

Dietmar von Reeken

Gegenständliche Quellen und museale Darstellungen

Auch wenn es wenig empirische Untersuchungen zur Praxis des Geschichtsunterrichts gibt, so dürften wenig Zweifel daran bestehen, dass quellengestützter Unterricht vor allem von den schriftlichen Quellen dominiert wird; hinzu treten bildliche Quellen, die allerdings häufig immer noch eher illustrativen Charakter haben. Gegenständliche Quellen spielen demgegenüber eine geringe Rolle (Schneider 1999a, 509) und dies, obwohl Menschen außerhalb der Schule eher damit in Berührung kommen als z. B. mit Textquellen: Auf jedem Gang durch eine Stadt begegnet man historischen Bauwerken und Denkmälern, auf Reisen besucht man Kirchen, Schlösser oder archäologische Ausgrabungen, im Museum gibt es alte Bilder oder Objekte zu besichtigen und in der Familie werden auf dem Dachboden diverse Gegenstände und Erinnerungsobjekte aufbewahrt. Während manche Zweige der Geschichtswissenschaft auf gegenständliche Quellen angewiesen sind, um überhaupt zu historischen Erkenntnissen zu kommen, weil die schriftliche Überlieferung zu bescheiden oder gar nicht vorhanden ist (z. B. bei schriftlosen Kulturen oder bestimmten Sozialschichten), hat sich die Geschichtsdidaktik bemerkenswerter Weise kaum um ihren didaktischen Wert gekümmert (Schneider 1999a, 509-512): Eine neuere monographische Behandlung fehlt im Gegensatz zu den schriftlichen (Pandel 2000) und bildlichen (Sauer 2000) Quellen noch. Allerdings kann eine geschichtsdidaktische Betrachtung profitieren von den Vorarbeiten benachbarten Disziplinen, insbesondere der Museumsdidaktik (Herles 1996) und der Gedenkstättenpädagogik, die vor vergleichbare Aufgaben gestellt sind.

Aspekte einer Didaktik der Sachquellen

Unter Sachquellen oder gegenständlichen Quellen versteht man „unmittelbar überlieferte Gegenstände bzw. Überreste, aus denen historische Informationen über die Zeit ihrer Entstehung und Verwendung gewonnen werden können“ (Stadtmüller 1999, 391). Abgesehen von sehr groben Einteilungen, z. B. in mobile und immobile Quellen (Schneider 1999a, 512), ist eine überzeugende Systematik der gegenständlichen Quellen bislang noch nicht entwickelt worden. Sachquellen gibt es in jeder Größenordnung, von der Münze des römischen Legionärs, die bei einer Ausgrabung gefunden wurde, bis zu großen baulichen Ensembles (oder gar historischen Landschaften), und in jeder ursprünglichen Funktion, von Alltagsgegenständen wie Kochtöpfen bis hin zum politischen Legitimationsinstrument wie einem Nationaldenkmal. Eine verstärkte Bedeutung gewonnen haben die Sachquellen in der Geschichtswissenschaft u. a. durch eine Ausdehnung archäologischer Methoden von der Ur- und Frühgeschichte bis in die Mittelalter- und Industriearchäologie, vor allem aber durch die stärkere Wende zur Sozial-, Alltags- und Kulturgeschichte seit den 1970er Jahren, da viele Phänomene einschließlich des Alltagslebens und der Alltagserfahrungen unterer sozialer Schichten nicht oder nur unzureichend durch schriftliche oder bildliche Quellen abgebildet werden und so die Erschließung neuer Quellenarten notwendig war und ist.

Merkmale. Im Prinzip handelt es sich bei den Sachquellen um eine Quelle wie jede andere – auch sie unterliegen daher den Bedingungen der Quellenkritik und Quelleninterpretation, will man sie in wissenschaftlichen oder unterrichtlichen Zusammenhängen nutzen. Für didaktische Kontexte sind folgende Merkmale gegenständlicher Quellen von besonderer Bedeutung:

(1) Sachquellen haben eine dreidimensionale Qualität. Sie liefern daher, anders als Beschreibungen oder Abbildungen, einen unmittelbaren Eindruck der „natürlichen“ Größe von historischen Dingen, von ihrer Beschaffenheit, Oberflächenstruktur, von ihrer „Materialität“ und vermitteln dadurch eine realistische Vorstellung von den „Dingen“.

(2) Diese dreidimensionale Qualität ermöglicht es dem Betrachter (dem Wissenschaftler genauso wie dem Schüler), historische Objekte mit vielen Sinnen wahrzunehmen: Objekte können genau betrachtet (sowohl aus großer Entfernung als auch ganz nah), betastet, vermessen und gewogen werden, man kann sie (bei großen Objekten) um- und durchschreiten, kann unterschiedliche Temperaturen (z. B. in einer Kirche) fühlen, kann besondere Gerüche wahrnehmen. Hierdurch können auch lernschwächere Kinder und Jugendliche einen Zugang zu historischen Phänomenen erhalten, weil weder Lese- und Sprachkompetenz noch fachliche Vorkenntnisse für eine erste Annäherung Voraussetzungen darstellen (Stadtmüller 1999, 401). Für die




intensivere Erarbeitung gilt dies allerdings dann nicht mehr, weil sie eine Übersetzung der ersten Beobachtungen und Erfahrungen in Sprache nötig macht. Sachquellen tragen also bei zur „Veranschaulichung“ der eigentlich unanschaulichen Geschichte (Pandel/Schneider 1986, 6).

(3) Ähnlich wie schriftliche oder bildliche Originaldokumente, die im Unterricht allerdings meist nur bei lokalgeschichtlichen Themen durch Archiv- oder Museumsarbeit zugänglich sind, besitzen Gegenstände einen hohen Grad an historischer Authentizität, weil mit ihnen Geschichte „gegenwärtig“ und damit der Abstand zwischen der Gegenwart der Schülerinnen und Schüler und der Vergangenheit punktuell überbrückt wird. Die Authentizität lebt also von dem „den Objekten eingelagerte[n] Spannungsverhältnis von sinnlicher Nähe und historischer Fremdheit, d[em] Ineinander von zeitlich-räumlich Gegenwärtigem und geschichtlich Anderem“ (Korff 1992, 27). Gerade diese Begegnung mit Authentischem erscheint in einer Gesellschaft besonders bedeutsam, in der Erfahrungen „aus zweiter Hand“ gerade für Kinder und Jugendliche immer mehr Raum einnehmen (ebd., 30-31). Gleichzeitig ergeben sich hierdurch Anknüpfungspunkte an alte pädagogische Prinzipien wie das der „originalen Begegnung“, die Heinrich Roth bereits vor mehr als fünfzig Jahren als bildende Begegnung von Kind und Gegenstand, bei der sich beide ineinander „verhaken“, gefordert hat (Roth 1949).

(4) Anders als schriftliche oder bildliche Quellen, die im Geschichtsunterricht durch das Schulbuch oder entsprechende Bearbeitungen erläutert und in den historischen Kontext gestellt werden, sind Sachgegenstände häufig losgelöst von ihrem sozialen, politischen, technischen Zusammenhang und vor allem nicht durch entsprechende Hilfestellungen und didaktische Reduzierungen bereits entschlüsselt. Damit befinden sich die Schülerinnen und Schüler (und auch die Lehrerinnen und Lehrer) in der Situation eines Forschers, der unbekannte Quellen entdeckt, was einen hohen Aufforderungscharakter zum Spekulieren, Hypothesen entwickeln und Weiterforschen besitzt (Hey 1978, 70).

(5) Zusätzlich kann hierdurch die Einsicht in das Zustandekommen historischer Erkenntnisse, also die Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler gefördert werden. Sie können z. B. die unterschiedliche Aussagekraft verschiedenen Quellenarten selbst erfahren; so kann ihnen etwa ein Brief Auskunft geben über Gefühle und subjektive, individuelle Bedeutungszuschreibungen, während eine Sachquelle z. B. den Stand der technischen Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur widerspiegelt. Sachquellen sind eher geeignet Zustände wiederzugeben als Entwicklungen und Prozesse (es sei denn man hat zahlreiche verschiedene Sachquellen zu dem selben Funktionszusammenhang, die dann wieder Entwicklungen darstellen

können), sie haben keine narrative Struktur. Die Erarbeitung solcher Unterschiede kann auch das Bewusstsein vom Charakter der Geschichtsschreibung als eines Konstruktions- und Rekonstruktionsprozesses schärfen, was angesichts neuerer empirischer Studien, die zu zeigen scheinen, dass Schülerinnen und Schüler missverständliche Vorstellungen von der Arbeit der Geschichtswissenschaft haben (Voss/Wiley 1997, 76), besonders wichtig ist. (6) Sachquellen stehen für sich, aber auch für andere. Sie müssen als Einzelobjekt betrachtet werden, liefern damit aber auch Erkenntnisse, die über sich selbst hinausweisen, sie „repräsentieren zugleich die Gruppe ähnlicher oder verwandter geschichtlicher Zeugnisse, der auch sie angehören. So repräsentiert z. B. eine mittelalterliche Kirche eine Vielfalt unterschiedlicher Bezugsfelder: eine bestimmte Stilepoche, die Kunst einer bestimmten Region, eines Baumeisters oder Bauherrn, die Verehrung bestimmter Heiliger etc., aber sie bleibt jene eine durch Standort, Gestalt und Geschichte fest umrissene und namhaft zu machende Kirche.“ (Hey 1978, 14).

Arbeit mit Sachquellen ¹	
<p>Vorteile</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Authentizität ▪ konkretes Objekt ▪ dreidimensionale Qualität ▪ Lernen mit allen Sinnen ▪ forschendes Lernen ▪ Methodenkompetenz 	<div style="text-align: center;">  </div> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Schwierigkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ thematisch geeignete Sachquellen finden ▪ Interpretation ▪ Gefühle
	

Probleme. Verbunden mit diesen Charakteristika ist allerdings eine Reihe von Schwierigkeiten und Problemen:

(1) Die Überlieferung von Sachquellen ist häufig zufällig; zwar sammeln Museen systematisch, doch erst in den letzten Jahrzehnten betraf dies auch Alltagsgegenstände unterer sozialer Schichten. Ob Gegenstände im Famili-

enbesitz erhalten bleiben oder nicht, ist ebenfalls von Zufällen (Wohnungswechsel, Haushaltsauflösungen, aber auch von Einstellungen zur Bedeutsamkeit des Alten) abhängig. Was Bauwerke, Denkmäler etc. angeht, so haben Kriege, Feuersbrünste und die Stadtplanung der 1960er und 1970er Jahre zu erheblichen Zerstörungen am Bestand geführt; außerdem sind viele Objekte nicht mehr in ihrem Originalzustand, sondern im Laufe der Jahre verändert worden. Ob daher zu einem bestimmten Thema des Geschichtsunterrichts tatsächlich geeignete Sachquellen zur Verfügung stehen, ist unsicher. Dies ist aber eine entscheidende Frage, denn Sachquellen sollen ja nicht losgelöst im Geschichtsunterricht behandelt werden (nach dem Motto: Da haben wir eine schöne Sachquelle – und was fangen wir jetzt damit an?), sondern sie sind im Regelfall eingebunden in inhaltliche Zusammenhänge. Eine Ausnahme wäre lediglich ein besonderer Fund eines Schülers, der die Gelegenheit gäbe zu situationsorientiertem Arbeiten und es damit ermöglichte, den Schülerinnen und Schülern die Aufklärungsfunktion des Geschichtsunterrichts und die Relevanz von Geschichte als Zusammenhang von Vergangenheit und Gegenwart zu verdeutlichen.

(2) Die Interpretation von Sachquellen gestaltet sich schwierig. Sachquellen sind in der Regel aus ihrem ursprünglichen Funktionszusammenhang entfernt, so dass dieser erst mühsam rekonstruiert werden muss – der Zusammenhang mit den damaligen Menschen muss hergestellt werden, damit man nicht der „Gefahr eines Klebens an Einzelheit und Oberfläche“ erliegt (von Borries 1997, 339). Dies gelingt nur über eine aufwändige Recherchetätigkeit, die von Lehrer und Schülern viel Zeit und Recherchekompetenz verlangt. Gerade letzteres, also die Fähigkeit, zu einer Problemstellung – in diesem Fall der Erschließung einer Sachquelle – die wichtigsten Zusatzinformationen aus geeigneten Handbüchern, Lexika, Internet etc. zu ermitteln, muss systematisch im Unterricht geschult werden.

Lehrerinnen und Lehrer werden in ihrer Ausbildung in der Regel auf den Umgang mit Sachquellen nicht vorbereitet (was in ähnlicher Weise auch für Bildquellen gilt); das Studium ist eindeutig auf Textquellen ausgerichtet. Daher fehlen für die Beurteilung und Interpretation einer Sachquelle häufig Kompetenzen. Diese müssen erst mühsam erworben werden, was Widerstände gegen ihren unterrichtlichen Einsatz verständlich macht.

(3) Die besondere „Aura“ (Walter Benjamin) der Objekte stellt ohne Zweifel einen hohen Motivationsanreiz dar, sie weckt Interesse, vielleicht auch Betroffenheit, löst also Gefühle beim Betrachter aus. Allerdings sind solche Gefühle in unterrichtlichen Zusammenhängen schwer zu operationalisieren – sie können überwältigen, sind schwer zu kontrollieren und für rationale Zwecke ‚nutzbar‘ zu machen. Darüber hinaus lassen sich solche Gefühle auch nicht in unterrichtliche Prozesse einplanen. Wichtig sind daher zum

einen eher offene Unterrichtsverfahren, zum anderen muss bei der Arbeit mit Objekten Raum für Kommunikation gegeben werden, um so auch die Gefühle, die bei der Betrachtung und Be“handlung“ entstehen, zur Sprache bringen und vergleichen zu können.

Von zentraler Bedeutung für eine didaktisch sinnvolle Verwendung gegenständlicher Quellen im Geschichtsunterricht ist ein dreifacher Zusammenhang:

1. der zu rekonstruierende Kontext der Quellen zur Zeit ihrer Entstehung bzw. Verwendung (einschließlich späterer Veränderungen, Umnutzungen etc.),
2. der heutige Kontext der Quellen (Aufbewahrungsort, Grund der Aufbewahrung/Erhaltung, heutige Nutzung usw.) sowie
3. der Kontext ihrer unterrichtlichen Behandlung. Dabei sind zu unterscheiden: die Verwendung von Sachquellen im Rahmen des ‚normalen‘ Geschichtsunterrichts im Klassenzimmer, das Aufsuchen von Sachquellen an ihrem Ort, also die Exkursion zu historischen Stätten, und die Arbeit im Museum als Ort, wo Sachquellen aufbewahrt und präsentiert werden.

Sachquellen im Klassenzimmer

Sachquellen finden. Im alltäglichen Geschichtsunterricht können nur mobile Sachquellen verwendet werden. Es wird sich in der Regel um einzelne Objekte handeln, z. B. Haushalts- und Einrichtungsgegenstände, kleine technische Geräte, Schmuckstücke, Orden, Spielzeug, Kleidung, steinzeitliche Faustkeile usw. Es können aber auch Text- und Bildquellen wie Briefmarken, Photos oder Geldscheine zu Sachquellen werden, wenn sie als Originalgegenstände verwendet werden und dadurch im Vergleich zur Schulbuchabbildung Materialität gewinnen. Die Verfügbarkeit solcher Sachquellen stellt sich als besonders schwierig dar; Möglichkeiten der systematischen Gewinnung von Quellen (Bösche 1997; Mögenburg 1997) sind:

- die Durchforstung von Floh- und Trödelmärkten und das Anlegen einer eigenen Sammlung durch den Lehrer; dies ist heute bereits schwierig geworden, da viele solcher Objekte auch „Objekte der Begierde“ von Sammlern, daher sehr begehrt und dem entsprechend teuer sind;
- das Anlegen einer systematischen Sammlung in der Schule, die dann allen Klassen und Lerngruppen für ihren Geschichtsunterricht zur Verfügung steht – hier sollten auch Informationen über die Herkunft des Objekts, seine frühere Verwendung, seine Überlieferung, mögliche Verände-

rungen etc. archiviert werden. Es kann auch hilfreich sein, zum Anlegen einer solchen Sammlung oder für konkrete Inhalte des Geschichtsunterrichts das örtliche (Heimat)Museum anzusprechen, das häufig in seinem Magazin über überzählige und für die Ausstellung nicht verwendbare Gegenstände verfügt, oder einen Aufruf in der Lokalzeitung zu veröffentlichen mit der Bitte, der Schule entsprechendes, nicht mehr benötigtes Material leihweise oder als Geschenk zur Verfügung zu stellen. Auch Haushaltsauflösungen, der Wechsel von älteren Menschen in ein Seniorenheim, der Verkauf alter Betriebe oder Läden usw. können Gelegenheiten zur Materialsuche sein;

- die Verwendung eines „Museumskoffers“, wie ihn mittlerweile viele Museen zur Ausleihe gegen eine geringe Gebühr anbieten. Er kann für das Museum entbehrliche Originalgegenstände oder Replikate zu vielen verschiedenen Themen enthalten, wobei dies von den Sammlungsgebieten des jeweiligen Museums abhängt. Da die Museumskoffer meist von den Museumspädagogen zusammengestellt werden, enthalten sie häufig auch Zusatzinformationen zu den Gegenständen, Bücher, Bildmaterial, Tipps, Spielanleitungen, Bastelbögen usw. (<http://www.museum-im-koffer.de>);
- die Aufforderung an die Schülerinnen und Schüler, zu einem bestimmten Thema im Familienkreis auf die Suche nach entsprechenden Gegenständen zu gehen. Der besondere Vorteil dieses Vorgehens ist, dass Sachquellen aus Familienbesitz meist durch die subjektive Bedeutung, die ihnen zugemessen wird (Warum wurde dieser Gegenstand aufgehoben?), eine besondere emotionale Qualität besitzen, die z. B. Museumsobjekten fehlt (Schneider 1997a, 93);
- die Verwendung von im Zubehörhandel oder in Museumsläden angebotenen Replikaten (z. B. ein steinzeitlicher Faustkeil, ein Schwert aus dem Mittelalter, ein römisches Öllämpchen usw.), denen allerdings die „Aura“ der Authentizität fehlt.

Insbesondere die vierte Variante ist didaktisch besonders sinnvoll, weil die Schülerinnen und Schüler einen persönlichen Bezug zu den zu untersuchenden Gegenständen haben. Hierdurch kann eine subjektive Verbindung zwischen Vergangenheit und Gegenwart hergestellt werden. Dies fördert die Motivation und die Einsicht in die Relevanz der Beschäftigung mit Geschichte; häufig löst dies auch eine Such- und Sammelleidenschaft aus. Insbesondere zeitgeschichtliche Themen wie die Kriegs- und die Nachkriegszeit und die 1950er und 1960er Jahre, aber auch die Beschäftigung mit dem vorindustriellen Handwerk und der Landwirtschaft werden durch solche Gegenstände aus Familienbesitz bereichert. Allerdings ist im Vorhinein

nicht planbar, welche Gegenstände tatsächlich von den Schülern mitgebracht werden.

Arbeit mit Sachquellen. Wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, sich intensiv mit dem Gegenstand auseinander zu setzen. Hierzu gehört in einem ersten Schritt seine genaue Untersuchung (betrachten, ggf. messen und wiegen) und Beschreibung (evtl. auch Zeichnung). In einem zweiten Schritt sollte mit dem Gegenstand hantiert werden, um sich seinem ursprünglichen Funktionszusammenhang zu nähern; hierbei sollten die Schüler ihre Alltagserfahrungen einfließen lassen und erste Hypothesen bilden. Ggf. können sie den Gegenstand auch zerlegen und wieder zusammen setzen. In einem dritten Schritt kann es um die mögliche Herstellung des Gegenstandes bzw. seine Entstehung und um die Datierung gehen. Diese Eigenschaften sind häufig nicht ausschließlich aus dem Gegenstand selbst zu erschließen, sondern bedürfen weiterer Informationen aus entsprechender Literatur bzw. aus Befragungen von Experten oder, bei zeitgeschichtlichen Gegenständen, von Menschen, die in der jeweiligen Zeit gelebt haben und Auskunft über ihren eigenen Umgang damit geben können. Gerade letzteres ist von besonderer Relevanz, weil hierdurch auch Hinweise auf subjektive Bedeutungszuschreibungen gewonnen werden können (z. B. der Stein aus der Berliner Mauer, dessen Sinn sich Schülern nur erschließt, wenn sie erfahren, welche Folgen die Mauer für die betroffenen Menschen hatte). Eine Gegenstandsanalyse ist niemals Selbstzweck, sondern ordnet sich in in unterrichtliche Kontexte, die einen übergreifenden historischen Zusammenhang herstellen, so dass das Objekt in seine sozialen Bezüge eingeordnet werden kann. Schließlich sollten die Schüler auch die Gelegenheit haben, die Objekte und ihre gewonnenen Ergebnisse zu präsentieren, z. B. durch eine Ausstellung mit eigenen Erläuterungen. Dabei lernen sie gleichzeitig, ihre Erkenntnisse möglichen Adressaten angemessen zu vermitteln (Objekte nach bestimmten Kriterien ordnen, beschriften, ergänzen durch andere Materialien usw.; Mayer 2000, 67). Weitere methodische Möglichkeiten sind:

- die Umgestaltung eines Objekts (ggf. in fächerübergreifender Zusammenarbeit mit dem Kunst- oder Werkunterricht);
- einen Längsschnitt mit mehreren Gegenständen ähnlicher Funktion aus verschiedenen Epochen herstellen;
- die Nachgestaltung eines Objekts unter damaligen Bedingungen (z. B. die Herstellung eines Steinzeitmessers mit damals zur Verfügung stehenden Werkzeugen und Materialien);
- die Erstellung eines Modells (z. B. eine bronzezeitliche Siedlung);
- das Ausprobieren von Verwendungsmöglichkeiten im Sinne der experimentellen Archäologie.

Sachquellen an außerschulischen Lernorten

Immobilie Objekte wie Rathäuser, Kirchen, Schlösser, Denkmäler, Brücken können nur an ihrem Ort aufgesucht werden – hierfür muss also das Klassenzimmer verlassen werden. Dies geschieht im Rahmen von Unterrichtsgängen in der unmittelbaren Umgebung der Schule, aber auch z. B. bei Klassenfahrten oder den Kursfahrten in der gymnasialen Oberstufe, die viele Kurse nach Italien oder Frankreich führen, wo insbesondere kunsthistorisch bedeutsame Bauwerke besichtigt werden.

Authentisches Lernen. Das Lernen an außerschulischen Lernorten wird in der Pädagogik und anderen Fachdidaktiken in den letzten Jahren wieder verstärkt gefordert, weil hier – ungeachtet aller Schwierigkeiten – selbstständiges Lernen und Lernen mit allen Sinnen eher möglich ist, vor allem aber weil es Forderungen nach einer zunehmenden Öffnung von Schule genügt, Schule und außerschulisches Leben also wieder stärker zusammen führt, und weil es sich um Lernen in „authentischen Situationen“ handelt, was nach neueren lernpsychologischen Überlegungen Wissensbildungsprozesse und Behaltensleistungen besonders fördert.

Geschichte und Raum. Aber auch geschichtsdidaktisch hat ein solches Aufsuchen von historischen Objekten im Raum seine besondere Bedeutung, denn das Objekt findet sich hier in der Regel an seinem ursprünglichen Standort und in seinem ursprünglichen Zusammenhang und nicht davon losgelöst wie im Klassenraum oder im Museum. Kinder und Jugendliche gewinnen darüber hinaus einen Eindruck von der räumlichen Dimension von Geschichte, die sich ihnen im Klassenzimmer und in der Auseinandersetzung mit Text- und Bildquellen kaum und bei der Kartenarbeit nur vermittelt erschließt – wie dicht etwa Rathaus und Kirche in der mittelalterlichen Stadt beisammen lagen und was dies für die Kommunikation der Menschen bedeutete, lässt sich durch das Erwandern leichter ermaßen als aufgrund eines Stadtplans oder eines Modells. So ist das „uralte Zeitmaß ... [der] eigenen Schritte“ ein „geschichtsgemäßerer Maßstab“ für die Größe historischer Stadtkerne (Hey 1978, 80). Oder bei einer Burgbesichtigung gewinnen Schüler, indem sie zu Fuß den Burgberg hinaufsteigen, „ein ganz anderes Gefühl für die Lage der Burg und die Schwierigkeiten eines Angriffs auf sie, als wenn sie mit dem Bus vor das Burgtor gefahren würden.“ (ebd., 79) So ist der ganze Körper an der Erschließung eines historischen Orts beteiligt; es entsteht im „learning by going“ (Hey 1986, 341) eine Erlebnissituation, eine „intensivere Wirklichkeitserfahrung“ (Schörken 1981, 122), mit positiven Wirkungen auch für die Motivation.

Unterrichtsgänge. Bei Unterrichtsgängen ist man, anders als bei aufwändigeren Fahrten, die aber nur selten veranstaltet werden können, auf das angewiesen, was die jeweilige örtliche Umgebung bereit hält. Dies ist mehr, als man gemeinhin denkt, und kann durch eine intensive Lektüre von Stadtfüh-

ren und lokalgeschichtlicher Literatur im Vorfeld des Unterrichts erschlossen werden. Allerdings liegt der Schwerpunkt mehr auf der neueren Zeit (vor allem 19. und 20. Jahrhundert). Bei älteren Objekten stellt sich häufig das Problem, dass es seit dem Bau viele Veränderungen gegeben hat, die zwar die Einsicht vermitteln, dass Geschichte Veränderung bedeutet (im Sinne der Pandelschen Dimension „Historizitätsbewusstsein“), die aber eine Analyse des Objekts nicht gerade leichter machen. Auch die Umgebung eines Objekts hat sich häufig verändert, z. B. durch den stark intensivierten Straßenbau seit den 1960er Jahren. Als Hilfe zur Re-Kontextualisierung bietet sich ein Besuch im örtlichen Museum an, das meist über ein Stadtmodell verfügt, mit dessen Hilfe man die ursprünglichen baulichen Ensembles rekonstruieren und die zwischenzeitlichen Veränderungen beurteilen kann. Außerdem ergibt sich bei Unterrichtsgängen die Schwierigkeit, dass die Objekte vor Ort meist nicht „didaktisch aufbereitet“ sind (es sei denn, es handelt sich um beschilderte historische „Lehrpfade“, archäologische Wanderwege u. ä.), also die notwendigen Zusatzinformationen zum Verständnis fehlen. Allerdings kann dieses Fehlen von Zusatzinformationen auch hier den Spürsinn der Schülerinnen und Schüler und das Verständnis für die Tätigkeit des Forschers wecken.

Methodische Möglichkeiten (jeweils in Einzel- oder Kleingruppenarbeit), insbesondere bei der Arbeit an *Bauwerken*, sind (von Reeken 2000a, 24-25; Schreiber 1998, 218-220; Sauer 2001, 170-173; Staatsinstitut 1999, 71ff.):

- die Wahrnehmung und genaue Betrachtung aus allen Perspektiven (sowohl von außen als auch, falls möglich, von innen);
- die bewusste Wahrnehmung der eigenen Gefühle (z. B. bei einer mittelalterlichen Kathedrale, einem NS-Bauwerk usw.) und der Austausch hierüber in Gruppen;
- die Dokumentation der eigenen Beobachtungen (durch Photos, Skizzen, Protokolle) und der auftretenden Fragen, die später anhand von Zusatzmaterial geklärt werden müssen;
- die Ermittlung der jetzigen und früheren Umgebung;
- die Analyse von Größe, Material, Formgebung und Schmuck, Inschriften etc., ggf. in Zusammenarbeit mit dem Kunstunterricht;
- die Befragung von Experten (Kunsthistoriker, Heimatpfleger, Pfarrer, Denkmalpfleger, sonstige Behördenmitarbeiter);
- der Vergleich mit anderen vergleichbaren Gebäuden (zeitgenössisch und mögliche Vorbilder);
- Hinzuziehung von (lokalgeschichtlicher, architektur- und kunsthistorischer etc.) Literatur und ggf. weiteren Quellen; evtl. Recherche im lokalen Archiv, um z. B. Auftraggeber, Bauherr, Finanzierung, Ausführung

des Baues, genaue Datierung, damalige Bedeutung, spätere Veränderungen, Funktionen usw. zu ermitteln und in die Beurteilung einzubeziehen;

- Erstellung eines schriftlichen Führers, der anderen die wichtigsten Informationen vermittelt;
- Durchführung einer Führung für bestimmte Personengruppen (andere Schüler, Eltern, Besucher usw.);
- Befragung von Besuchern nach ihren Eindrücken;
- Vergleich eigener Deutungen mit Interpretationen in Broschüren, Stadt- und Kunstführern usw.;
- die Beurteilung der heutigen Situation des Bauwerkes einschließlich seiner Funktionen und Umgebung (Erinnerungswert?, angemessene Nutzung?, ausreichende Hinweise auf historische Bedeutung? usw.).

Denkmäler. Einen Sonderfall stellen Denkmäler dar, weil es sich um Dokumente der Erinnerungskultur handelt. Dies sollte bei einer Betrachtung im Unterricht im Mittelpunkt stehen, wobei auch die o. g. Aspekte zur Analyse herangezogen werden sollten, denn auch ein Denkmal stellt ja ein Bauwerk dar. Es geht um die Ermittlung der Zielsetzungen bei der Errichtung des Denkmals, das an ein für die jeweilige Gegenwart und perspektivisch auch für die erwartete Zukunft als bedeutsam angesehenes Ereignis oder eine Person erinnern soll, ebenso wie um die spätere Rezeption des Denkmals und seine heutige Wirkung und Bedeutung. Zur Analyse dienen u. a. die Betrachtung von Standort, Typ, Erscheinungsform, Wirkung, verwendeten Symbolen und Allegorien sowie Inschriften; außerdem können Recherchen in Archiven und Zeitungen zur Denkmalserrichtung (Auftraggeber, Finanzierung, Absichten, Architekt/Künstler usw.) und -einweihung sowie zu späteren Verwendungen wichtige Hinweise liefern. Zur heutigen Wirkung sollten die Schülerinnen und Schüler sowohl ihre eigenen Eindrücke und Gefühle austauschen als auch andere, z. B. Passanten, befragen (von Reeken 2000b; Sauer 2001, 173-175; Staatsinstitut 1999, 117ff.). Besonders geeignete Objekte sind die in vielen Orten vorhandenen Kriegerdenkmäler (Schneider 1999b).

Archäologie. Einen weiteren Sonderfall von Geschichte vor Ort stellt die Archäologie dar. Falls möglich, sollte die Gelegenheit genutzt werden, im Geschichtsunterricht in der Region stattfindende archäologische Ausgrabungen zu besuchen, um so aus erster Hand authentische Einblicke in die Arbeit der Forschung zu erhalten. In seltenen Fällen wird es auch möglich sein, dass Schülerinnen und Schüler an solchen Grabungen teilnehmen können. Wichtig ist eine flankierende unterrichtliche Erarbeitung der verschiedenen Arbeitsweisen und Methoden der Archäologie (Geschichte lernen, Heft 53/1996), um einen Eindruck zu gewinnen, wie Archäologen gegenständliche Quellen gewinnen und deren Bedeutung rekonstruieren. Auch die Arbeit von Restauratoren in Museen kann in diesem Zusammenhang durch Besuche

und Befragungen in die Betrachtung einbezogen werden. Als Nebeneffekt kann bei der Arbeit mit gegenständlichen Quellen vor Ort das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler für die Notwendigkeit des Denkmalschutzes in seinen verschiedenen Formen (einschließlich Bodendenkmalschutz) geschärft werden.

Sachquellen dargestellt: Museum als Lernort

In der Regel (bis auf Freilichtmuseen) finden sich in Museen nur mobile Objekte, diese werden hier allerdings zu immobilen Objekten in Vitrinen, auf Podesten und in Inszenierungen. Dies gilt nicht nur für ausgesprochen historische Museen, sondern auch für Heimat-, Freilicht-, Kunst-, Technik- und völkerkundliche Museen.

Der *Vorteil* des Museums für den Geschichtsunterricht ist, dass man weiß, was man an Objekten findet und dass diese in der Regel aufbereitet, also bereits kontextualisiert sind – dies macht ohne Zweifel die unterrichtliche Einbindung und Planung deutlich leichter. Allerdings zeigt sich hierin auch gleichzeitig die *Schwierigkeit*, denn die Sachquellen im Museum liegen dort ja nicht zur geschichtsunterrichtlichen Nutzung, sondern sie stehen in einem eigenen Verwendungszusammenhang: Sie dienen den Sammlungs-, Forschungs- und Präsentationszwecken des Museums, die nicht immer kompatibel sein müssen mit den schulischen Zielen. Darüber hinaus sind die Exponate meistens aus ihrem Zusammenhang gerissen und erhalten allein schon durch die Tatsache, dass sie im Museum aufbewahrt und sogar gezeigt werden, einen besonderen Wert (Schneider 1997b, 192), der ihnen als Alltagsgegenstand (z. B. einem Kochtopf oder einer Gürtelschnalle) zu ihrer Zeit gar nicht zugekommen ist (Herles 1996, 74ff.).

Trotz dieser Schwierigkeiten ist sich die geschichtsdidaktische Forschung darin einig, dass ungeachtet des erforderlichen Zeit- und Arbeitsaufwands die Zahl der Museumsbesuche im Geschichtsunterricht deutlich erhöht und die *Zusammenarbeit von Schule und Museum* verstetigt werden müsste, weil das Museum dem Unterricht vor allem Chancen zur „Veranschaulichung“ bietet. Außerdem haben sich durch die veränderte Gestaltung der Ausstellungen und die verbreitete Einrichtung von museumspädagogischen Abteilungen in den letzten drei Jahrzehnten die Rahmenbedingungen für schulisches Arbeiten in vielen Museen deutlich verbessert. Wichtig für eine sinnvolle Arbeit mit Sachquellen und deren Darstellung im Museum sind folgende Aspekte:

- Auch im Museum begegnet dem Besucher, dies muss noch einmal betont werden, nicht die Vergangenheit direkt, auch wenn die Objekte diese Unmittelbarkeit zu erzeugen scheinen. Vielmehr sind die Exponate Teil

einer Ausstellung, sie werden inszeniert, ganz gleich, ob ein Objekt nun gut ausgeleuchtet isoliert auf einem Podest liegt oder Teil einer dramaturgisch komponierten Alltagsszene mit ausgeschmücktem Ambiente ist. Auch die Ausstellung im Museum ist also eine Form, Geschichte zu erzählen, und dies muss Schülern deutlich (gemacht) werden.

- Die Einsicht in diese Charakteristik musealer Geschichtsdarstellung kann gefördert werden, indem man nicht nur *im* Museum lernt, sondern auch *über* das Museum, d. h. das Museum mit seinen Gestaltungsprinzipien, seinen Zielsetzungen, seiner Sammlungsgeschichte, seiner Präsentationsgeschichte, seinen Mitarbeitern selbst zum Thema des Unterrichts im Museum macht (z. B. durch die Befragung von Mitarbeitern, die Analyse von Publikationen, die Untersuchung des Museumsgebäudes als Bauwerk, durch Recherchen im Museumsarchiv usw.).
- Ausstellungen bieten meist historische Momentaufnahmen, können nur schwer Prozesse und Entwicklungen darstellen. Für unterrichtliche Zwecke kommt es daher darauf an, mit geeigneten methodischen Arrangements diese Unbeweglichkeit wieder aufzulösen.
- Museale Darstellungen sollten nach heutigen geschichtsdidaktischen Erkenntnissen Objekte so präsentieren, dass sie zum einen die Einbildungskraft, die historische Imagination der Betrachter stimulieren (Schneider 1997b, 193). Zum anderen sollten „visuelle Stolpersteine“ eingebaut sein, um ein bloßes Konsumieren des Dargebotenen zu verhindern. Dies kann geschehen durch Verfremdungen, Verunsicherungen – den *Choc*, wie Walter Benjamin es bezeichnete –, durch Gegenwartsbezüge usw. (ebd., 196). „Die Objekte müssen so ausgestellt werden, dass sie den Betrachter gleichsam zwingen, sich mit ihnen auseinander zu setzen, sei es, dass sie ihm überraschende Einsichten vermitteln, intensiven Genuss bereiten und Sachverhalte oder Zusammenhänge deutlich machen, die er so bisher nicht gesehen hat, oder sei es, dass sie ihn im wahrsten Sinne des Wortes aufregen, zu heftiger Zustimmung oder noch heftigerer Ablehnung veranlassen, zum Grübeln stimulieren“ (ebd., 195). Sollte die Ausstellung dies nicht leisten, müssen auch hier geeignete unterrichtliche Arrangements diese Aufgabe übernehmen, z. B. durch bewusste Kontrapunkte oder überraschende Arbeitsaufgaben.
- Im Museum sollten Möglichkeiten zur Eigentätigkeit der Schülerinnen und Schüler gegeben sein: Dies können – je nach Museumstyp und örtlichen, auch räumlichen Bedingungen – die Bearbeitung von Feuersteinen, das Mahlen von Getreide, das Steinbohren, der Bau von Hausmodellen, das Töpfern, das Schreiben mit Federn, Rollenspiele in historischer Kleidung usw. sein. Auch wenn im Museum das Problem besteht, dass nicht alles angefasst werden darf, um die Erhaltung der Objekte nicht zu ge-

führen, so bieten die museumspädagogischen Abteilungen insbesondere der mittleren und größeren Häuser mittlerweile ein reichhaltiges Angebot sowohl für die Freizeit als auch für Schulklassen. Dieses handelnde Umgehen mit historischen Objekten darf allerdings nicht im Sinne des mittlerweile verbreiteten Prinzips „Museum als Erlebniswelt“ zum Selbstzweck werden, sondern muss an die inhaltlichen Zielsetzungen rückgebunden bleiben.

- Museumsbesuche müssen gut vorbereitet werden, erfordern vom Lehrer daher einen vergleichsweise hohen Vorbereitungsaufwand – ein vorheriger Orientierungsbesuch ist immer unerlässlich. In höheren Schulklassen sollten die organisatorischen Vorbereitungen allerdings zunehmend von den Schülern übernommen werden. Auch die methodischen Möglichkeiten vor Ort wollen gut überlegt sein; die beliebte „Museumsrallye“, bei der die Schülerinnen und Schüler konkrete Suchaufgaben bekommen, macht durchaus Sinn, darf aber nicht dazu führen, dass diese nur noch auf ihre Bögen starren und Aufgaben „abarbeiten“, anstatt sich intensiv mit einzelnen Sachquellen zu beschäftigen (Jürgensen 1990).
- Schließlich: Wenn das Museum gelten kann als „Ort der Beharrung und – in doppeltem Sinne – der Sammlung in einer sich beschleunigenden Welt“ (Schneider 1997b, 194-195), dann muss Unterricht im Museum ebenfalls einen langen Atem haben. Man darf im Regelfall nicht das ganze Museum zum Thema machen, muss sich vielmehr auf einzelne Aspekte konzentrieren und möglichst mehrmals kommen; daher sind Dauerausstellungen in der Regel geeigneter für den Geschichtsunterricht als temporäre Ausstellungen.

Positive Erfahrungen mit Museen – also andere als die traditionellen langatmigen Führungen über die Köpfe von Kindern und Jugendlichen hinweg oder die „Durcharbeitung“ kompletter Ausstellungen – können auch dazu beitragen, dass diese Museen für sich selbst als sinnvolle Möglichkeit der Freizeitgestaltung und zur Erweiterung ihres eigenen Denk-, Erlebnis-, Erfahrungs- und Kreativitätshorizonts entdecken.

1 Die Abbildungen zeigen eine Ohrenbrille

(<http://www.schlossmuseum.de/objekt/objekt23.html>), eine sogenannte „Kraantjekanne“ (<http://www.schlossmuseum.de/objekt/objekt8.html>), beide aus der Zeit um 1800, aus dem Bestand der Schlossmuseums Jever sowie den Schlossplatz in Oldenburg.

Literatur

- Andraschko, Frank M. u. a., Geschichte erleben im Museum. Anregungen und Beispiele für den Geschichtsunterricht, Frankfurt am Main 1992.
- Bösche, Friedrich-Wilhelm, Die Quellenkiste. Was Lehrer und Schüler in den Unterricht mitbringen können, in: Geschichte lernen. Sammelband Geschichte lehren und lernen, Seelze 1997, 54-56.
- Borries, Bodo von, Präsentation und Rezeption von Geschichte im Museum, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 48, 1997, 337-343.
- Erdmann, Elisabeth, Treppensteigen in der Toga. Sinnlich-emotionale Erfahrungen im Museum, in: Mütter, Bernd/Uffelman, Uwe (Hg.), Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption, Frankfurt am Main 1992, 153-163.
- Herles, Diethard, Das Museum und die Dinge. Wissenschaft, Präsentation, Pädagogik, Frankfurt am Main/New York 1996.
- Hey, Bernd, Die historische Exkursion. Zur Didaktik und Methodik des Besuchs historischer Stätten, Museen und Archive, Stuttgart 1978.
- Hey, Bernd, Das Museum draußen: Historische Lehrpfade, Geschichtsstraßen und Lernlandschaften, in: Geschichtsdidaktik 11, 1986, 336-348.
- Jürgensen, Frank, Vorbereitung auf Besuche im (Kultur-) Historischen Museum, in: Geschichte lernen, Heft 14/1990, 20-25.
- Korff, Gottfried, Ausgestellte Geschichte, in: Saeculum 43, 1992, Heft 1, 21-35.
- Mayer, Ulrich, Sachquellen, in: Lernbox Geschichte. Das Methodenbuch, Seelze-Velber 2000, 66-67.
- Michler, Andreas, Museum und Ausstellung, in: Schreiber, Waltraud (Hg.), Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Erster Teilband, Neuried 1999, 61-76.
- Mögenburg, Harm, Mein Vertretungskoffer, in: Geschichte lernen. Sammelband Geschichte lehren und lernen, Seelze 1997, 57-59.
- Pandel, Hans-Jürgen, Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2000.
- Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard, Veranschaulichen und Vergewärtigen. Zu zwei zentralen Kategorien der geschichtsdidaktischen Mediendiskussion, in: dies. (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, 2. Aufl., Düsseldorf 1986, 3-10.
- Reeken, Dietmar von, Bauwerke, in: Lernbox Geschichte. Das Methodenbuch, Seelze-Velber 2000a, 24-25.
- Reeken, Dietmar von, Denkmäler, in: Lernbox Geschichte. Das Methodenbuch, Seelze-Velber 2000a, 34-36.
- Roth, Heinrich, Zum pädagogischen Problem der Methode, in: Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung 4, 1949, 102-109.

- Sauer, Michael, Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren, Seelze-Velber 2000.
- Sauer, Michael, Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, Seelze-Velber 2001.
- Schneider, Gerhard, Sachzeugnisse. Steine zum Reden bringen, in: Dittmer, Lothar/Siegfried, Detlef (Hg.), Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit, Weinheim-Basel 1997a, 92-109.
- Schneider, Gerhard, Bemerkungen zum Historischen Museum als Lernort, in: Raisch, Herbert/Reese, Armin (Hg.), Historia didactica. Geschichtsunterricht heute. Uwe Uffelman zum 60. Geburtstag, Idstein 1997b, 185-206.
- Schneider, Gerhard, Gegenständliche Quellen, in: Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 1999a, 509-524.
- Schneider, Gerhard, Kriegerdenkmäler als Geschichtsquellen – Didaktisch-methodische Bemerkungen zum Unterricht im 9. bis 13. Schuljahr, in: Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 1999b, 525-578.
- Schörken, Rolf, Geschichte in der Alltagswelt. Wie uns Geschichte begegnet und was wir mit ihr machen, Stuttgart 1981.
- Schreiber, Waltraud, Geschichte vor Ort. Versuch einer Typologie für historische Exkursionen, in: Schönemann, Bernd/Uffelman, Uwe/Voit, Hartmut (Hg.), Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernens, Weinheim 1998, 213-226.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (Hg.), Geschichte vor Ort. Anregungen für den Unterricht an außerschulischen Lernorten. Handreichung für den Geschichtsunterricht an Gymnasien, Donauwörth 1999.
- Stadtmüller, Winfried, Sachquellen, in: Schreiber, Waltraud (Hg.), Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Erster Teilband, Neuried 1999, 391-404.
- Treml, Manfred. Ausgestellte Geschichte. Überlegungen zum visuellen Lernen in Ausstellungen und Museen, in: Schönemann, Bernd/Uffelman, Uwe/Voit, Hartmut (Hg.), Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernens, Weinheim 1998, 190-212.
- Voss, James F./Wiley, Jennifer, Geschichtsverständnis: Wie Lernen im Fach Geschichte verbessert werden kann, in: Gruber, Hans/Renkl, Alexander, Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs, Bern u.a. 1997, 74-90.