

»Sachquellen, ja, die gehen etwas unter«¹

Zu den Potentialen einer Quellengattung und den Gründen, die ihren Einsatz im Geschichtsunterricht verhindern

Andrea Brait

Quellenorientierung

Im geschichtsdidaktischen Diskurs hat sich die Quellenorientierung schon in den 1970er-Jahren durchgesetzt.² Die Arbeit mit Quellen (sowie Darstellungen) wird aber nicht nur von der universitären Geschichtsdidaktik gefordert, sondern auch von den österreichischen Lehrplänen, die auf dem FUER-Kompetenzmodell³ basieren. Im neuen, seit dem Schuljahr 2016/17 in Kraft befindlichen Lehrplan für die Sekundarstufe I heißt es:

»Die Eigenständigkeit im kritischen Umgang mit historischen Quellen zum Aufbau von Vorstellungen und Erzählungen über die Vergangenheit (Re-Konstruktion) sowie ein kritischer Umgang mit historischen Darstellungen (zB Ausstellungen, Spielfilme mit historischen Inhalten, Schul- und Fachbücher, Computerspielen) sind zu fördern (De-Konstruktion).«⁴

Interessanterweise werden hier unterschiedliche Formen von Darstellungen konkret benannt, Quellengattungen aber nicht. Für Modul 1 der 2. Klasse/6. Schulstufe

1 Interview mit AHS_Wien_14.

2 Vgl. u.a. Waltraud Schreiber/Wolfgang Hasberg: Geschichtsdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven. In: Martin Rothgangel u.a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Allgemeine Fachdidaktik, Band 2. 1. Aufl. Münster 2019 (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 12), S. 155-181, hier S. 158.

3 Vgl. Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007.

4 Verordnung der Bundesministerin für Bildung und Frauen, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen, die Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert werden (BGBl. II 113/2016).

(»Historische Quellen und Darstellungen der Vergangenheit«) ist zwar vorgesehen, dass die Lernenden »[v]erschiedene Quellentypen und Darstellungsformen anhand von konkreten Beispielen hinsichtlich ihrer Charakteristika unterscheiden« lernen, doch auch hier findet sich keine Konkretisierung. In verschiedenen Modulen in allen drei Jahrgängen wird dann explizit gefordert, dass schriftliche und bildliche Quellen beschrieben, analysiert und interpretiert werden sollen – Sachquellen werden allerdings (ebenso wie Ton- oder Filmquellen) an keiner Stelle erwähnt; implizit mitgedacht sind sie möglicherweise beim Schlagwort »Ausstellungen«, doch ist damit nicht automatisch eine Analyse von dreidimensionalen Quellen verbunden.

Die Quellenorientierung ist auch in den Vorgaben für die 2014/15 an den Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) bzw. 2015/16 an den Berufsbildenden höheren Schulen (BHS)⁵ flächendeckend eingeführte Form der Reife- und Diplomprüfung (Matura) verankert: In der Reifeprüfungsverordnung ist zwar nur geregelt, dass »eine kompetenzorientierte Aufgabenstellung, welche in voneinander unabhängige Aufgaben mit Anforderungen in den Bereichen der Reproduktions- und Transferleistungen sowie der Reflexion und Problemlösung gegliedert sein kann«, und die »allenfalls zur Bearbeitung der Aufgaben erforderlichen Hilfsmittel vorzulegen«⁶ sind, jedoch sieht die vom Unterrichtsministerium herausgegebene Handreichung⁷ eindeutig vor, dass sich alle Aufgabenstellungen auf konkrete Quellen oder Geschichtsdarstellungen beziehen. Damit sind die bis zur Reform der Reifeprüfung üblichen Aufgabenformulierungen – vielfach ohne direkten Quellenbezug und auf die Abtestung von historischem Faktenwissen abzielend, wie Philipp Mittnik bei der empirischen Untersuchung des Matura-Haupttermins 2013 an Wiener AHS nachweisen konnte,⁸ – nicht mehr möglich. Doch welche Quellen und Ge-

-
- 5 In der Sekundarstufe I kann eine Neue Mittelschule (NMS), die gesetzlich verankerte Regelschule, oder eine Allgemeinbildende höhere Schule (AHS) besucht werden. In der Sekundarstufe II können verschiedene Formen von Berufsbildenden mittleren Schulen (BMS), Berufsbildenden höheren Schule (BHS), Polytechnische Schulen (PTS) oder Berufsbildende Pflichtschulen (Berufsschulen) besucht werden. Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf können eine Sonderschule oder eine Regelschule besuchen.
 - 6 § 29, Abs. 1 Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Reifeprüfung in den allgemein bildenden höheren Schulen, BGBl. II 174/2012. Die gleiche Regelung findet sich in § 22, Abs. 1 Verordnung der Bundesministerin für Bildung und Frauen über die abschließenden Prüfungen in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen sowie in den höheren Anstalten der Lehrerbildung und der Erzieherbildung (Prüfungsordnung BMHS und Bildungsanstalten) BGBl. 177/2012.
 - 7 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hg.): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. Wien 2011.
 - 8 Vgl. Philipp Mittnik: Zentrale Themen des Geschichtsunterrichts in Österreich. Analyse der Reifeprüfungsaufgaben am Wiener AHS aus dem Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Eine empirische Erhebung. In: Historische Sozialkunde 44 (2014), H. 4, S. 26-37.

schichtsdarstellungen eingesetzt werden, bleibt offen – hierzu gibt es keine Vorschriften. Auf Basis der Ergebnisse von Mittnik ist jedoch zu vermuten, dass so gut wie ausschließlich schriftliche und bildliche Quellen eingesetzt werden – 2013 waren 100 % aller verwendeten Quellen diesen beiden Gattungen zuzurechnen.⁹ Christian Pichler fand in seiner Untersuchung der ersten Durchführung der neuen Form der Reifeprüfung im Bundesland Kärnten unter 30 Prüfungen neben Bild- und Textquellen sowie Darstellungstexten ein Video (aus dem Bereich Politische Bildung), eine Statistik (ebenfalls aus dem Bereich der Politischen Bildung) und zwei Geschichtskarten.¹⁰

In den aktuell zugelassenen Schulbüchern, die nach wie vor als Leitmedium des Unterrichts gelten,¹¹ finden sich hauptsächlich Bild- und Textquellen.¹² Daran werden auch die ersten E-Book+, die seit dem Schuljahr 2019/20 zugelassen sind, vorerst nichts ändern, zumal in diese zwar theoretisch auch Ton- und Filmquellen eingebunden werden können, was aber derzeit noch kaum erfolgt.¹³ In den

9 Vgl. ebd., S. 33.

10 Vgl. Christian Pichler: Zwischen Ambition und Vision: Die kompetenzorientierte Reifeprüfung im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Eine Analyse komplexer Interdependenzen. Salzburg 2019 (Habilitation eingereicht), S. 281-287.

11 Vgl. hierzu insbesondere die neuesten Forschungserkenntnisse, die sich aus dem Projekt CAOHT (Competence and Academic Orientation in History Textbooks) ergeben. Roland Bernhard stellte in 43 % des von ihm beobachteten Unterrichts die Nutzung von Schulbüchern fest. Vgl. Roland Bernhard: Fragebogenentwicklung anhand qualitativer Daten in einem Mixed-Methods-Research-Design. Eine geschichtsdidaktische Perspektive zu historischem Denken und Schulbuchnutzung. In: Christoph Bramann/Christoph Kühberger/Roland Bernhard (Hg.): Historisch Denken lernen mit Schulbüchern. Frankfurt a.M. 2018, S. 37-62, hier S. 50. Bei der quantitativen Befragung von 277 Lehrkräften gaben 34,7 % der Befragten an, das Schulbuch in jeder Stunde einzusetzen; 50,7 % setzen es nach eigenen Angaben in jeder zweiten Stunde ein. Vgl. Ulrike Kipman/Christoph Kühberger: Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches. Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schülern und Lehrern. Wiesbaden 2019, S. 61. Auch die Untersuchung von Sarah Kühr (im Schuljahr 2014/15 in der Sekundarstufe II; ausgewertet wurden 503 von Lernenden ausgefüllte Fragebögen) zeigte, dass Schulbücher (neben Handouts und Arbeitsblättern) die am häufigsten von den Lehrkräften eingesetzten Medien im Geschichtsunterricht sind. Vgl. Sarah Kühr: Die Erwartungshaltung von Schülerinnen und Schülern an Medien und deren Einsatz im Geschichtsunterricht an Wiener Schulen. Wien 2015, S. 80.

12 Eine systematische Erhebung liegt aktuell noch nicht vor, sodass hier keine konkreten Zahlen angeführt werden können.

13 Im Schuljahr 2019/20 sind nur zwei E-Book+ zugelassen. Diese basieren auf den gedruckten Schulbüchern (bieten also ein pdf von diesem), können aber mit zusätzlichen Inhalten angereichert werden. Dass dies kaum erfolgt, hat insbesondere mit dem finanziellen Mehraufwand für die Verlage zu tun. Vgl. dazu: Andrea Brait/Christine Ottner-Diesenberger: E-Books und historisches Lernen: Entwicklungen, Möglichkeiten und Herausforderungen digitaler

gedruckten Schulbüchern (wie auch in den E-Book und den E-Book+) wurden infolge der Verankerung der Kompetenzorientierung in den Lehrplänen zunehmend sogenannte Methodenkarten bzw. -seiten¹⁴ eingeführt, auf denen sich konkrete Hilfestellungen für die Analyse verschiedener Quellen- und Darstellungsgattungen finden, wobei in Bezug auf schriftliche und bildliche Quellen sogar verschiedene Sonderformen unterschieden werden, wie zum Beispiel »Feldpostkarten« und »Herrsscherportraits«. Hinweise zur Analyse von Sachquellen fehlen jedoch.¹⁵

Darüber hinaus ist fraglich, wie intensiv mit den in den Büchern abgedruckten Quellen und Geschichtsdarstellungen bzw. den zur Verfügung gestellten Analyseanleitungen im Unterricht tatsächlich gearbeitet wird. Pichler konnte in seiner Befragung von 89 Geschichtslehrkräften, die an AHS im Bundesland Kärnten unterrichten,¹⁶ aus dem November 2014 zeigen, dass die Arbeit mit Quellen und Geschichtsdarstellungen von diesen als nicht zentral angesehen wird:

»Eine systematische Arbeit an der Einübung der Basisoperationen Re- und De-Konstruktion steht nicht im Zentrum unterrichtlicher Tätigkeit. Die Entwicklung dieser Teilkompetenzen und damit der Fähigkeit zur Analyse von Quellen, Darstellungen und Produkten der Geschichtskultur sowie zur Erstellung historischer Narrationen wird überwiegend abgelehnt. In der Gruppe herrscht Konsens darüber, dass ein gezielter Aufbau von Methodenkompetenz derzeit kein zentrales Anliegen ihres Geschichtsunterrichts sein kann, weil es an Zeit mangelt.«¹⁷

Die von Ulrike Kipman und Christoph Kühberger publizierten Ergebnisse einer quantitativen Befragung österreichischer Geschichtslehrkräfte¹⁸ zeigt deutlich, dass diese ein Bewusstsein für die Bedeutung von Quellenarbeit im Unterricht entwickelt haben. 86,4 % der Befragten gaben etwa an, dass Übungen zur Analyse und Interpretation historischer Quellen wichtige oder sehr wichtige Aspekte eines Geschichtsschulbuches seien. Gleichzeitig zeigte die Studie aber, dass diese nicht

Schulbücher zwischen Theorie und Praxis. In: Krešimir Matijević (Hg.): Funktion und Aufgabe digitaler Medien in Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht (erscheint 2020).

- 14 Auf Methodenseiten wird eine Methode (wie »Textquellen analysieren«) anhand eines Beispiels ausführlich erklärt, während Methodenkarten nur die Analyseschritte beinhalten; innerhalb des Buches wird dann mehrfach auf die Methodenkarten verwiesen.
- 15 Dies wurde systematisch für alle nach den Lehrplan 2016 für die Sekundarstufe I im Schuljahr 2019/20 zugelassenen Lehrwerkreihen (Bausteine, Denkmal, Genial! Duo, Geschichte für alle, Meine Geschichte, querdenken, überall, Was? Wann? Warum?, Zeitbilder) geprüft.
- 16 Dabei handelte es sich um 48,63 % der zu diesem Zeitpunkt tätigen Lehrkräfte mit einer facheinschlägigen Lehramtsprüfung.
- 17 Christian Pichler: Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht und fachspezifisches Professionsverständnis, ein Dilemma. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 7 (2016), H. 2, S. 13-31, hier S. 26f.
- 18 Diese wurde 2016 durchgeführt; befragt wurden 277 Lehrkräfte aus drei Bundesländern. Vgl. Kipman/Kühberger (Anm. 11), S. 45-49.

sehr häufig bearbeitet werden.¹⁹ Da diese Untersuchung nur auf Bild- und Textquellen näher eingeht,²⁰ lässt sich zu anderen Quellengattungen keine Aussage tätigen. Zumal der Fragebogen auf Basis einer qualitativen Studie (mit Interviews und Beobachtungen) erstellt wurde,²¹ ist jedoch anzunehmen, dass Sachquellen berücksichtigt worden wären, wenn sie in den Forschungsdaten sehr präsent gewesen wären.

Aufgrund der bisherigen Forschungen ist zudem klar, dass das Kompetenzverständnis der österreichischen Geschichtslehrkräfte als fachunspezifisch zu charakterisieren ist,²² obwohl das FUER-Kompetenzmodell bereits seit 2008 in den Lehrplänen der Sekundarstufe I²³ verankert ist.²⁴ In der von Kipmann und Kühberger publizierten Befragung räumten 68,7 % der Befragten ein, sich noch nicht genau in die fachspezifische Kompetenzorientierung eingearbeitet zu haben.²⁵

Geschichtsdidaktische Überlegungen zu Sachquellen²⁶

Dies alles deutet darauf hin, dass die sogenannte *materielle Kultur* bislang kaum Eingang in den Geschichtsunterricht gefunden hat. Zum Teil lässt sich dies durch den

19 Vgl. Ebd., S. 86 und 101.

20 Leider finden sich in den Publikationen des CAOHT-Projekts keine Analysen zu den Quellengattungen, die in den beobachteten 50 Unterrichtsstunden zum Einsatz kamen; eine genaue Analyse liegt nur zum Einsatz von Bildquellen vor. Vgl. Roland Bernhard: Visual literacy – theoretische Überlegungen und empirische Befunde über Lernaufgaben zu Bildern im Geschichtsunterricht. In: Erziehung und Unterricht (2017), S. 9-10, S. 954-962.

21 Vgl. Bernhard (Anm. 11).

22 Vgl. Roland Bernhard/Christoph Kühberger: Domänen(un)spezifisch – Empirische Befunde zum Kompetenzverständnis von Geschichtslehrpersonen. In: Monika Waldis/Béatrice Ziegler (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17. Beiträge zur Tagung »geschichtsdidaktik empirisch 17«. Bern 2019, S. 119-130.

23 Zur Lehrplanreform 2008 vgl. Elfriede Windischbauer/Christoph Kühberger: »Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung«. Kommentar zum Lehrplan der Hauptschule und AHS-Unterstufe. In: Manfred Wirtitsch (Hg.): Kompetenzorientierung. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung. Schwalbach/Ts. 2013 (Wiener Beiträge zur Politischen Bildung, Bd. 2), S. 177-191.

24 Vgl. Roland Bernhard: Using Mixed Methods to Capture Complexity in an Empirical Project About Teachers' Beliefs and History Education in Austria. In: History Education Research Journal 16 (2019), H. 1, S. 63-73, hier S. 68f.

25 Vgl. Kipman/Kühberger (Anm. 11), S. 90.

26 Nicht behandelt werden an dieser Stelle historische Orte, die auch als Sachquellen eingestuft werden können. Vgl. hierzu u.a. Ulrich Baumgärtner: Historische Orte. In: Geschichte lernen (2005), H. 106, S. 12-18, hier S. 14; Christian Kuchler (Hg.): Historische Orte im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2012, S. 50 (Anm. 1).

schwierigen Zugang zu diesen für Lehrkräfte erklären.²⁷ Der geringe Stellenwert von Sachquellen – oft auch als gegenständliche, dingliche, materiale, materielle, haptische, taktile Quellen oder als Realienquellen bezeichnet – ergibt sich vermutlich auch daraus, dass diese von der Geschichtswissenschaft erst im Zuge des so genannten *material turn* (wieder)entdeckt wurden, obwohl sie für die Erforschung schriftloser Epochen sowie für die Museologie, die Archäologie, die Ethnologie und die Kunstgeschichte schon immer eine selbstverständliche Quelle waren.²⁸ Von einer systematischen Erforschung und einer etablierten Methodik ist man noch weit entfernt, was auch mit der großen Vielfalt an Sachquellen zu tun haben mag.²⁹

Die Vernachlässigung dieser Quellengattung im Unterricht erstaunt dennoch, v.a. in Anbetracht der vielen Vorteile, die sie mit sich bringen. Haptik, Ästhetik, Authentizität und Emotionalität sind Schlagwörter, die immer wieder genannt werden, wenn die Rede auf den Wert von Sachquellen kommt.³⁰ So betont beispielsweise Winfried Stadtmüller:

»Mit der Möglichkeit, den historischen Gegenstand anzufassen, mit dem haptischen (griech.: greifbar) oder taktilen (lat.: tastend) Charakter der Sachquelle also, tritt zu der optischen eine weitere Wahrnehmungsebene hinzu. Aus pädagogischer Perspektive wird die Arbeit mit der Sachquelle somit in hohem Maße dem Anspruch eines sinnlich-ganzheitlichen Lernens gerecht.«³¹

Jörn Rüsen zeigt sich davon überzeugt, dass die »ästhetische Seite des Geschichtsbewusstseins für den Unterricht fast bedeutungsvoller ist als die kognitive.« Allerdings habe die Geschichtsdidaktik nach wie vor Probleme mit diesem Zugang, da »die dazu erforderlichen kognitiven Instrumentarien ohne Psychoanalyse nicht zu

27 Vgl. Gerhard Schneider: Gegenständliche Quellen. In: Hans-Jürgen Padel (Hg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 7. erweiterte Auflage. Schwalbach/Ts. 2017 (Wochenschau Geschichte), S. 541-556, hier S. 541.

28 Bernd Hey konstatierte 1978, dass sich die Geschichtswissenschaft kaum traue, sich mit der materiellen Kultur näher zu befassen, da diese so sehr von der Kunstgeschichte in Beschlag genommen worden sei. Vgl. Bernd Hey: Die historische Exkursion. Zur Didaktik und Methodik des Besuchs historischer Stätten, Museen und Archive. Stuttgart 1978, S. 81.

29 Vgl. Peter Wolf : Dingliche Relikte. In: Michael Maurer (Hg.) : Aufriß der Historischen Wissenschaften. Band 4: Quellen. Stuttgart 2002, S. 126-145.

30 Vgl. Thorsten Heese: Vergangenheit »begreifen«. Die gegenständliche Quelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2007, S. 11-26; Dietmar von Reeken: Gegenständliche Quellen und museale Darstellungen. In: Hilke Günther-Arndt/Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.): GeschichtsDidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 6. überarb. Neuaufl. Berlin 2014, S. 144-157.

31 Winfried Stadtmüller: Sachquellen. In: Waltraud Schreiber (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Erster Teilband. Neuried 1999 (Bayrische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 1), S. 391-404, hier S. 393.

haben sind.«³² Wie Stadtmüller zudem anführt, »müssen die sinnlichen Wahrnehmungen erst in Sprache übersetzt werden, denn nur auf der sprachlichen Ebene ist eine untersuchende, deutende und einordnende Auseinandersetzung mit dem gegenständlichen historischen Zeugnis möglich.«³³

Schließlich ist zu betonen, dass die im Zusammenhang mit der Analyse von Sachquellen beschriebenen Herausforderungen, insbesondere das oft verlorene Wissen um ihre Verwendungszwecke, das sich nur über andere Quellen erschließen lässt, für die Geschichtsdidaktik produktiv genutzt werden können, um »die Grundschriften historischen Fragens und Denkens zu erlernen.«³⁴

»Fragen, von der Geschichtsdidaktik immer wieder eingefordert, werden von manchen Objekten geradezu provoziert: Was ist das? Wozu hat man das gebraucht? Kann man das heute noch benützen? Solche Fragen ergeben sich im Umgang mit Sachquellen häufig ohne Zutun der Lehrperson, angelegt im Spannungsverhältnis von sinnlicher Nähe und historischer Fremdheit von Sachquellen. Reale Begegnungen mit Objekten machen die Lernenden zu Hauptakteuren und implizieren oder begünstigen das selbstgesteuerte Lernen.«³⁵

Matthias Martens, Barbara Asbrand und Christian Spieß haben nachgewiesen, dass Schülerinnen und Schüler sich lange und intensiv mit Sachquellen beschäftigen können, eigenständig Fragen generieren, diese zum Ausgangspunkt ihrer Quelleninterpretation machen und auf dieser Basis Geschichte rekonstruieren.³⁶ Eine in Kanada durchgeführte Studie konnte außerdem zeigen, dass Schülerinnen und Schüler diese Quellengattung besonders wertschätzen, da sie diese als leichter zugänglich empfinden und die materielle Kultur ihrer Ansicht nach nicht verändert oder manipuliert werden könne.³⁷

32 Jörn Rüsen (*1938). Interview in Bochum, 30. Januar 2012. In: Thomas Sandkühler (Hg.): Historisches Lernen denken. Gespräche mit Geschichtsdidaktikern der Jahrgänge 1928-1947. Mit einer Dokumentation zum Historikertag 1976. Göttingen 2014, S. 251-292, hier S. 288f.

33 Stadtmüller (Anm. 31), S. 393f.

34 Thorsten Heese: Unterricht mit gegenständlichen Quellen. Kann man Geschichte »be-greifen«? In: Praxis Geschichte 104 (2005), S. 12-20, hier S. 15.

35 Kurt Messmer: Sachquellen. In: Markus Furrer/Kurt Messmer (Hg.): Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts 2013, S. 206-221, hier S. 209.

36 Vgl. Matthias Martens/Barbara Asbrand/Christian Spieß: Lernen mit Dingen – Prozesse zirkulierender Referenz im Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 4 (2015), S. 48-65, hier S. 59f.

37 Vgl. Stéphanie Demers/David Lefrançois/Marc-André Ethier: Understanding agency and developing historical thinking through labour history in elementary school: A local history learning experience. In: Historical Encounters 2 (2015), H. 1, S. 34-46, hier S. 42.

Ausgehend von diesem Befund ist also zu vermuten, dass die vielbeschriebene Aura³⁸ von Sachquellen einen Vorteil für das historische Lernen bringt. Deren »sinnliche Anmutungsqualität« ermögliche, so Gottfried Korff und Martin Roth, einen besonderen Bezug zur Vergangenheit: Das ihnen »eingelagerte Spannungsverhältnis von sinnlicher Nähe und historischer Fremdheit«³⁹ kann nicht nur eine besondere Faszination bewirken und folglich historisches Lernen begünstigen, sondern auch eine Stütze des kulturellen Gedächtnisses sein, wie es von Jan Assmann beschrieben wurde.⁴⁰ Korff prägte hierfür den Begriff »Erinnerungsverlassungsleistung«⁴¹ und folgt damit Hannah Arendt, derzufolge »[o]hne die Erinnerung und die Verdinglichung, die aus der Erinnerung selbst entspringt, weil die Erinnerung der Verdinglichung für ihr eigenes Erinnern bedarf, [...] das lebendig gehandelte Wort, der gedachte Gedanke spurlos verschwinden [würde].«⁴² Auch wenn man Bruno Latour und seiner Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT), in der nicht-menschlichen Dingen ein Handlungspotenzial (agency) zugeschrieben wird,⁴³ kritisch gegenübersteht, ist demzufolge nicht von der Hand zu weisen, dass Sachquellen als »Zeugen« behandelt werden können, »die Informationen über Vergangenes zu geben imstande sind.«⁴⁴ Dies erfordert jedoch bestimmte methodische Zugänge, nicht nur aufgrund ihrer materiellen Beschaffenheit, sondern auch weil diesen in ihrem alltäglichen Gebrauch häufig keine besondere Bedeutung zugeschrieben

-
- 38 Thomas Thiemeyer gibt diesbezüglich zu bedenken: »Die Krux liegt nur darin, dass wir diese Wirkung, das Ungezähmte und Unkontrollierbare, die ›Aura‹ des Originals, wenn man so will, nicht auf den Begriff bringen können [...]. Aber darin liegt zugleich die große Chance des Museums: Von der Wirkung seiner Dinge kann man schlecht berichten, man muss sie selbst erleben – und sich deshalb an jenen Ort begeben, an dem die Dinge noch sprechen dürfen.« Thomas Thiemeyer: Die Sprache der Dinge. Museumsobjekte zwischen Zeichen und Erscheinung. In: Gisela Staupe (Hg.): Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlagen und Praxisbeispiele. Wien/Köln/Weimar 2012, S. 51-60, hier S. 57. Vgl. für einen Überblick zu den umfangreichen Diskussionen zur Aura von Sachquellen in der museumswissenschaftlichen Literatur Roman Weindl: Die »Aura« des Originals. Über den Zusammenhang von Authentizität und Besucherinteresse. Bielefeld 2019.
- 39 Gottfried Korff/Martin Roth: Einleitung. In: Dies. (Hg.): Das historische Museum. Labor, Schaubühne, Identitätsfabrik. Frankfurt a.M./New York 1990, S. 9-37, hier S. 17.
- 40 Vgl. Jan Assmann: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Kultur in frühen Hochkulturen. 2. Aufl. München 1997, S. 52-59.
- 41 Gottfried Korff: Dimensionen der Dingbetrachtung. Zum Forschungsstand in interdisziplinärer Perspektive. In: Hans Ottomeyer (Hg.): Das Exponat als historisches Zeugnis. Präsentationsformen politischer Ikonographie. Dresden 2010, S. 25-32, hier S. 27.
- 42 Hannah Arendt: Vita activa oder: Vom tätigen Leben. München 1981, S. 87f.
- 43 Vgl. dazu den Beitrag von Christina Antenhofer in diesem Band.
- 44 Gottfried Korff: Zur Eigenart der Museumsdinge (1992). In: Martina Eperspächer/Gudrun Marlene König/Bernhard Tschöfen (Hg.): Museumsdinge. deponieren – exponieren. 2. Aufl. Köln/Weimar/Wien 2007, S. 140-145, hier S. 143.

wird bzw. wurde, was bei der späteren wissenschaftlichen Analyse von Sachquellen, insbesondere von ehemaligen Alltagsgegenständen, in der Regel zu einer Verschiebung der Relevanzen führt.⁴⁵ Der Ethnologe Hans Peter Hahn spricht diesbezüglich vom »Eigensinn« der Dinge: sie »sind vorhanden, sie bilden Anordnungen, Ensembles oder Assemblagen, ohne deshalb zugleich auch in jedem Fall Netzwerke zu sein. In welchem Verhältnis Dinge zueinander und wie Menschen zu Dingen stehen, muss zunächst offen bleiben.«⁴⁶

Folgt man diesem Ansatz, dann bieten Sachquellen die Möglichkeit, sich alltägliche Situationen in der Vergangenheit in einer anderen Form zu erschließen, als dies mit Bild- oder Textquellen möglich ist, zumal sie nicht zum Zwecke einer Informationsweitergabe geschaffen wurden.⁴⁷ Die allermeisten Gegenstände, die uns heute als Sachquellen vorliegen, wurden im Gegensatz dazu für bestimmte Verwendungszwecke in der jeweiligen Gegenwart hergestellt. So wurde beispielsweise der Laptop, auf dem der vorliegende Text entstanden ist, nicht hergestellt, um später einmal zu illustrieren, wie wissenschaftliches Schreiben im Jahr 2020 funktioniert hat. Gleichzeitig kann mit einem solchen Zugang der Einfluss der Dinge auf das menschliche Handeln in den Blick genommen werden, ohne dass diese selbst als handelnde Subjekte aufgefasst werden: Der Text und seine über 20 Vorversionen inkl. der Kommentare der Herausgeber hätte mit einer Schreibmaschine oder einem noch älteren Schreibwerkzeug in der Form nicht entstehen können. Der Fokus auf mögliche Gebrauchsformen erlaubt auch den Blick darauf, dass wir Gegenstände »zweckentfremden« können – das Ding ist in dieser Lesart das, was der Mensch aus ihm macht. Man denke beispielsweise an diverse Overheadprojektoren, die derzeit in vielen Klassenräumen als Ablageflächen dienen.

Einstellungen und Erfahrungen von Lehrkräften erforschen

Die Diskrepanz zwischen den vielfach betonten Vorteilen von Sachquellen und deren vermuteter seltener Einsatz im Geschichtsunterricht führt zu der Frage, warum Lehrkräfte selten auf diese zurückgreifen. Die berufsbezogenen Überzeugungen (beliefs)⁴⁸ und Erfahrungen von Geschichtslehrkräften im Zusammenhang mit

45 Vgl. Hans Peter Hahn: Der Eigensinn der Dinge – Einleitung. In: Hans Peter Hahn (Hg.): Vom Eigensinn der Dinge. Für eine neue Perspektive auf die Welt des Materiellen. 4. Aufl. Berlin 2018, S. 9–56, hier S. 15.

46 Ebd., S. 30.

47 Sowohl Bild- als auch Textquellen werden in den meisten Fällen geschaffen, um für andere oder für sich selbst eine bestimmte Information »festzuhalten«; ausgenommen davon sind Kunstwerke, wie beispielsweise Gedichte oder abstrakte Malerei.

48 Darunter sind epistemologische und lerntheoretische Konzepte von Lehrkräften zu verstehen, welche die Gestaltung des Geschichtsunterrichts beeinflussen. Vgl. Sam Wineburg: His-

Sachquellen zu erforschen, war Teil des Projekts *Historisches Lernen zwischen Schule und Museum*, das sich damit in die zahlreichen Forschungen der letzten Jahre zu Einstellungen, Handlungsweisen und Kompetenzen von Geschichtslehrkräften einreihet.⁴⁹ Nachdem sich die Geschichtsdidaktik lange Zeit wenig mit der Rolle der Lehrpersonen beschäftigt hat,⁵⁰ besteht nun weitgehende Einigkeit, dass sie »keine Randfiguren des Unterrichtsgeschehens, sondern im Gegenteil richtungsweisende ›Subjekte‹ sind«,⁵¹ die einen wesentlichen Einfluss auf das Geschichtsbild der Lernenden haben.⁵²

Im Rahmen des Projekts wurden Lehrkräfte (n=85) zu ihren geschichtsdidaktischen Überlegungen und Erfahrungen im Zusammenhang mit Museumsbesuchen interviewt,⁵³ wobei auch auf den Geschichtsunterricht, insbesondere auf die Vor- und Nachbereitung von Museumsbesuchen sowie generell auf den Einsatz von verschiedenen Quellen und Geschichtsdarstellungen Bezug genommen wurde. Die Lehrkräfte wurden als Expertinnen und Experten für die Gestaltung und Planung

torical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past. Philadelphia 2001, S. 155-172.

- 49 Vgl. zuletzt u.a. Christian Heuer/Mario Resch/Manfred Seidenfuß: Geschichtslehrerkompetenzen? Wissen und Können geschichtsdidaktisch. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 8 (2017), H. 2, S. 158-176; Katharina Litten: Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht? Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen. Göttingen 2017 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 14); Hanneke Tuithof u.a.: What do we know about the pedagogical content knowledge of history teachers: A review of empirical research. In: Historical Encounters 6 (2019), H. 1, S. 72-95.
- 50 Vgl. Wolfgang Hasberg: Historiker oder Pädagoge? Geschichtslehrer im Kreuzfeuer der Kompetenzdebatte. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 9 (2010), S. 159-179, hier S. 160.
- 51 Peter Schulz-Hageleit: Alternativen in der historisch-politischen Bildung. Mainstream der Geschichte: Erkundungen – Kritik – Unterricht. Schwalbach/Ts. 2014 (Wochenschau Wissenschaft), S. 191.
- 52 Vgl. Ronald W. Evans: Teacher Conceptions of History Revisited. Ideology, Curriculum, and Student Belief. In: Theory & Research in Social Education 18 (1990), H. 1, S. 101-138.
- 53 Das Projekt zielt insbesondere auf die Frage ab, wie Museumsbesuche in den Geschichtsunterricht integriert werden. Neben den Lehrkräften wurden Vertreterinnen und Vertreter der museumspädagogischen Abteilungen der österreichischen Landesmuseen (n=9) interviewt. Außerdem wurden die Vermittlungsprogramme dieser Museen analysiert und Klassen (n=11) bei Museumsbesuchen sowie in der Geschichtsstunde vor und nach diesen begleitet. Schließlich wurden am Ende der Museumsbesuche Performanzen von den Lernenden erhoben. Das Projekt wird im Herbst 2020 abgeschlossen, die Publikation der Gesamtergebnisse ist für 2021 vorgesehen. Das Forschungsdesign wurde erstmals vorgestellt in: Andrea Brait: Geschichtsvermittlung im Museum. Geschichtsdidaktische Forschungen zu den österreichischen Landesmuseen. In: Peter Gautschi u.a. (Hg.): Aneignungspraktiken an ausserschulischen Lernorten. Tagungsband zur 5. Tagung Ausserschulische Lernorte der PH Luzern vom 9. und 10. Juni 2017. Zürich 2018 (Ausserschulische Lernorte – Beiträge zur Didaktik, Bd. 5), S. 115-119.

von Geschichtsunterricht betrachtet;⁵⁴ sie fungierten also als ein Medium, um sich einem Sachverhalt zu nähern,⁵⁵ in diesem Fall u.a. dem Einsatz von Sachquellen im Geschichtsunterricht an österreichischen Schulen der Sekundarstufe. Bei der Auswahl der Lehrpersonen wurde auf Vielfalt geachtet, um eine theoretische Sättigung zu erreichen.⁵⁶ Die interviewten Lehrkräfte unterrichten an verschiedenen Schultypen (NMS, AHS, BMHS)⁵⁷, in städtischen und ländlichen Regionen Österreichs und sind unterschiedlich lange in ihrem Beruf tätig. Auch »ungeprüfte« Lehrkräfte sind Teil des Samples, also Personen, die Geschichte unterrichten, dieses Fach aber nicht studiert haben. Die Experteninterviews wurden teilstandardisiert mithilfe eines Leitfadens durchgeführt, der darauf abzielte, durch möglichst kurze Fragen relativ freies Erzählen zu ermöglichen.⁵⁸ Die Fragen wurden möglichst offen gestellt, sodass die Interviewten keine Rückschlüsse darauf ziehen konnten, welche Antworten sozial erwünscht sind,⁵⁹ wenngleich andere Studien (siehe oben) zei-

-
- 54 Vgl. zu diesem Ansatz: Roland Bernhard: Competence and Academic Orientation in History Textbooks (CAOHT). In: ph.research (2016), H. 1, S. 28-31, hier S. 29. Vgl. zur Definition von Personengruppen als Experten allgemein: Alexander Bogner/Beate Littig/Wolfgang Menz: Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden 2014 (Qualitative Sozialforschung), S. 9-12.
- 55 Vgl. u.a. Michael Meuser/Ulrike Nagel: ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Alexander Bogner/Beate Littig/Wolfgang Menz (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Wiesbaden 2005, S. 71-93; Jochen Gläser/Grit Laudel: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Aufl. Wiesbaden 2010, S. 9-12.
- 56 Es handelt sich jedoch um keine repräsentative Stichprobe, weshalb keine quantifizierenden Aussagen in Bezug auf die Grundgesamtheit der österreichischen Lehrkräfte möglich sind; es handelt sich auch nicht um eine klassische Zufallsstichprobe, zumal nicht alle Personen der Grundgesamtheit die gleichen Chancen hatten, ins Sample aufgenommen zu werden. Das Sampling ist am ehesten als Schneeballverfahren zu beschreiben: Ausgehend von einzelnen angesprochenen Lehrpersonen wurden weitere gefunden, die zu einem Interview bereit waren. Vgl. u.a. Nicola Döring/Jürgen Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Aufl. Berlin/Heidelberg 2016, S. 308f. Allerdings wurden auch Methoden des Theoretical Sampling und des Sampling nach vorab festgelegten Kriterien angewandt. Zur Kombinierbarkeit vgl. Aglaja Przyborski/Monika Wohlrab-Sahr: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. Aufl. München 2014, S. 185. Durch die Kombination dieser Zugänge konnte erreicht werden, dass »all[e] empirischen Varianten und Ausprägungen eines bestimmten Phänomens« berücksichtigt wurden, was einer »theoretische[n] Sättigung« der zentralen Kategorien« entspricht. Alexander Bogner/Beate Littig/Wolfgang Menz: Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden 2014, S. 37.
- 57 Die Interviews werden im Stil »Bundesland_Schultyp_Nr.« abgekürzt (AHS Vbg_2 steht beispielsweise für das zweite Interview aus einer Allgemeinbildenden höheren Schule in Vorarlberg).
- 58 Vgl. Gläser/Laudel (Anm. 55), S. 174-177.
- 59 Vgl. Ebd., S. 138-140.

gen, dass viele Lehrkräfte zumindest ein Bewusstsein dafür entwickelt haben, wie der Unterricht den Vorstellungen der Geschichtsdidaktik zufolge gestaltet werden sollte. Die durchschnittliche Interviewdauer betrug 56 Minuten. Die wörtlich (aber nicht lautsprachlich)⁶⁰ transkribierten Interviews⁶¹ wurden mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet, welche »die Identifizierung von Themen und Subthemen, deren Systematisierung und die Analyse der wechselseitigen Relationen«⁶² ermöglicht.⁶³ Das im Programm MAXQDA erstellte Kategoriensystem wurde auf Intercoderreliabilität geprüft, die mit einem Mittelwert von $\kappa_{n=0.79}$ zufriedenstellend ausfiel.⁶⁴

Sachquellen im Geschichtsunterricht

Auf Basis der Interviews können die in der geschichtsdidaktischen Literatur vertretenen Annahmen im Zusammenhang mit dem Einsatz von Sachquellen im Geschichtsunterricht weitgehend bestätigt werden. Kurt Messmer vermutet etwa, dass diese im Geschichtsunterricht nur wenig eingesetzt werden, »vermutlich mit zunehmender Schulstufe seltener.«⁶⁵ Dies kann allein schon aufgrund der Reaktion der Interviewten auf die Fragen »Wie wichtig ist Ihnen/dir, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht eigenständig mit Quellen arbeiten?« sowie »Welche Quellen kommen dabei zum Einsatz?« belegt werden. Keine der befragten Lehrkräfte hat in diesem Zusammenhang eigenständig Sachquellen erwähnt; auch jene Lehrpersonen, die von sich aus – etwa gefragt nach den allgemeinen Zielen des Geschichtsunterrichts – über die Bedeutung der Quellenanalyse sprachen, taten das nicht.⁶⁶ Erst auf die Nachfrage »Welchen Stellenwert haben Sachquellen in Ih-

⁶⁰ Vgl. Claus Stefer u.a.: Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden 2007, S. 27-29.

⁶¹ Die Autorin dankt an dieser Stelle Jasmin Fischer, Nina Hechenblaikner und Laura Volgger für die gewissenhafte Verschriftlichung der Interviews.

⁶² Udo Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl. Weinheim/Basel 2018, S. 123.

⁶³ Zum Einsatz der Qualitativen Inhaltsanalyse in der geschichtsdidaktischen Forschung vgl. Sebastian Barsch: Die Qualitative Inhaltsanalyse als Methode der geschichtsdidaktischen Forschung. In: Holger Thünemann/Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.): Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung. Schwalbach/Ts. 2016, S. 206-228.

⁶⁴ Dies erfolgte anhand von zehn Interviews. Die maximal erreichte Übereinstimmung ergab $\kappa_{n=0.86}$, die minimale $\kappa_{n=0.74}$.

⁶⁵ Messmer (Anm. 35), S. 206.

⁶⁶ Beispielsweise sprach AHS_Wien_15 ausführlich darüber, wie wichtig ihr die Arbeit mit Quellen ist. Später im Interview antwortete sie auf die Frage »Sie haben ganz am Anfang gleich erwähnt, dass Sie ganz viel mit Quellen im Unterricht arbeiten. Welche Rolle spielen denn da Sachquellen?«: »Eben im Unterricht ... Dass also dingliche Quellen ... wird man sich schwer tun. ... Ja, Originalquellen zur Verfügung zu haben, aus diversesten Gründen.«

rem/deinem Unterricht?« hin erläuterten die Lehrkräfte ihren Umgang mit dieser Quellengattung. Die meisten von ihnen räumten ein, dass sie Sachquellen eher selten oder fast gar nicht im Unterricht einsetzen. Die Lehrkraft BHS_NÖ_1 führte beispielsweise aus, dass man an diese einfach nicht denke.⁶⁷

Ausschlaggebend für die Unterrichtspraxis ist wohl auch, dass Sachquellen für die Aufgaben der Reifeprüfung (Matura) nicht berücksichtigt werden. Die Lehrkraft BHS_Wien_7 erklärte, dass es ihr ein besonderes Anliegen sei, die Schülerinnen und Schüler gut auf diese vorzubereiten, weshalb Sachquellen im Unterricht keine Rolle spielen:

»Es gibt ja aufgrund der Zentralmatura⁶⁸ diesen Themenpool in der Schule, den man erstellt hat mit allen Lehrern. Und ich habe den natürlich im Kopf beziehungsweise schau mir den vorher an und versuche schon, dass ich vor allem die Bereiche abdecke, die dort abgedeckt sind. Und jetzt dementsprechend natürlich gibt es da keine Sachquellen, die man bei der Matura analysieren muss. Dementsprechend nimmt das auch nicht wirklich einen Platz ein im Unterricht. Also ich schaue tatsächlich, dass sie mit den Quellen umgehen können, die sie dort erwarten. Also es ist schon ein bisschen Teaching to the Test, muss ich sagen.«⁶⁹

Darüber hinaus wurde in den Interviews immer wieder angeführt, dass Sachquellen nicht verfügbar seien und auch kaum eine Sammlung angelegt werden könne – ein Problem, das hinlänglich bekannt ist.⁷⁰ BHS_Wien_2 meint etwa: »Es liegt auch am Platz an der Schule. Wir haben hier diesen halben Quadratmeter und ich kriege es nicht in mein Fach hinein. Ich müsste sie zusammenkaufen, nicht unmöglich, aber doch kostspielig.«⁷¹ Auch NMS_Wien_3 argumentiert: »Ja, also wir hätten gar keinen Platz. Ich wüsste nicht, wo ich das hingeben sollte. Wir haben jetzt schon einen Biologie-, Physik- und Chemiesaal zusammen, wo wir halt irgendwelche Vogelskelette zwischen Chemiebaukästen haben, weil immer, also die Stadt Wien anscheinend zu wenig Klassen hat und alles vollstopft.«⁷²

Allerdings sind Lehrkräfte nicht zwingend auf Sammlungen in der Schule angewiesen, denn insbesondere in Bezug auf die Zeitgeschichte sind Lehrende und Lernende meist auch in der Lage, selbst Gegenstände in den Unterricht mitzubringen, man denke etwa an ältere Kleidungsstücke, Spielzeug aus der eigenen Kindheit, alte technische Geräte. Diese Möglichkeit wurde auch von den interviewten Lehrkräften immer wieder genannt. AHS_Wien_10 führt beispielsweise aus:

67 Vgl. Interview mit BHS_NÖ_1.

68 Hierzu ist anzumerken, dass nur die Aufgabenstellungen für die schriftlichen Teile der Reife- und Diplomprüfung zentralisiert wurden.

69 Interview mit BHS_Wien_7.

70 Vgl. u.a. Heese (Anm. 30), S. 51.

71 Interview mit BHS_Wien_2.

72 Interview mit NMS_Wien_3.

»So richtige dingliche oder sachliche Quellen, wie es ja heißt, wie man sie noch in der 2. Klasse lernt, natürlich weniger, aber in der 2. Klasse fange ich dann meistens im September, spätestens im Oktober so an. Dann soll, oder eigentlich muss oder darf, je nachdem, wie man es sieht, jeder Schüler, jede Schülerin ein ... eine Quelle mitnehmen in den Unterricht und die auch präsentieren. Das sind dann wirklich die ganz unterschiedlichsten Dinge. [...] Das kann wirklich das banalste, der banalste Gegenstand des Alltags auch wirklich sein. Also manche haben ihr Handy vorgelegt. Die haben quasi nichts mitgebracht, aber auch gesagt, das ist ihnen wichtig, das dürfen sie sich aussuchen. Manche haben wirklich persönliche Gegenstände, die ihnen Eltern oder Großeltern geschenkt haben, teilweise alte Bücher, Münzen, Fotos ... Figuren aus dem Urlaub. Also das ist wirklich sehr spannend und das ist so ein bisschen auch der Einstieg in den Geschichtsunterricht.«⁷³

Zweifellos bietet ein solcher Zugang das Potential über die Beziehungen von Menschen zu Dingen zu diskutieren, was den Ideen der ANT entspricht.⁷⁴ Mit den Schülerinnen und Schülern könnte insbesondere diskutiert werden, welche »Beziehung« sie bzw. ihre Familien zu den mitgebrachten Sachquellen haben bzw. was sie mit diesen verbinden. Allerdings verweist dieser Bericht auch darauf, dass Schülerinnen und Schüler bei der Suche nach Sachquellen auch Probleme haben können. Wenn das Ziel des Unterrichts eine Unterscheidung von verschiedenen Quellengattungen ist oder eine Analyse von Sachquellen geübt werden soll, dann sollte bei der Formulierung der Aufgabenstellung berücksichtigt werden, dass nicht alle Familien gleichermaßen auf einen Fundus an Überlieferungen zurückgreifen können. Speziell in Klassen, in denen sich Geflüchtete befinden, könnte eine Aufgabenstellung, die sich auf Gegenstände aus dem Familienbesitz bzw. Haushalt bezieht, unlösbar und ausgrenzend, vielleicht sogar traumatisierend wirken. Hier ist es wichtig, explizit auf Gegenstände zu verweisen, die im näheren Umfeld oder sehr günstig auf Flohmärkten oder im Internet erworben werden können.

Wie die Ausführungen von AHS_Wien_10 ebenso zeigen, werden Sachquellen typischerweise vor allem zu Beginn des Geschichtsunterrichts in der 6. Schulstufe behandelt, wenn es darum geht, den Lernenden die verschiedenen Quellengattungen zu erklären, was auch, wie oben erwähnt, im aktuell gültigen Lehrplan vorgesehen ist. AHS_Ktn_1 beschreibt hierzu:

»Ja, was hat denn einer einmal mitgebracht? Münzen hat wer mitgebracht. Wohl und irgendwelche Orden vom Opa noch, ja. Solche Sachen, das schon. Und in der zweiten Klasse, wenn du überhaupt, wenn du anfängst – was sind denn Quellen

73 Interview mit AHS_Wien_10.

74 Vgl. dazu den Beitrag von Christina Antenhofer in diesem Band.

überhaupt, dann bringen sie alles Mögliche mit. Aber das, das war eher zu dem Thema Quellen.«⁷⁵

Die Annahme, dass Sachquellen auf jeden Fall im Zusammenhang mit der erstmaligen Beschäftigung mit Quellengattungen im Geschichtsunterricht behandelt werden, führt bei der Lehrkraft BHS_Stm_1 zur Überlegung, dass eine Berücksichtigung von diesen in der Sekundarstufe II gar nicht nötig sei.⁷⁶ Dabei wird, wie Thorsten Heese zurecht betont, jedoch übersehen, dass auch Erwachsene zunehmend in einer »visuell-dinglichen Erfahrungswelt« leben und daher Sachquellen keineswegs nur als spielerischer Zugang für jüngere Schülerinnen und Schüler gesehen werden sollten.⁷⁷ Dass im späteren Verlauf des Geschichtsunterrichts Sachquellen kaum oder gar nicht präsent sind, liegt vielleicht auch an der lange Zeit dominanten Stellung der Herrschergeschichte, wozu passende Sachquellen freilich schwer ins Klassenzimmer zu holen sind. In den Interviews zeigt sich, dass im Zusammenhang mit Sachquellen aber ausschließlich Beispiele genannt wurden, die auf alltags-, sozial- oder kulturgeschichtliche Perspektiven hindeuten, selbst dann, wenn begründet wird, warum diese nicht berücksichtigt werden können. BHS_OÖ_1 führt etwa aus: »[I]ch kann im Unterricht keine Maschine mitnehmen, eine große zum Beispiel, oder ich kann nicht den Raum einer Arbeiterwohnung in der Form nachbauen, das tue ich nicht im Unterricht.«⁷⁸ Um bei den Lernenden Interesse zu wecken, sind aber gar keine solchen großen Sachquellen nötig. Wie Heese betont, können auch kleinere Alltagsgegenstände für einen interessanten Unterrichtseinstieg sorgen, zumal Sachquellen nicht die Regel, sondern die Ausnahme im Geschichtsunterricht sind. Hierzu »reicht« beispielsweise eine Kaffeemühle aus der Zwischenkriegszeit, wie sie noch in vielen Haushalten aufbewahrt wird. Die Schülerinnen und Schüler starten ihm zufolge »mit sichtlich veränderter Motivation in den Unterricht und entwickeln selbstständig ohne großes Zutun der Lehrkraft in kurzer Zeit eine Fülle von Fragen und Gedanken, an die im weiteren Unterrichtsverlauf sehr gut angeknüpft werden kann.«⁷⁹ Einen ähnlichen Effekt könnten allerdings auch Repliken erzielen, auf die beispielsweise die Lehrperson NMS_Tirol_1 setzt.⁸⁰

Nur wenige Lehrkräfte des Samples berichteten von regelmäßiger bzw. häufigerer Bezugnahme auf Sachquellen im Geschichtsunterricht. AHS_Wien_8 erzählte etwa mit Begeisterung:

75 Interview mit AHS_Ktn_1.

76 Vgl. Interview mit BHS_Stm_1.

77 Vgl. Heese (Anm. 30), S. 70.

78 Interview mit BHS_OÖ_1.

79 Heese (Anm. 34), hier S. 12.

80 Vgl. Interview mit NMS_Tirol_1.

»Ja, ja, die nehme ich auch mit, irgendwelche Münzen oder wenn ich irgendwie ver-, ich reise sehr viel, und ja und dann bringe ich manches mal mit oder, oder ich habe, was weiß ich, irgendwelche Taler oder solche Dinge, ja, oder einfach auch von mir irgendwelche alten Unterstützungserklärungen aus den frühen 80er Jahren oder solche Papiere oder Pässe oder Bücher wie, was weiß ich, der ›Kampf‹ oder solche Dinge oder Akten aus der NS-Zeit oder Ariernachweise, also solche Dinge, die ich mir irgendwo über Jahre zusammengesammelt habe oder alte Schulchroniken, wo ich dann vorlese, wie dieser Schuldirektor da im Waldviertel schildert die Ermordung von, vom Thronfolger, weil daneben der Ort ist, wo der Thronfolger dann bestattet wurde, also so ... ich verwende da eigentlich schon relativ viele Sachen.«⁸¹

Allerdings werden Sachquellen – wenn Lehrkräfte oder Lernende sie in den Unterricht mitbringen – kaum systematisch analysiert. Dies wird auch von jenen Lehrkräften nicht angeleitet, die angeben, grundsätzlich anhand von Leitfäden genaue Quellenanalysen in ihren Klassen durchzuführen. So erklärt etwa die Lehrkraft AHS_NÖ_1 im Interview, dass ihr Quellenanalysen im Unterricht sehr wichtig seien. Gefragt, ob dies auch für Sachquellen gelte, erklärt sie jedoch:

»Bei den Sachquellen kaum. Da geht es mir eher ... darum, dass sie wissen, dass, ich weiß nicht, da jetzt diese Vase hier auch jetzt eine Sachquelle ist ... Eigentlich von der Analyse her bei Sachquellen überhaupt nicht, nein. Das mache ich bei den anderen mehr. Liegt vielleicht auch daran, dass ich in der Sachquellenanalyse selbst nicht so bewandert bin wie in den anderen. Also das ist sicherlich mein eigener Fehler, dass ich mich mit dem nicht genauer auseinandersetze, aber ja.«⁸²

Viele der befragten Lehrkräfte zeigten sich davon überzeugt, wie wertvoll daher außerschulisches Lernen insbesondere in Museen ist. Gefragt nach dem Einsatz von Sachquellen antwortete BHS_NÖ_2 beispielsweise: »Kaum. Habe ich keine. Also da fahren wir ins Museum und schauen sie uns dort an.«⁸³ Wie AHS_OÖ_1 ausführt, sollten Sachquellen bei Museumsbesuchen auch eine »besondere Rolle einnehmen«.⁸⁴ Museen sind tatsächlich Orte, an denen wertvolle und einzigartige Sachquellen berücksichtigt werden können, womit ein Beitrag zur kulturellen Bildung geleistet wird.⁸⁵ BHS_Wien_1 merkt zurecht an:

»Wie kommen die Schüler sonst zu römischen Ausgrabungen? Oder zu – weiß ich nicht – einem Sarkophag? Einem Pharao? Einer Mumie? Also das kann nur das

81 Interview mit AHS_Wien_8.

82 Interview mit AHS_NÖ_1.

83 Interview mit BHS_NÖ_1.

84 Interview mit AHS_OÖ_1.

85 Vgl. dazu u.a. Rainer Trepnow: Vor den Dingen sind alle Besucher gleich. Kulturelle Bildungsprozesse in der musealen Ordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005), H. 6, S. 797-809.

Museum bieten. Also [...] wirklich dingliche Quellen, Sachquellen kann nur das Museum zur Verfügung stellen«.⁸⁶

Allerdings ist zu bedenken, dass ein Museum weit mehr bietet, als einzelne Sachquellen.⁸⁷ Einen Museumsbesuch allein auf die Analyse von ausgewählten Objekten zu beschränken, würde bedeuten, dass die Lernenden die Institution nur sehr reduziert wahrnehmen.⁸⁸ Einige Museen bieten aber auch die Möglichkeit – dies wurde von keiner interviewten Lehrkraft angesprochen –, Sachquellen ins Klassenzimmer zu holen. Seit den 1970er-Jahren werden Museumskoffer angeboten, die sowohl im Museum, als auch außerhalb eingesetzt werden können. Vielfach enthalten diese nicht nur Originale oder, wenn es sich um wertvollere Sachquellen handelt, Repliken, sondern auch weiterführende Lehrmaterialien,⁸⁹ die forschendes und entdeckendes Lernen fördern sollen.⁹⁰ Im Unterschied zum Schulbuch wird hier die ästhetische und emotive Komponente besonders angesprochen.⁹¹ In Österreich stellen beispielsweise die Tiroler Landesmuseen den Museumskoffer »Zeitreise Tirol. Archäologie in Tirol von der Steinzeit bis ins Frühmittelalter« zur Verfügung, der zur Vor- oder Nachbereitung eines Museumsbesuchs genutzt werden kann, aber auch unabhängig von einem solchen. Für 2 EUR pro Lernendem kann der Koffer bis zu vier Wochen ausgeliehen werden. Er enthält vier Module zur Arbeit der Archäologie, zum Leben von der Steinzeit bis zum Frühmittelalter und zur Landschafts- und Klimageschichte Tirols. Neben Repliken von Originalen

86 Interview mit BHS_Wien_1.

87 Vgl. Dierking Lynn D.: *The Role of Context in Children's Learning from Objects and Experience*. In: Scott G. Paris (Hg.): *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums*. New York, NY 2010, S. 3-18, hier S. 15.

88 Dabei ist insbesondere zu bedenken, dass die Museumsdinge im Zuge ihrer Musealisierung eine neue Bedeutung erlangen. Sie werden zu Semiphoren, um mit Krzysztof Pomian zu sprechen, die aus einem Träger und Zeichen bestehen, die darauf angebracht sind – sie haben also eine materielle und eine semiotische Seite und halten die »Kommunikation aufrecht zwischen dem Unsichtbaren, aus dem sie kommen [...] und dem Sichtbaren, wo sie sich der Bewunderung aussetzen.« Krzysztof Pomian: *Der Ursprung des Museums. Vom Sammeln*. Berlin 1988, S. 81. In einer Ausstellung werden Wahrnehmung und Interpretation weniger durch einzelne Objekte, sondern vielmehr durch »die Konstellation mit anderen Museumsobjekten und deren Positionierung im szenischen Arrangement« beeinflusst. Jana Scholze: *Medium Ausstellung. Lektüren musealer Gestaltung* in Oxford, Leipzig, Amsterdam und Berlin. Bielefeld 2004, S. 194.

89 Vgl. Hans Joachim Gach: *Museumskoffer. Mobile Sammlungen gegenständlicher Quellen*. In: *Praxis Geschichte* 104 (2005), S. 6.

90 Vgl. Jutta Ströter-Bender: *Museumskoffer, Material- und Ideenkisten. Projekte zum Sammeln, Erkunden, Ausstellen und Gestalten für den Kunstunterricht der Primarstufe, der Sekundarstufe I und die Museumsprädagogik*. Marburg 2011, S. 9.

91 Vgl. Hans Joachim Gach: *Geschichte auf Reisen. Historisches Lernen mit Museumskoffern*. Schwalbach/Ts. 2005, S. 40.

befinden sich im Koffer didaktische Materialien wie Puzzles, Spielkarten und Arbeitsblätter. Das Museum empfiehlt den Koffer für die 2. bis 6. Schulstufe für die Fächer Sachunterricht, Geschichte, Geografie und Werken.⁹²

Fazit

Der Wert von Sachquellen für das historische Lernen wird in der geschichtsdidaktischen Literatur und ersten empirischen Studien betont. Im österreichischen Geschichtsunterricht wird diese Quellengattung jedoch wenig berücksichtigt, wie die Ausführungen der im Rahmen des Projekts *Historisches Lernen zwischen Schule und Museum* interviewten Lehrkräfte zeigen. Die meisten Lehrpersonen argumentierten infolge der Frage nach dem Einsatz von Sachquellen im Geschichtsunterricht ähnlich wie AHS_Wien_7, die eigenen Angaben zufolge seit über 20 Jahren Geschichte unterrichtet:

»AHS_Wien_7: Eigentlich eher weniger.

I: Woran liegt's?

AHS_Wien_7: Ich überlege gerade. Sachquellen – an was denken Sie jetzt?

I: Alles Dreidimensionale ...

AHS_Wien_7: Naja, ja ... Da bin ich jetzt nicht mehr so fantasievoll. [...] Ich denke auch nicht dran und sicherlich auch Verfügbarkeit. Vielleicht macht man das eh über die Ausstellungsbesuche dann.«⁹³

Die hier vorgebrachten Argumente – mangelnde Verfügbarkeit sowie fehlende Präsenz in den didaktischen Überlegungen – wurden vielfach genannt. Ebenso verwiesen zahlreiche Lehrkräfte auf Museen bzw. Ausstellungen als die bessere Option, Sachquellen in den Geschichtsunterricht zu integrieren. Somit ist anzunehmen, dass die Begegnung mit Sachquellen trotz einiger publizierter didaktischer Anregungen für den schulischen Geschichtsunterricht,⁹⁴ wohl auch künftig hauptsächlich außerhalb des Klassenzimmers stattfindet. Im Zuge von solchen erwarten sich die Lehrkräfte auch spezielle Analysemethoden, weil sie sich selbst nicht kompetent fühlen. Aus diesem Befund ist ein klarer Auftrag an Museen abzuleiten, bei ihren Vermittlungsprogrammen für Schulklassen die Objekte ins Zentrum zu stellen, auch wenn sie in den Ausstellungen zunehmend mit anderen Elemen-

92 Vgl. www.tiroler-landesmuseen.at/page.cfm?vpath=programm/paedagogik/schule&geneticpageid=1168 (online am 11. März 2020).

93 Interview mit AHS_Wien_7.

94 Vgl. z.B. Monika Röther: Alltägliche Objekte als aussagekräftige Zeugen der Vergangenheit. Musikschrank und Stereoanlage erzählen von den 1960er Jahren. In: GWU 64 (2013), 5-6, S. 316-332.

ten konkurrieren.⁹⁵ Gleichermaßen wäre ein stärkerer Austausch zwischen der Geschichtsdidaktik und Museen bzw. der Museumswissenschaft wünschenswert, um die in diesen zweifelsohne vorhandenen Kompetenzen im Zusammenhang mit der Analyse von Sachquellen⁹⁶ auch für die Geschichtsvermittlung in der Schule bzw. das Verfassen entsprechender Passagen in Schulbüchern stärker nutzbar zu machen.

-
- 95 Vgl. zur Diskussion um die Stellung der Objekte in Ausstellungen Mario Schulze: *Things are Changing. Museums and the Material Turn*. In: *Museological Review* 18 (2014), S. 43-52.
- 96 Vgl. Cynthia Wallace-Casey: *De-Constructing Cabins of Curiosity. Learning to Think Historically in Community History Museums*. In: Jill B. Cummings/Mary L. Blatherwick (Hg.): *Creative Dimensions of Teaching and Learning in the 21st Century. Dordrecht 2017 (Advances in Creativity and Giftedness*, Bd. 12), S. 197-207, hier S. 199.

