg. „Onlinepräsenz LEADER Region: RÖMERLAND Carnuntum.“ Zuletzt geprüft am 23.01.2021. https://roemerland.riskommunal.net/Roemerland_Carnuntum.

Schönbrunner Tiergarten-Gesellschaft m.b.H., Hrsg. „Nachtführung: Tiergarten Schönbrunn.“

Zuletzt geprüft am 23.01.2021. <https://www.zoovienna.at/fuehrungen/nachtfuehrung/>.

„Vorlesungsverzeichnis: Informationen zur Lehrveranstaltung UE+EX Freilanddidaktik in

LA-BU.“ Universität Wien. Zuletzt geprüft am 23.01.2021. <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=300092&semester=2020S>.

Weiglhofer, Hubert. „Die Kompetenzenlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsan-

liegen.“ Zuletzt geprüft am 23.01.2021. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:a3f968fb-0cac-4fcc-b4ca-a4a7d67845b1/kl_weiglhofer_25649.pdf.

Wraunek, Harald. „Niederösterreich 3D: Petronell-Carnuntum - Amphitheater.“ Zuletzt ge-

prüft am 23.01.2021. <https://www.noe-3d.at/index.php>.

Anhang A – Vorbereitung auf die Exkursion – Ernährung

Lex Frumentaria

Wie auch heute noch in vielen Teilen der Welt, so war es in der römischen Antike keinesfalls sicher, dass die gesamte Bevölkerung jedes Jahr genug zu essen hatte. Ganz im Gegenteil kam es immer wieder zu massiven Hungersnöten.



Abbildung: Das Brüderpaar Gracchus, von Jean-Baptiste Claude Eugène Guillaume. Quelle: https://de.wikipedia.org/wiki/Gracchus#/media/Datei:Eugene_Guillaume_-_the_Gracchi.jpg

Im ausgehenden 2. Jahrhundert v. Chr. erkämpfte sich das Plebiszit Roms das Recht auf Getreiderationen – dabei handelte es sich um die Frumentariengesetze, die von den beiden Gracchen massiv vorangetrieben wurden.

Lex frumentaria („Getreidegesetz“): Regelte den billigen Verkauf von Getreide an die städtische Plebs: Jeder sollte für $6\frac{1}{3}$ Asse (Währungseinheit) fünf Scheffel (Raummaß; nicht mehr ganz klar, wieviel Liter) pro Monat ausgehändigt bekommen.

Rom benötigte von nun an eine große Menge an Getreide, um ihre Bewohner versorgen zu können und das konnte definitiv nicht auf der Apenninenhalbinsel produziert werden. Zwar hatte und hat Italien guten

und fruchtbaren Boden, aber die benötigten Mengen waren nicht zu bewältigen und die Halbinsel wurde im 3. – 1. Jahrhundert v. Chr. sowohl von Fremdeinfällen (Hannibal) als auch von Bürgerkriegen heimgesucht und schwer in Mitleidenschaft gezogen. Auch der Bauernstand nahm in diesen beiden Jahrhunderten massiv ab.

Vor allem Caius Sempronius Gracchus, Volkstribun des Jahres 123 v. Chr., konnte in den zwei Jahren seiner politischen Tätigkeit bei den Agrar- und Frumentarier-Gesetzen eine Grundversorgung der ärmsten Schichten Roms erkämpfen. Die daraus resultierenden blutigen Aufstände wurden vom Senat niedergeworfen, Gracchus kam dabei um. Denn es wurde für die Bauernschaft Italiens zunehmend schwerer, sich mittels Landwirtschaft durchzubringen. Viele Bauern traten der Armee bei, wo sie ein gesichertes Einkommen hatten und auch in Krisenzeiten durchgefüttert wurden. Am Ende der Republik begann ab 58 v. Chr. unter Publius Clodius Pulcher die kostenlose Getreideverteilung.

Die **cura annonae** (von lateinisch cura „Sorge“, „Aufsicht“ und annona „Jahresertrag“, „Nahrungsmittel“) war die Aufsicht über die Getreidespenden (annona civica) der Stadt Rom in der Antike und sorgte für eine ausreichende Menge Getreide zu einem günstigen Preis.

Quellen: Thomas Robert Shannon Broughton, *The Magistrates of the Roman Republic*. Vol. 1: 509 B.C.–100 B.C. (= *Philological Monographs*, Nr. XI, I) (New York: American Philological Association, 1951) 493f, 513f, 517f online abrufbar: <https://11p.de/cpl7>.

Abbildung 7: „Unterrichtsmaterial Ernährung – Lex Frumentaria“ © Harald Beier

Getreidemenge

Getreide war der Motor der Antiken Arbeitswelt und damals wurde noch deutlich mehr körperlich gearbeitet, sodass man wohl 3.000 kcal Energiebedarf als unteren Wert annehmen kann. Somit war Getreide damals, wie auch heute noch, das wichtigste Grundnahrungsmittel.

Ein durchschnittlicher, körperlich arbeitender Römer verbrauchte mindestens **212 kg** Weizen pro Jahr. Im 2. Jahrhundert v. Chr. erhielt man als Soldat pro Monat 4 modii (26,4 kg) Weizen, also pro Jahr 48 modii (**317 kg**).

Davon konnten Bauern und Kleinhäusler nur träumen. Schwer körperlich arbeitenden Sklaven auf Landgütern wurde sogar die ungeheure Menge von 50 modii pro Jahr (330 kg) zugestanden, je nachdem, wie großzügig der Patron war. Durch Naturkatastrophen und Missernten kam es immer wieder zu Versorgungsengpässen. Man versuchte, diesem Problem durch den Anbau unterschiedlicher Getreide- und Lebensmittelsorten entgegenzuwirken. So baute man im Wechsel zu Weizen etwa Gerste an, was weniger Niederschlag benötigte. Lupinen und Rüben – beide galten in der Antike als Viehfutter – wurden laut Columella sehr gerne angepflanzt, weil sie im Ernstfall auch den Menschen als Nahrung dienen konnten.

Quellen: Geoffrey Rickman, *The Corn Supply of Ancient Rome* (Oxford: University Press, 1980); Peter Herz, "Der praefectus annonae und die Wirtschaft der westlichen Provinzen". In: *Ktéma. Civilisations de l'Orient, de la Grèce et de Rome antiques*, Jg. 13 (1988), S. 69–85.

Rom hatte viele Soldaten mit Getreide zu versorgen. Es ist daher nicht verwunderlich, dass die ersten Provinzen Italiens große Bedeutung als Getreidelieferanten hatten: Sizilien, Hispanien und, sehr früh durch Klientelverträge an Rom gebunden, auch das hellenistische Ägypten.

Praefectus annonae war verantwortlich für die Getreideversorgung des römischen Reiches. Augustus ernannte ab 7.n. Chr. einen ständigen praefectus annonae aus dem Ritterstand, der mit seinem Personal (officium annonae) diese Aufgabe übernahm.

Ein Beispiel für die Bedeutung des Getreides für die Versorgung ist der Mühlenkomplex mit 16 Mahlwerken in Barbegal im heutigen Südfrankreich, wo nach Schätzungen bis zu 4,5 Tonnen Getreide pro Tag gemahlen werden konnten.

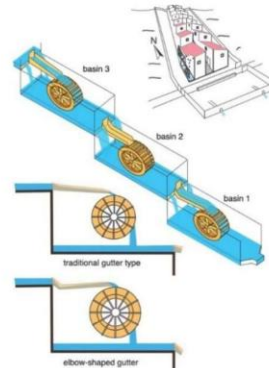


Abbildung: Skizze der Anlage mit Darstellung der unteren drei Wasserbecken mit Mühlenrädern und Wasserrinnen: Die unteren Becken besaßen wahrscheinlich ellenbogenförmige Rinnen (Abb./©: Cees Passchier). Quelle: The second century CE Roman watermills of Barbegal: Unraveling the enigma of one of the oldest industrial complexes

Abbildung 8: „Unterrichtsmaterial Ernährung – Getreidemenge“ © Harald Beier

Rezepte des Caelius Apicius

Caelius Apicius wird als Autor eines römischen Kochbuches aus dem 4. Jahrhundert n. Chr. genannt, das „**De opsoniis et condimentis sive de re culinaria libri decem – Lebensmittel und Gewürze**“ oder „**Über die Kochkunst - zehn Bücher**“ lautete.

Vermutlich handelte es sich dabei aber um die Rezepte des Marcus Gavius Apicius, eines reichen Feinschmeckers zur Zeit des Tiberius (14 – 37 n.Chr.), der der Überlieferung nach meinte, er würde sich lieber vergiften als seinen Lebensstil einzuschränken. Hier sind nun einige Speisen aus dem Kochbuch des Apicius:



Abbildung 1: In ovis apalis Quelle: https://www.melanchthongymnasium.de/fileadmin/fachbereiche/latein/dokumente/3_-_in_ovis_apalis.pdf

In ovis apalis (Eier in Sauce): Für gekochte Eier: Pfeffer, Liebstöckel, eingeweichte Pinienkerne. Gieße Honig und Essig dazu und schmecke mit Garum ab. (*Apicius, de re coquinaria VII, XIX, 3*).



Abbildung 2: Lucanicae Quelle: <https://www.verbumromani-hu/ta/lucanicae/>

Lucanicae (Räucherwürste): Man mahlt Pfeffer, Kümmel, Raute, Petersilie, Gewürzkraut, Lorbeeren, Liquamen und es wird feingeschnittenes Fleisch dazu gemischt, so dass es wieder damit zusammen gemahlen und zerrieben wird. Zusammen mit dazu gemischtem Garum, ganzen Pfefferkörnern und reichlich Fett und Pinienkernen fülle es in die Wursthaut, die überaus dünn gezogen sein soll, und so wird es zum Räuchern aufgehängt. (*Apicius, de re coquinaria II, 4*).

Dulcia domestica (Gefüllte Datteln): Fülle große und normale Datteln, nachdem der Kern entfernt ist, mit Nüssen, Pinienkernen und fülle gemahlenen Pfeffer hinein. Bestreue sie außen mit Salz, brate sie in gekochtem Honig und serviere (*Apicius, de re coquinaria, VII, XIII, 1*)

Quellen: Marcus Gavius Apicius, *Das römische Kochbuch: aus dem lateinischen übersetzt und kommentiert von Robert Maier* (Reclam 1991).

Abbildung 9: „Unterrichtsmaterial Ernährung – Rezepte des Caelius Apicius“ © Harald Beier

Arbeitsauftrag „Panem“

1. Beschreibe anhand der Texte die Ernährungssituation Roms.

2. Analysiere die Bedeutung des Getreides für Rom.

3. Diskutiere, ob sich die Situation heutzutage verändert hat.

Abbildung 10: „Unterrichtsmaterial Ernährung – Arbeitsauftrag: Panem“ © Harald Beier

Anhang B – Vorbereitung auf die Exkursion – Badewesen

Badewesen

Die Bezeichnung „Thermen“ kommt vom griechischen θερμός (thermos - warm). Wenn man den Zugang zu einem Bad (Balneum) hatte, so nutzte man dieses nach Möglichkeit auch täglich.

In Rom selbst gab es im 4. Jahrhundert n. Chr. die oft zitierten 1.000 Thermen. Damit war der Bevölkerung der Hauptstadt genügend Raum geschaffen, um ihre Freizeit (Otium) zu gestalten.

Baden war also DER Freizeitspaß der Bevölkerung, und zwar aller Schichten. Wenig überraschend ist daher, dass auch in Städten wie Carnuntum oder Aquincum (Budapest/Ungarn) gleich mehrere römische Badeanlagen ergraben wurden.



Abbildung 1: Grundriß der Thermenanlage in Carnuntum. Quelle: Friesinger, H. & Krinzinger, F. 1997. Der römische Limes in Österreich. Akademie der Wissenschaften, 1997

Man bemerkt aber immer wieder, dass auch wirklich kleine römische Siedlungen ihre Thermen hatten – ja selbst römische Gutshöfe (Villae rusticae) kamen ohne einen eigenen Badetrakt oder ein eigenes Badehaus

Quellen: Robert Étienne, *Pompeji: Das Leben in einer antiken Stadt* (Stuttgart: Reclam, 1988) 359-409; Erika Brödner: *Die römischen Thermen und das antike Badewesen: Eine kulturhistorische Betrachtung*, 2. Auflage (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1992).

nicht aus.

Geöffnet ab 14.00 Uhr hatten die Thermen bis Sonnenuntergang offen. Der Eintritt ins Bad wurde niedrig gehalten, damit sich auch ärmere Bevölkerungsschichten einen täglichen Besuch leisten konnten.

Wir wissen, dass im 1. Jahrhundert n. Chr. die Bademarke (Balneaticum) $\frac{1}{4}$ As (Quadrans) kostete. Heute wird meist angenommen, dass die Marke so viel wert war wie ein Hühnerei. Damit ist die Umrechnung auf 20 bis 50 Cent einfach. Kinder hatten meist freien Eintritt, jedoch mussten dafür die Frauen, mit denen sie gemeinsam ins Bad gingen, mehr bezahlen als Männer.

Die Reinigung erfolgte mithilfe der Strigilis. Dabei handelte es sich um ein sichelförmiges Instrument aus Metall, mit dem man den Körper abschaben konnte (vgl. „striegeln“).



Abbildung 2: Herkunft/Rechte: Antikensammlung, Staatliche Museen zu Berlin / Norbert Franken [CC BY-NC-SA]

Abbildung 11: „Unterrichtsmaterial Badewesen – Badewesen“ © Harald Beier

Caracalla-Thermen

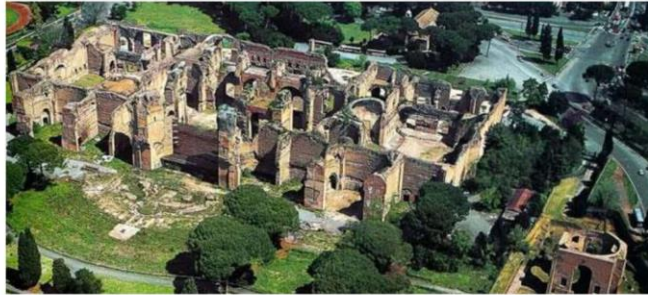


Abbildung: Caracall-Thermen, Quelle: <https://www.ticketsrome.com/de/reservierungen-f%C3%BCr-museen-rom/eintrittskarten-f%C3%BCr-caracalla-thermen>

Die Caracalla-Thermen waren die größten Thermen im römischen Reich. Der Bau der Thermen wurde wahrscheinlich im Jahre 206 unter Septimius Severus begonnen und 216 unter Kaiser Caracalla fertiggestellt.

Zur Versorgung der Thermen wurde Wasser durch einen Seitenarm der Aqua Marcia geleitet, die sogenannte Aqua Marcia Antoniniana. Sie lagen in der XII. regio Piscina Publica, einem Stadtteil von Rom, der in dieser Zeit besonders mit prächtigen öffentlichen Bauten geschmückt wurde. Weitere Anbauten, wie Bogengänge und Dekorationen, sind unter den Kaisern Elagabal und Alexander Severus ausgeführt worden, so dass die Anlage erst 235 n. Chr. endgültig vollendet war. Da die Anlage am Stadtrand Roms in der eher ärmlichen Gegend gelegen war, kann angenommen werden, dass sie erbaut wurde, um die Popularität der Kaiser bei dem Plebejer zu steigern.

Das Bad war reich mit Marmor, Mosaiken und Statuen ausgestattet. Die Anlage hatte mindestens 252 Säulen. Sechzehn von ihnen waren höher als zwölf Meter. Es ist errechnet worden, dass in den Thermen mindestens 120 Statuen standen.

Ebenso reich muss der Bauschmuck gewesen sein, der sich meist nur noch in Fragmenten erhalten ist. Dazu gehören figürliche Kapitelle und dekorierte Frieze. Es sind verschiedene Marmorsorten benutzt worden, wie solcher von der griechischen Insel Marmara, aber auch parischer, thasischer und lunesicher Marmor. Daneben kamen auch andere Steinsorten wie Granit, Porphyry oder Serpentin zum Einsatz. Aus den Caracalla-Thermen sind die meisten Skulpturen aller Thermen überhaupt erhalten, obwohl sicherlich ein Großteil der einstigen Ausstattung in Kalköfen landete.

Quellen: Heinz-Joachim Fischer, *Rom. Zweieinhalb Jahrtausende Geschichte: Kunst und Kultur der Ewigen Stadt* (Köln: DuMont, 2001), 318-320.

Abbildung 12: „Unterrichtsmaterial Badewesen – Caracalla-Thermen“ © Harald Beier

Seneca - Brief zu den Thermen

„Seneca grüßt seinen Lucilius - Ich will verloren sein, wenn es wahr ist, was man gewöhnlich glaubt, Stille sei dem Studierenden unentbehrlich. Der mannigfaltigste Lärm umrauscht mich hier von allen Seiten: Ich wohne gerade über dem Bad. Nun stelle dir alle die verschiedenen Töne vor, die einen dazu bringen können, dass man seinen eigenen Ohren grollt. Wenn die Stärkeren sich üben und ihre mit Blei beschwerten Hände schwingen, wenn sie sich abarbeiten, oder Arbeitende nachahmen, so vernehme ich ein Geächze und, so oft sie den angehaltenen Atem ausstoßen, dessen heftiges Zischen. Wenn es sich fügt, dass ein plumper Masseur sein Wesen treibt, der sich begnügt, auf die ganz gemeine Weise zu Werk zu gehen, so höre ich das Klat-schen der Hand auf den nackten Schultern, was, je nachdem ob die Hand hohl oder flach auffällt, verschiedene Töne gibt. Kommt nun auch noch ein Ballschläger dazu und fängt an, seine Schläge zu zählen, so ist kein Bleiben mehr. Denke dir ferner das viele Gezänke und Geschrei, wenn ein Dieb erwischt wird, den Singsang der Badenden, die sich mit ihrer Stimme gefallen, das gewaltige Geplätscher des gepeitschten Wassers, sooft einer in das Wasser springt. Außer diesen Tönen, die doch wenigstens natürlich sind, stelle dir die feine und schrille Stimme vor, die ein Haarzupfer herauspresst, um sich bemerkbarer zu machen; der schweigt nicht eher, als bis er etwas zu

zupfen hat, wo er denn den anderen für sich schreien lässt. Vollends das Ausrufen der Kuchenbäcker, der Wurst- und Leckereihändler, und all der Krämer und Garköche, die ihre Ware, jeder mit seiner eigentümlichen auffallenden Modulation, feilbieten.“

Seneca ep. Mor. 56, 1-2



Abbildung: Double herma of Socrates and Seneca, Quelle Antikensammlung Berlin 07

Abbildung 13: „Unterrichtsmaterial Badewesen – Seneca – Brief zu den Thermen“ © Harald Beier

Arbeitsauftrag „Otium“

1. Beschreibe anhand der Texte die Einstellung der Römer zur Therme.

2. Analysiere die Bedeutung der Thermen für die Kaiser.

3. Bewerte, ob es heutzutage vergleichbare Einrichtungen gibt.

Abbildung 14: „Unterrichtsmaterial Badewesen – Arbeitsauftrag: Otium“ © Harald Beier

Anhang C – Vorbereitung auf die Exkursion – Gladiatur und Spiele als Machtinstrument

Gladiatur als öffentliche Aufgabe



Abbildung: Panorama Bild Kolosseum in Rom Quelle: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Colosseum_Panorama_2.jpg

Gladiatorenkämpfe waren bis 44 v. Chr. eine **rein privat finanzierte Angelegenheit**. Dies änderte sich in der Zeit der Staatskrise nach der Ermordung Caesars.

Die Aedilen beschlossen in diesem Jahr zum ersten Mal, nicht nur Wagenrennen öffentlich auszurichten, sondern auch Gladiatorenkämpfe. Sie fanden im Rahmen der ludi Cereales statt, den Feierlichkeiten zu Ehren der Göttin Ceres. Begleitet wurden diese ersten öffentlich finanzierten Gladiatorenkämpfe von Tierhetzen. Es war vor allem Augustus, der die Veranstaltung von Gladiatorenkämpfen als kaiserliches Privileg etablierte: *„Dreimal ließ ich in meinem eigenen Namen Gladiatorenspiele veranstalten und fünfmal in dem meiner Söhne oder Enkel. Bei diesen Spielen kämpften etwa zehntausend Menschen [...] Tierhetzen mit afrikanischen Raubtieren ließ ich in meinem Namen oder in dem meiner Söhne und Enkel im Zirkus oder auf dem Forum oder im Amphitheater für das Volk sechs- und zwanzigmal durchführen, wobei*

ungefähr dreitausendfünfhundert Tiere erlegt wurden.“ (Res gestae divi Augusti 22.)

Gladiatorenkämpfe als kaiserliches Privileg: Die Veranstaltung von Gladiatorenkämpfen wurde immer mehr in den Kaiserkult integriert – das galt insbesondere in den Provinzstädten. Wer es wagte, privat Gladiatorenkämpfe zu veranstalten, lief, angesichts ihrer zunehmend engeren Verbindung mit dem Kaiserkult, Gefahr, den Zorn der römischen Kaiser auf sich zu ziehen.

Ab Augustus durften Gladiatorenspiele veranstaltet werden vom 2. bis 8. Dezember; an den „Saturnalien“ zwischen dem 17. und 23. Dezember zur Wintersonnenwende; zum Frühlingsfest „Quinquatrus“ zwischen dem 19. und 23. März.

Die **relative Seltenheit** der Gladiatorenkämpfe blieb über die Jahrhunderte weitgehend konstant. Noch im Jahr 354 n. Chr. wurden von den **176 Festtagen** 102 für Theateraufführungen, 64 für Wagenrennen und **nur 10 für Gladiatorenkämpfe** genutzt.

Quellen: Marcus Junkelmann, *Gladiatoren: Das Spiel mit dem Tod*, 2. Auflage (Zabern 2008); Christian Mann, *Die Gladiatoren* (C.H.Beck 2013).

Abbildung 15: „Unterrichtsmaterial Gladiatur und Spiele als Machtinstrument – Gladiatur als öffentlicher Auftrag“ © Harald Beier

Unruhen in Pompeji

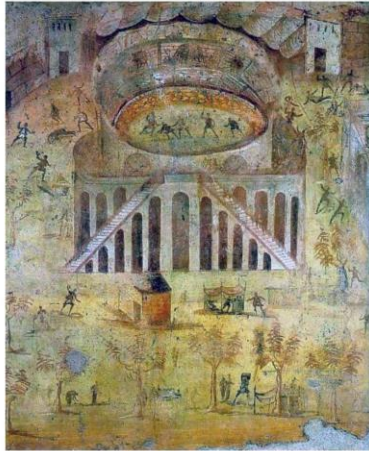


Abbildung: Darstellung der Unruhen in Pompeji zwischen Pompejanern und Nucernianern im Jahr 59 auf einer pompejanischen Wandmalerei. Sogenannte "Volksmalerei". Besonders interessant ist das Sonnensegel auf der Zeichnung. Das Fresco befindet sich im Museo Archeologico Nazionale (Naples).

Im Jahr 59 n. Chr. gab es im Amphitheater zwischen Pompejanern und Nucernianern einen schweren Aufruhr und Blutvergießen, der den römischen Senat veranlasste, die Prätorianergarde zu entsenden, um die Ordnung wiederherzustellen.

Der Senat setzte nach der Schilderung Tacitus (römischer Historiker) ein zehnjähriges Verbot fest, Spiele solcher Art (*eius modi coetu*) in Pompeji auszurichten. Des Weiteren veranlassten sie die Auflösung von Vereinigungen, die sich nicht an erlassene Gesetze hielten (*collegiaque, quae contra leges instituerant*; Anmerkung: wahrscheinlich illegale Fanggemeinschaften) und sandten den Spielgeber Livineius Regulus samt anderer Beteiligten ins Exil (*Livineius et qui alii seditionem conciverant*).

Historische Schilderung durch Tacitus:

„Zur selben Zeit kam es, ausgehend von einem unbedeutenden Streit, zu einem entsetzlichen Blutbad zwischen den Siedlern von Nuceria und Pompeii aus Anlass eines Gladiatorenspiels, das Livineius Regulus veranstaltete, dessen Entfernung aus dem Senat ich berichtet habe. Zuerst mit kleinstädtischem Mutwillen sich gegenseitig neckend, gingen sie zu Beschimpfungen über, griffen dann zu Steinen, zuletzt zum Schwert, wobei die Plebs von Pompeii, wo die Spiele abgehalten wurden, die Oberhand behielt. So brachte man viele von den Nucernianern durch Wunden entstellt in die Stadt, und sehr viele hatten den Tod von Kindern oder Eltern zu beklagen. Die Entscheidung in dieser Angelegenheit übertrug der Princeps dem Senat, der Senat den Konsuln. Und als die Sache dann wieder an die Väter zurückverwiesen wurde, verbot man den Pompejanern insgesamt auf zehn Jahre den Besuch derartiger Veranstaltungen (*eius modi coetu*) und löste die Vereinigungen auf, die sie im Widerspruch zu den Gesetzen gegründet hatten (*collegiaque, quae contra leges instituerant*); Livineius und wer sonst noch den Aufruhr veranlasst hatte, wurde mit der Verbannung bestraft (*Livineius et qui alii seditionem conciverant*).“

Aus: Tac. ann. 14,17 Cornelius Tacitus, *Annales / Annalen* 1./2. Jh. n. Chr., römischer Historiker

Abbildung 16: „Unterrichtsmaterial Gladiatur und Spiele als Machtinstrument – Unruhen in Pompeji“ © Harald Beier

Zirkusparteien



Abbildung: Mosaik aus Lyon; Quelle: Lugdunum – musée et théâtres romains

Die Zirkusparteien entstanden bereits in der römischen Kaiserzeit, wobei zunächst vier gleichberechtigte Rennställe mit ihren Anhängern existierten: Grün, Blau, Rot und Weiß. Zumindest in späterer Zeit führte man die Farben auf die vier Elemente Feuer (rot), Wasser (blau), Luft (weiß) und Erde (grün) zurück. In der Spätantike hatten die beiden großen Parteien der Blauen und Grünen „Dependancen“ in all jenen Großstädten, die über einen Circus oder Hippodrom verfügten. Ab den 7. Jahrhundert wurden fast nur noch in Konstantinopel Wagenrennen veranstaltet, damit beschränkte sich der Einfluss der Zirkusparteien ab dieser Zeit auf die Hauptstadt. Die Kaiser oder, jenseits der Hauptstadt, ihre Stellvertreter mussten sich im Circus regelmäßig dem Volk zeigen, dem die Zirkusparteien eine Stimme gaben: Die von ihnen orchestrierten Akklamationen waren das wichtigste Medium der Kommunikation zwischen dem

spätromischen Kaiser und seinen Untertanen. Da die spätantike Staatsordnung die weitgehend absolute Herrschaft des Kaisers vorsah, war eine reale Mitwirkung der Bevölkerung an der Politik kaum vorgesehen; zugleich aber galt die Zustimmung des Volkes als unverzichtbare Voraussetzung einer legitimen Herrschaft.

In der Pferderennbahn von Konstantinopel kommt es am 13. Januar 532 n. Chr. zum Aufstand der Zirkusparteien gegen Kaiser Justinian I. Mit dem Schlachtruf „Nika“ (Sieg!) ziehen ihre Anhänger durch die Straßen, verwüsten weite Teile der oströmischen Hauptstadt und proklamieren einen Neffen des Kaisers zum neuen Imperator. Der Feldheer Belisar schlägt die Erhebung nieder. Der Neubau der zerstörten Kirche der Heiligen Weisheit (Hagia Sophia) wird als monumentales Siegesmonument Justinians gedeutet.

Quellen: David Alan Parnell, „Spectacle and Sport in Constantinople in the Sixth Century“ in *Companion to Sport and Spectacle in Greek and Roman Antiquity*, hrsg. v. Paul Christesen und Donald Kyle (Malden 2014) 633-645.

Abbildung 17: „Unterrichtsmaterial Gladiatur und Spiele als Machtinstrument – Zirkusparteien“ © Harald Beier

Arbeitsauftrag „Circenses“

1. Fasse die vorliegenden Texte in 4 Sätzen zusammen.

2. Analysiere die Bedeutung des Zirkus und der Gladiatorenspiele für Rom.

3. Interpretiere, ob die Politik heute ähnliche Ereignisse einsetzt.

Abbildung 18: „Unterrichtsmaterial Gladiatur und Spiele als Machtinstrument – Arbeitsauftrag: Circenses“ © Harald Beier

Anhang D – Vorbereitung auf die Exkursion – Gladiatorenengattungen

Murmillio



Abbildung 1: Thraex gegen Murmillo 2015 Carnuntum Quelle: Wikipedia

Der „murmillo“ ist eine sehr alte Gladiatorenengattung und schon im 1. Jahrhundert v. Chr. nachgewiesen.

Die Bewaffnung des „Murmillo“ mit Kurzsword „gladius“ und großem, gewölbten Rechteckschild „scutum“ gleicht der der Legionsinfanterie. Als Schutzkleidung hatte er einen Armschutz „manica“ und eine bis unter das Knie reichende Beinschiene nur am linken Bein. Er trug einen Helm mit Visier und hohem, geradem Kamm, der zusätzlich mit Federn geschmückt war und aussah wie ein Fisch (mormylos = kleiner Fisch).

Er kämpfte zum Beispiel gegen den „Hoplomachus“.



Abbildung 2: Fresco depicting a hoplomachus fighting against a murmillio, 3rd century AD, from the Roman villa of Mechen, Quellen: Marcus Junkelmann, *Gladiatoren: Das Spiel mit dem Tod*, 2. Auflage (Zabern 2008); Christian Mann, *Die Gladiatoren* (C.H.Beck 2013).

Museum of Pre- and Early History, Saarbrücken, Germany von Carole Raddato unter CC BY-SA 2.0 lizenziert

Sein Standardgegner ist aber der Thraex, benannt nach den Dakern, einem Volkstamm im heutigen Bulgarien. Der Thraex zählt aufgrund seines kleinen Schildes zu den Kleinschildern.

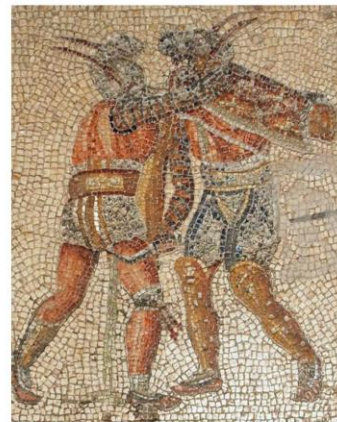


Abbildung 3: Darstellung eines Kampfs zwischen einem Murmillo (links) gegen einen Thraex (rechts) (Mosaik aus Leptis Magna, ca. 80–100 v. Chr)

Retiarius



Abbildung 1: Kampf Retiarius gegen Secutor Carnuntum 2017 Quelle: eigenes Fotoarchiv & <https://www.carnuntum.at/>

Der „Retiarius“ war ein sehr ungewöhnlicher Gladiator und ist erst seit der Regierungszeit des Kaisers Caligula (37–41 n. Chr.) belegt.

Seine außergewöhnliche Bewaffnung bestand aus einem Wurfnetz „rete“, einem Dreizack „tridens“ (auch „fuscina“ genannt), sowie einem Kurzsword „gladius“ oder Dolch „pugio“. Er hatte keinen Schild und trug auch keinen Helm. Als einzige Schutzkleidung diente ihm der Schulterschirm „galerus“ und eine Armschiene „manica“ am linken Arm.

Sein Gegner ist der Secutor, wörtlich der Verfolger. In der frühen Kaiserzeit wurden diese Gattungen zur beliebtesten Gladiatorenpaarung. Der Retiarius ist eine Besonderheit. Er ist der am leichtesten bewaffnete und am wenigsten geschützte Gladiator.

Quellen: Marcus Junkelmann, *Gladiatoren: Das Spiel mit dem Tod*, 2. Auflage (Zabern 2008); Christian Mann, *Die Gladiatoren* (C.H.Beck 2013).

Deswegen muss er seine Wendigkeit und Ausdauer voll ausnutzen.



Abbildung 2: Darstellung eines Kampfs zwischen einem retiarius (links) gegen einen secutor (rechts) (Mosaik aus Leptis Magna, ca. 80–100 v. Chr.)

Dieser Typ hat einen speziell abgerundeten, schweren Helm mit nur zwei kleinen Augenlöchern, um ein Eindringen des Dreizacks zu verhindern. Dadurch bekommt er nur beschränkt Luft und hat eine schlechte Sicht, wodurch er danach trachten muss, den Kampf möglichst schnell für sich zu entscheiden.

Thraex



Abbildung 1: Thraex auf der linken, Mirmillo auf der rechten Seite. Quelle: <https://noe.orf.at/v2/news/stories/2596788/>

Der „Thraex“ war mit einem Schwert mit gekrümmter Klinge „sica“ und einem kleinen, gewölbten Rechteckschild „parmula“ ausgestattet und trug einen Helm mit Visier, der von einem „Helmkamm“ mit „Greifenkopf“ gekrönt war. Als Schutzkleidung trug er am rechten Arm einen gesteppten Armschutz „manica“. An beiden Beinen trug er gesteppte Beinschützer, die weit über die Oberschenkel reichten. Darüber hatte er über das Knie reichende Beinschienen angelegt



Abbildung 2: Bodenmosaik Bad Kreuznach, Quelle: Wikipedia

Quellen: Marcus Junkelmann, *Gladiatoren: Das Spiel mit dem Tod*, 2. Auflage (Zabern 2008); Christian Mann, *Die Gladiatoren* (C.H.Beck 2013).

Von den Gladiatoren wissen wir auch aufgrund von Graffiti in Pompeji.

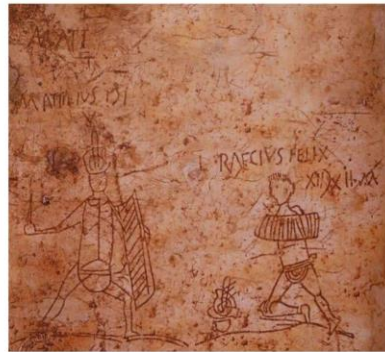


Abbildung 3: Graffiti aus Pompeji, Zeigt den Gladiator Marcus Atillus, der gegen Lucius Raccius Felix (Thraex.), der bereits 12 Kämpfe gewonnen hat, gewann obwohl er „Anfänger“ war

Andere Graffiti handeln davon, wie attraktiv die Gladiatoren für Frauen sind, zum Beispiel: "Suspirium puellarum Celadus thraex". Celadus der Thraker bringt die Mädchen zum Stöhnen! (*C.I.L. IV, 4397; in der Kaserne der Gladiatoren*). Es ist möglich, dass diese Graffiti von den Gladiatoren selbst geschrieben wurden!

Arbeitsauftrag „Gladiatorenengattungen“

1. Beschreibe die vorhandene Ausrüstung.

2. Analysiere die unterschiedlichen Gladiatorenengattungen anhand der Texte.

3. Beurteile, ob die Gladiatur ein fairer „Sport“ war.

Abbildung 22: „Unterrichtsmaterial Gladiatorenengattungen – Arbeitsblatt: Gladiatorenengattungen“ © Harald Beier

Anhang E – Arbeitsaufträge beim Besuch von Carnuntum

Arbeitsauftrag „Panem“

1. Befrage die Kulturvermittlerin bzw. den Kulturvermittler was das Hauptnahrungsmittel in Carnuntum war und notiere dir die Information.

2. Analysiere anhand des Hauses des Ölhändlers, des Hauses des Lucius und der Villa Urbana ob es Unterschiede in der Ernährung in Carnuntum gab.

3. Bewerte anhand der vorhandenen Mahlsteine, ob die damalige Ernährung qualitativ hochwertiger war als heute.

Abbildung 23: „Unterrichtsmaterial Exkursion – Arbeitsauftrag Panem“ © Harald Beier

Arbeitsauftrag „Otium“

1. Befrage die Kulturvermittlerin bzw. den Kulturvermittler wieviele Bäder es in Carnuntum gab.

2. Analysiere die Lage der großen Zivilstadttherme am 3D-Modell innerhalb der antiken Stadt (mach dir am Handy am besten auch ein Foto).

3. Erstelle eine Skizze der rekonstruierten Therme und bewerte die Anordnung der Räume.

Abbildung 24: „Unterrichtsmaterial Exkursion – Arbeitsauftrag Otium“ © Harald Beier

Arbeitsauftrag „Circenses“

1. Befrage die Kulturvermittlerin bzw. den Kulturvermittler zu der Anzahl, Lokalisierung und Größe der Amphitheater in Carnuntum und notiere dir die Informationen.

2. Analysiere anhand des 3-D Modells die Verteilung der Amphitheater innerhalb von Carnuntum.

3. Interpretiere, ob Carnuntum aufgrund der damaligen Bauten in Verbindung mit Gladiatur eine besondere Stellung hatte.

Abbildung 25: „Unterrichtsmaterial Exkursion – Arbeitsauftrag Circenses“ © Harald Beier

Arbeitsauftrag „Karnuntum“

1. Beschreibe die Geschichte und Entwicklung von Carnuntum. Befrage dazu auch die Kulturvermittlerin bzw. den Kulturvermittler.

2. Analysiere die Unterschiede zwischen Zivilstadt und Cannabae. Befrage dazu auch die Kulturvermittlerin bzw. den Kulturvermittler.

3. Beurteile, anhand der vorhandenen Rekonstruktionen (Villa Urbana, Haus des Lucius, Haus des Ölhändlers) die gesellschaftliche Struktur in Carnuntum.

Abbildung 26: „Unterrichtsmaterial Exkursion – Arbeitsauftrag Karnuntum“ © Harald Beier

Anhang F – Arbeitsaufträge bei der Nachbereitung der Exkursion

Arbeitsauftrag „Panem“

Erarbeitet gemeinsam in der Gruppe eine Präsentation über euer Gruppenthema während des Besuches in Carnuntum. Verwendet dazu die Notizen des Arbeitsauftrags „Panem“, den ihr während des Besuchs in Carnuntum ausgefüllt habt. Euch stehen dazu zusätzliche Links zu eurem Thema zur Verfügung, ihr könnt aber gerne auch noch eigene Recherche betreiben und zusätzliches Material verwenden.

Links	
Römisches Kochen	 SCAN ME
Nahrungsmittel	 SCAN ME
Gaumenfreuden	 SCAN ME

Der archäologische Park Carnuntum möchte ein bestimmtes historisches Bild erzeugen und vermitteln. Diskutiert in der Gruppe, ob sich eure Erfahrungen mit diesem Bild decken. Integriert eure Meinung dazu in eure Präsentation.

Abbildung 27: „Unterrichtsmaterial Nachbereitung – Arbeitsauftrag: Panem“ © Harald Beier

Arbeitsauftrag „Otium“

Erarbeitet gemeinsam in der Gruppe eine Präsentation über euer Gruppenthema während des Besuches in Carnuntum. Verwendet dazu die Notizen des Arbeitsauftrags „Otium“, den ihr während des Besuchs in Carnuntum ausgefüllt habt. Euch stehen dazu zusätzliche Links zu eurem Thema zur Verfügung, ihr könnt aber gerne auch noch eigene Recherche betreiben und zusätzliches Material verwenden.

Links	
Römische Therme	 SCAN ME
Medizin und Hygiene	 SCAN ME
Impressionen	 SCAN ME

Der archäologische Park Carnuntum möchte ein bestimmtes historisches Bild erzeugen und vermitteln. Diskutiert in der Gruppe, ob sich eure Erfahrungen mit diesem Bild decken. Integriert eure Meinung dazu in eure Präsentation.

Abbildung 28: „Unterrichtsmaterial Nachbereitung – Arbeitsauftrag: Otium“ © Harald Beier

Arbeitsauftrag „Circenses“

Erarbeitet gemeinsam in der Gruppe eine Präsentation über euer Gruppenthema während des Besuches in Carnuntum. Verwendet dazu die Notizen des Arbeitsauftrags „Circenses“, den ihr während des Besuchs in Carnuntum ausgefüllt habt. Euch stehen dazu zusätzliche Links zu eurem Thema zur Verfügung, Ihr könnt aber gerne auch noch eigene Recherche betreiben und zusätzliches Material verwenden.

Links	
Familia Gladiatoria Carnuntina	 SCAN ME
Gladiatoren in Carnuntum	 SCAN ME
Die Amphitheater von Carnuntum	 SCAN ME

Der archäologische Park Carnuntum möchte ein bestimmtes historisches Bild erzeugen und vermitteln, diskutiert in der Gruppe, ob sich eure Erfahrungen mit diesem Bild decken. Integriert eure Meinung dazu in eure Präsentation.

Abbildung 29: „Unterrichtsmaterial Nachbereitung – Arbeitsauftrag: Circenses“ © Harald Beier

Arbeitsauftrag „Karnuntum“

Erarbeitet gemeinsam in der Gruppe eine Präsentation über euer Gruppenthema während des Besuches in Carnuntum. Verwendet dazu die Notizen des Arbeitsauftrags „Karnuntum“, den ihr während des Besuchs in Carnuntum ausgefüllt habt. Euch stehen dazu zusätzliche Links zu eurem Thema zur Verfügung, ihr könnt aber gerne auch noch eigene Recherche betreiben und zusätzliches Material verwenden.

Links	
Carnuntum zur Römerzeit	 SCAN ME
Römisches Stadtviertel	 SCAN ME
Virtueller Rundgang	 SCAN ME

Der archäologische Park Carnuntum möchte ein bestimmtes historisches Bild erzeugen und vermitteln. Diskutiert in der Gruppe, ob sich eure Erfahrungen mit diesem Bild decken. Integriert eure Meinung dazu in eure Präsentation.

Abbildung 30: „Unterrichtsmaterial Nachbereitung – Arbeitsauftrag: Karnuntum“ © Harald Beier

Abstract – Deutsch

Außerschulische Lehr- und Lernorte im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Durch die curricularen Änderungen der letzten Jahre und die Hinwendung zu einer Kompetenz- und Konzeptorientierung im Unterricht wird eine Nutzung von außerschulischen Lehr- und Lernorten mehr gefordert. Daraus ergibt sich für diese Diplomarbeit die Frage: Wie gelingt theoriegestützte Unterrichtsplanung an außerschulischen Lehr- und Lernorten im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung?

Im ersten Kapitel erfolgt eine Erläuterung der im deutschsprachigen Raum gängigen Kompetenzmodelle und vor allem das im österreichischen Schulsystem gültige FUEP-Modell und der darin enthaltenen Basiskonzepte. Im anschließenden Kapitel wird das Thema Unterrichtsplanung, spezifisch eine Planung von Unterrichtssequenzen an einem außerschulischen Lehr- und Lernort, umrissen. Nachfolgend werden unterschiedliche Möglichkeiten eines interdisziplinären Unterrichts und deren Synergieeffekte betrachtet. In einem weiteren Kapitel wird die historische Trennung von den Orten Schule und Außerschule und deren didaktischer Mehrwert aufgezeigt. Es folgt ein kurzer Überblick über die verschiedenen Arten historischer Orte und der spezifischen Voraussetzungen, Ansprüche und Teilaspekte von außerschulischen Lehr- und Lernorten in der Geschichtsdidaktik. Im abschließenden Theoriekapitel werden die für eine außerschulische Schulveranstaltung gültigen Gesetze und Verordnungen aufbereitet.

Um nun eine theoriegestützte Unterrichtsplanung an einem außerschulischen Lehr- und Lernort zu ermöglichen bzw. zu erleichtern, wird als Essenz dieser Arbeit eine Planungsmatrix anhand der ausgearbeiteten Thematiken erstellt. Zudem wird mithilfe des außerschulischen Lernortes Carnuntum die Nutzung der Matrix beispielhaft präsentiert. Auch eine exemplarische Unterrichtssequenz wird beigelegt.

Abstract – English

Extracurricular teaching and learning venues in the subject of history, social studies and political education

Due to the curricular changes of recent years and the shift towards a competence and concept orientation in teaching, the use of extracurricular places of teaching and learning is more demanded. This leads to the question of how theory-based lesson planning in extracurricular places of teaching and learning in the subject of history, social studies and political education can be achieved.

In the first chapter, there is an explanation of the competency models commonly used in German-speaking countries and, above all, the FUER model valid in the Austrian school system and the basic concepts it contains. The following chapter briefly outlines the topic of lesson planning, specifically the planning of lesson sequences at an out-of-school teaching and learning location. Subsequently, different possibilities of interdisciplinary teaching and their synergy effects are considered. In another chapter, the historical separation of school and extracurricular places and their didactic added value is shown. This is followed by a brief overview of the different types of historical places and the specific prerequisites, demands and partial aspects of extracurricular teaching and learning places in the didactics of history. As a concluding chapter, the laws and regulations that apply to an extracurricular school event in Austria are presented.

In order to facilitate theory-based lesson planning at an extracurricular teaching and learning location, a planning matrix is created as the essence of this work on the basis of the elaborated topics. In addition, the use of the matrix is presented as an example with the help of the extracurricular learning site Carnuntum. An exemplary teaching sequence is also included.