

# **DER „SPATIAL TURN“: CHANCE UND HERAUSFORDERUNG FÜR DEN GESCHICHTSUNTERRICHT**

Waltraud Schreiber

## **I. Raum und Geschichte – Grundlegungen**

### **1. Zwischen Universalie und „spatial turn“**

Raum ist ein „gelebter Begriff“<sup>1</sup>, der lebensweltlich wie wissenschaftlich ausgesprochen vielfältig genutzt wird. Die immer neuen Wortschöpfungen verweisen auf Raumkonzepte jenseits des traditionellen Raum- bzw. Raum-Zeitverständnisses, das nach dem Motto verlief: „Alles, was ist, hat zu bestimmten Zeiten und an bestimmten Orten stattgefunden“ (Raum und Zeit als Universalien). „Raum“ wird dann unter anderem auch zur Beschreibung und Erklärung von Phänomenen genutzt, die nicht an konkrete Orte gebunden sind. Die Rede kann von „virtuellen Räumen“ sein, die z.B. durch das Internet geschaffen werden, oder von „sozialen Räumen“, über die in Zeiten gesteigerter Mobilität viele Mitmenschen z.B. „Heimat“ definieren. Räume können aber auch Konstrukte sein, mit deren Hilfe Forscher Entwicklungen erklären<sup>2</sup> oder Politiker ihre Positionen durchzusetzen versuchen. Indem der Umfang des Begriffs (Extension) ständig zunimmt, wird ein Konsens darüber, was mit „Raum“ gemeint sei (Intension), zumindest erschwert. Eine Folge ist, dass auch die Kommunikation über und mit Hilfe von „Raum“ schwieriger wird.

In der Konsequenz dieser Beobachtungen wird in diesem Beitrag auf der einen Seite Raum als erfahrbare, auf einen „natürlichen“ Ort bezogene „Universalie“ betrachtet und auf der anderen die analytische Wendung von Raum. Diese Wendung wird unter „spatial turn“ subsumiert<sup>3</sup> – wobei hier nicht nur theoretische und methodische Konsequenzen einbezogen

---

<sup>1</sup> Ferdinand Fellmann hat das Konzept „gelebter Begriff“ im Kontext seiner Auseinandersetzung mit dem Begriff und Konzept „Lebenswelt“ eingeführt. Fellmann, F.: Gelebte Philosophie in Deutschland. Denkformen der Lebensweltphänomenologie und der kritischen Theorie, Freiburg/München 1983.

<sup>2</sup> Erhellend hierzu: Döring, J./Thielmann, T. (Hgg.): Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften, Bielefeld 2008; insbes. dies.: Was lesen wir im Raum? Der Spatial Turn und das geheime Wissen der Geographen, ebd., S.7-45.

<sup>3</sup> Eine prägnante Einführung gibt Bachmann-Medick, Spatial Turn, in: dies.: Cultural Turns, Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften, Reinbek <sup>2</sup>2007, S.284-328.

werden, sondern auch die Zuwendung zum Raum als Forschungs- bzw. Unterrichtsgegenstand.

Ein „spatial turn“ ist in allen Kulturwissenschaften zu beobachten. Allerdings wird, abhängig von den unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen, recht Verschiedenes unter diesem „turn“ verstanden. Im Folgenden werfe ich drei Schlaglichter auf Ausprägungen des „spatial turn“ („spatialization“), die die historische Dimension („temporalization“) mitbedenken. Diese Skizzen sollen eine Basis für die später anzustellenden Überlegungen zum „spatial turn“ im Geschichtsunterricht bilden.

## **2. Drei Schlaglichter zu „spatialization“ und „temporalization“**

Voranstellen möchte ich die Feststellung, dass in der historischen Forschung wie in der öffentlichen Geschichtskultur, wie im Geschichtsunterricht der „Raum“ als Universalie<sup>4</sup> (neben der Zeit) immer für die Auseinandersetzung mit historischen Ereignissen, aber auch mit Entwicklungen und Veränderungen herangezogen worden ist. Von einer völligen Vernachlässigung der Raumdimension zu sprechen, wie das manche Protagonisten des „spatial turns“ tun, wäre also unsinnig, zumal sich auch ganze Teildisziplinen der Geschichtswissenschaft durch ihren Bezug auf bestimmte Räume konstituieren<sup>5</sup> und epochale Schwerpunktsetzungen raumbezogen, oft fokussiert auf politische Herrschaftsräume, erfolg(t)en. – Insgesamt fällt aber auf, dass Raum in der Geschichtswissenschaft vor allem „dienende“, ordnende Funktionen erfüllt(e), z.B. indem er Forschungsgegenstände voneinander trennt(e). – Der „spatial turn“ löst diese Nebenrolle auf; „Raum/Räumlichkeit“ erhält als Kategorie einen eigenständigen Wert für das historische Denken – allein oder in Relation mit anderen Kategorien.

### **2.1 Spatial turn/Schlaglicht 1: „Raum, Zeit und Handlung zusammendenken“ (Karl Schlögel)**

Karl Schlögel, Professor für osteuropäische Geschichte an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder und, wie er auf seiner dortigen Homepage schreibt, Publizist, plädiert in Abgrenzung zu funktionalistischen Nutzungen dafür, „Raum, Zeit und Handlung zusammenzuden-

---

<sup>4</sup> Manche Autoren sprechen statt von Universalie auch von „Containerraum“, weil es um eine Verortung im Dreidimensionalen geht.

<sup>5</sup> Vgl. Landesgeschichte, deutsche oder italienische oder andere Nationalgeschichten, lateinamerikanische Geschichte.

ken“, um ein „angemessenes Bild von der Welt“ zu gewinnen. Diese Sichtweise hat für den „spatial turn“ in der Geschichtswissenschaft Gewicht bekommen.<sup>6</sup>

In seiner grundlegenden Publikation „Im Raume lesen wir die Zeit. Über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik“ (Erstauflage 2003) entwickelt Schlägel sein Konzept zuerst programmatisch und verdeutlicht es sodann an zahlreichen essayistisch dargestellten Beispielen. Seine zentrale These ist, dass die heuristische, analytische Nutzung von Raum und das Zusammendenken von Raum, Zeit und Aktion zu einer Re-Organisation und Neu-Konfiguration der kulturwissenschaftlichen Disziplinen, darunter der Geschichtswissenschaft, führen wird (ebd., S.12). Die Aus-einandersetzung mit dem zeitlichen Nacheinander muss erweitert werden um die Beachtung von „Nebeneinander“ und „Gleichzeitigkeit der Un-gleichzeitigkeit“. Das Ernsthören konkreter Orte – als eine Form der „spatialization“ – fordert dies geradezu ein (ebd., S.10). Dieser Anspruch besteht aber auch bei solchen Räumen und „Verräumlichungen“, die aktuell neu entstehen und deshalb neu gedacht und begründet werden müssen ((Ost-)Europa nach 1989/90). Dass Nacheinander und Nebeneinander/Gleichzeitigkeit in eins zu beachten sind, gilt auch für fiktive, virtuelle Räume.

In seinen Studien zum „Kartenlesen“ und zur „Augenarbeit“ zeigt Schlägel, dass die Hinwendung zum Raum als analytische und heuristische Kategorie Konsequenzen im Methodischen hat und auch die Form der Darstellung, die Historiographie, beeinflusst.<sup>7</sup> Als spezifische Darstellungsform, die zu lesen gelernt sein muss, identifiziert Schlägel die Kartographie: Mental maps, die Landschaften festhalten, die „nur“ im Kopf bestehen, zieht er ebenso in seine Überlegungen ein wie manifeste Karten, die zu früheren Zeiten entstanden sind. „Lesen-können“ bedeutet Kontexte zu erfassen, Perspektiven zu erschließen, Interpretationen zu de-konstruieren.

Bei der Erschließung der Räume plädiert Schlägel dafür, „den Augen zu trauen“ und so die Anschauung und die Abstraktion in eine Balance zu bringen. Er argumentiert auch dafür, durch das Ernst-Nehmen des vor Ort

---

<sup>6</sup> Bedeutsam für die Berücksichtigung des „spatial turns“ in der Geschichtswissenschaft war neben Karl Schlägel auch Jürgen Osterhammel (vgl. aktuell: Osterhammel, J.: Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts, München 2009).

<sup>7</sup> Die Folge ist, dass Karten nicht nur hilfswissenschaftlich zu verstehen sind, sondern als „kartographisches Narrativ“. Vgl. Schlägel, K.: Im Raume lesen wir die Zeit: über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik, Frankfurt/Main 2007, S.90.

Lesbaren zu einer „reichdimensionierten Geschichtswahrnehmung und einer komplexen Geschichtsdarstellung“ zu gelangen.<sup>8</sup>

Schlögels Band bietet zahlreiche Ansatzpunkte für die geschichtsdidaktische und unterrichtsmethodische Wendung. Die Basisoperationen des historischen Denkens (Re- und De-Konstruktion) erfahren durch den Bezugspunkt Raum theoretische und konkrete Erweiterungen (vgl. die auf Geschichtsunterricht bezogenen Kapitel II. und III.).

## 2.2 Spatial turn/Schlaglicht 2: „Spatialization of Time and History“ (Edward Soja)

Der nordamerikanische Humangeograf und Städteplaner Edward Soja hat den Begriff des „spatial turn“ wohl als Erster verwendet,<sup>9</sup> im Jahr 1989, in einem dem Umgang des westlichen Marxismus mit Raum und Zeit gewidmeten Teilkapitel seines Bandes „Postmodern Geographies“, das das Ziel verfolgt, eine „kritische Humangeografie“ zu entwickeln. Er vertritt die Ansicht, Raum sei nicht als „unschuldiger Schauplatz,<sup>10</sup> als Containerraum misszuverstehen, vielmehr müsse gesehen werden, dass und inwiefern dem verräumlichten sozialen Leben Macht, Herrschaft und Ideologie eingeschrieben wären.

Der Vorrang, den der westliche Marxismus auch noch in den Umbruchphasen um 1968 und 1989 dem Historischen einräumte, sei aufzuheben in einer „spatialization of time and history“, was zu einem neu zu entwickelnden historisch-geografischen Materialismus führen würde. Soja bezieht sich in seiner Argumentation einerseits auf die Raumtheorien Michel Foucaults und andererseits (und zwar mit größerem Nachdruck) auf die Henri Lefèbvres, weil dieser bewusst mache, dass nicht nur Geschichte, sondern auch Geografie notwendig theoriefundiert sei. Die theo-

---

<sup>8</sup> Vgl. Schlögel, Raum 2007, S.14; vgl. auch die Studien im Kapitel „Europa diaphan“, insbesondere die fiktiven Essays zu Herodot und Benjamin, ebd. S.476-504.

<sup>9</sup> Vgl. Döring, J./Thielmann, T.: Was lesen wir im Raum? Der Spatial Turn und das geheime Wissen der Geografen, in dies.(Hgg.): Spatial turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften, Bielefeld 2008, S.7-9.

<sup>10</sup> Soja, E.: Postmodern Geographies: the Reassertion of Space in Critical Social Theory, London 1989, S.6: „We must be insistently aware of how space can be made to hide consequences from us, how relations of power and discipline are inscribed into the apparently innocent spatiality of social life, how human geographies become filled with politics and ideology. Every one of the nine essays can accordingly be read as an attempted spatialization, a post-scripted effort to compose a new critical human geography, a historical and geographical materialism attuned to the contemporary political and theoretical challenges.“

riebezogene „Verräumlichung“ des historischen Denkens sei deshalb die logische Konsequenz.

In seinem späteren Band „Thirdspace“ buchstabiert Soja Lefèvres Raumtheorie<sup>11</sup> aus: Er zieht den Schluss, der imaginerte soziale Raum („Thirdspace“) sei die Synthese des physisch erfahrbaren Raumes („Firstspace“) und des auf einer Metaebene erfassbaren Raumes („Secondspace“). Der Thirdspace enthält den ersten und zweiten Raum und transzendiert ihn zugleich.<sup>12</sup> Christian Schmid resümiert, dass Soja eine „allumfassende Art räumlichen Denkens“<sup>13</sup> zu etablieren versuche.

Die Unterscheidung der drei Räume, des physisch gegebenen, des gedachten/konstruierten und des „gelebten Raumes“ kann für die geschichtsdidaktische und unterrichtsmethodische Wendung hilfreich sein. Der aktuelle auf Erinnerung/Gedächtnis/Geschichtsbewusstsein gerichtete Forschungsansatz der Geschichts- und Kulturwissenschaften gibt zahlreiche Bezugspunkte für die Berücksichtigung des Second- und Thirdspace.<sup>14</sup> Die Gemachtheit historischer Erinnerung und die lebensweltliche Relevanz von Geschichte zeigen sich deutlich. In der Erinnerungsforschung zeichnet sich auch die Rolle der wissenschaftlichen Re-Konstruktion von Vergangenem als Korrelativ für die Beurteilung geschichtskultureller Nutzungen von Vergangenheitsbezügen ab und die Notwendigkeit, vorfindliche Deutungen und Sinnbildungen durch De-Konstruktion zu erschließen.

Alle drei von Soja ausgewiesenen Räume bedürfen aber immer der Temporalisierung. Die „spatialization of time and history“ muss also notwendig immer auch als „temporalization of space and geography“ verstanden werden.

---

<sup>11</sup> Hilfreich hierzu: [http://www.anarchitektur.com/aa01\\_lefeuvre/aa01\\_lefeuvre.pdf](http://www.anarchitektur.com/aa01_lefeuvre/aa01_lefeuvre.pdf), gelesen im Oktober 2008.

<sup>12</sup> Vgl. Soja, E.: *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*, Cambridge/Mass. 1996, S.62: “It is both a space that is distinguishable from other spaces (physical and mental, or First and Second) and a transcending composite of all spaces.”

<sup>13</sup> Schmid, C.: *Stadt, Raum und Gesellschaft – Henri Lefèvre und die Theorie der Produktion des Raumes*, Stuttgart 2005, S.309.

<sup>14</sup> Vgl. exemplarisch: Assmann, A.: *Erinnerungsräume. Formen und Wandel des kulturellen Gedächtnisses*, München 1999 oder die im Anschluss an Pierre Nora („Lieux de Mémoire“) in vielen Ländern entstandenen Bände zu nationalen Gedächtnisorten (vgl. u.a. Francois, E./Schulze, H. (Hgg.): *Deutsche Erinnerungsorte I*, München 2001).

### 2.3 Spatial Turn/Schlaglicht 3: „Time-Space Compression und kulturelle Prägungen“ (David Harvey)

Der englische Humangeograf David Harvey entwickelt die auf Henri Lefèvre zurückgehende marxistische Raumtheorie weiter, indem er die Auswirkungen der aktuell beobachtbaren „flexiblen Akkumulation“ des Kapitals auf das Erleben von Raum und Zeit untersucht. Das Resultat sieht Harvey in einer so genannten „time-space compression“: Während auf der Ebene der Zeit der Sinn für Langfristigkeit, für die Zukunft, für Kontinuität verloren zu gehen drohe, werde auf der Ebene des Raums das Verhältnis von Nähe und Ferne immer schwieriger zu bestimmen.

„Spatialization“ meint bei ihm die Loslösung sozialer und ökonomischer Interaktionen aus Raum und Zeit, die u.a. durch die neuen Informations-, Kommunikations- und logistischen Technologien seit dem 20. Jahrhundert forciert wird. Sie gehe mit einer sukzessiven Entgrenzung raumbezogener Strukturen einher, sei durch Intensivierung und Verflechtung weltweiter sozialer Beziehungen und interkultureller Kontakte sowie die Etablierung transnationaler sozialer Räume gekennzeichnet. Zu den zentralen Triebfedern zählten u.a. Mobilität und Migration.

Kritisch anzumerken ist, dass bei der Auseinandersetzung mit dem Phänomen der „time-space compression“ der Einfluss gewordener kultureller Prägungen auf die konkreten Interaktionen und Manifestationen dieser neuen Lebensbedingungen beachtet werden muss. Umgekehrt darf der Einfluss der „time-space compression“ auf die vorhandenen Gegebenheiten (Traditionen, Institutionen, Systeme, Mentalitäten...) nicht übersehen werden. Beides hätte die Reduktion der realen Komplexität zur Folge.<sup>15</sup> – Es wird zwar die Abgeschlossenheit kultureller Systeme aufgelöst, dadurch werden jedoch nicht zwangsläufig auch die Systeme selbst aufgehoben.

Das Konzept der „time-space compression“ kann aus nahe liegenden Gründen nur bezogen auf das späte 20. Jahrhundert konkretes Thema des Geschichtsunterrichts sein. Allerdings ist zu bedenken, dass die Schüler der Generation angehören, für die die „time-space compression“ gelebte Selbstverständlichkeit ist. Um ihnen zu helfen, die Komplexität nicht zu verkennen, steht der Geschichtsunterricht vor der Herausforderung, die Bedeutung kultureller Prägungen und die Auswirkung weiterer histori-

---

<sup>15</sup> Vgl. Bauman, Z.: Flüchtige Zeiten: Leben in der Ungewissheit, Hamburg 2008; aus historischer Perspektive vgl. z.B. die Transformationsansätze im Kontext der „global history“ oder der „postcolonial studies“; eine erprobte geschichtstheoretische Fundierung bieten die Sinnbildungsmuster Jörn Rüsens; vgl. u.a. Rüsens, J./Müller, K. (Hgg.), Historische Sinnbildung, Reinbek 1997.

scher Strukturen in der globalen, scheinbar enträumlichten und entzeitlichten Welt bewusst zu machen.

## II. „Spatial turn“ und kompetenzorientierter Geschichtsunterricht

Die Schlaglichter sollten zum einen zeigen, dass es (noch) keinen Konsens gibt über das, was mit „spatial turn“ bezeichnet wird, und schon gar keinen darüber, wie „spatialization“ und „temporalization“ zusammengekommen und zusammengedacht werden können. – Dennoch lassen sich Grundanliegen erkennen, die den Geschichtsunterricht, insbesondere, wenn er dem Prinzip der Kompetenz-Orientierung folgen will, bereichern könnten.

Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht charakterisiert sich dadurch, dass die Schüler dabei unterstützt werden, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften zum historischen Denken zu entwickeln, und zwar nicht nur bezogen auf die im Unterricht thematisierten Beispiele, sondern generell.

Im Folgenden werden einige Essentials zum kompetenzorientierten Geschichtsunterricht dargestellt. In der Geschichtsdidaktik wurden in den letzten Jahren mehrere Konzepte vorgestellt. Das Modell der FUER-Gruppe<sup>16</sup> ist am weitesten ausdifferenziert; zudem ist es in der Lage, die Überlegungen der anderen Modelle aufzugreifen und einzubinden.<sup>17</sup> Deshalb orientiert sich die nachfolgende Darstellung am Kompetenz-Strukturmodell der FUER-Gruppe.

---

<sup>16</sup> FUER ist ein Akronym und bezeichnet eine internationale Forschungskooperation, der Geschichtstheoretiker, Geschichtsdidaktiker und Geschichtslehrer angehören. Vgl. [www.FUER-Geschichtsbewusstsein.de](http://www.FUER-Geschichtsbewusstsein.de)

<sup>17</sup> Das FUER-Modell wird ausführlich dargestellt im Band Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Struktur-Modell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007. Im Beitrag Körber, A.: Grundbegriffe und Konzepte: Standards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle werden auch die anderen geschichtsdidaktischen Modelle skizziert; im Beitrag Körber, A./Meyer-Hamme, J.: Ausdifferenzierung und Graduierung der „Gattungskompetenz“ wird am von Hans-Jürgen Podel vorgeschlagenen Kompetenzbereich „Gattungskompetenz“ gezeigt, dass das FUER-Modell die Überlegungen aufgreifen und weiterführen kann.

## 1. Basics zur Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht

### 1.1 Grundlage: Geschichte als historische Narration

Dem kompetenzorientierten Geschichtsunterricht liegt ein narrativistisches Geschichtsverständnis zu Grunde, das die globale Kompetenz des historischen Denkens in der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft sieht, historische Entwicklungen und Veränderungen wahrzunehmen, plausibel zu erklären, sie für das eigene Welt-, Fremd- und Selbstverstehen zu nutzen, indem unterschiedliche Deutungen und Sinnbildungen verglichen, diskutiert, ggf. erweitert werden. Zur Benennung und Strukturierung werden historische Begriffe genutzt, über deren Konzepte der historisch Denkende verfügen können muss.

Die Einheit zwischen Vergangenheit und ihrer Re-Konstruktion in Geschichte(n) ist dabei notwendig aufgehoben. Das umfasst die Einsicht,

- dass Vergangenheit zwar unwiederbringlich vorbei ist, aber auf vielfältige Weise nachwirkt und Gegenwart und Zukunft beeinflusst;
- dass Geschichte der Versuch ist, Vergangenes zu re-konstruieren, und zwar auf Grund einer historischen Fragestellung, deren Entwicklung an die Gegenwart des Fragestellers gebunden ist;
- dass Geschichte sich, wie Danto<sup>18</sup> eindrücklich gezeigt hat, sich in historischen Narrationen manifestiert. Ihr Gegenstand sind Entwicklungen/Veränderungen, die zwischen den Zeitpunkten  $t_1$ ,  $t_2 \dots t_n$  (= Zeitdifferenz) stattfinden.<sup>19</sup> Historische Orientierung ist ein wichtiges Ziel des Rückgriffs auf Vergangenes. Zumindest einer der Zeitpunkte, zwischen denen Zusammenhänge untersucht werden, muss in der Vergangenheit liegen, einer kann auch der Gegenwart oder der Zukunft angehören.

### 1.2 Historische Kompetenzen

Nach Franz Weinert sind Kompetenzen „bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Pro-

<sup>18</sup> Danto, Arthur C.: Analytische Philosophie der Geschichte, Frankfurt/Main 1980.

<sup>19</sup> Auf die konstitutive Bedeutung der Zeitdifferenz für historische Erzählungen hat insbesondere Jörn Rüsen immer wieder hingewiesen. Vgl. die kurze und kompakte Darstellung Rüsen, J.: Historisches Erzählen, in: Bergmann, K. et al. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber<sup>5</sup> 1997, S.57-63.

blemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“<sup>20</sup>

Die Kompetenzen, über die ein historisch Denkender verfügen muss, um auftretende Probleme auch durch den Bezug auf vergangene Erfahrungen bearbeiten zu können, wurden im Kompetenz-Strukturmodell nach FUER in die folgenden vier Kompetenzbereiche zusammengefasst:

- die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft mit historischen Fragestellungen umzugehen (historische Fragekompetenzen).
- die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft Antworten auf die Fragen zu finden, indem Vergangenes rekonstruiert wird (Re-Konstruktionskompetenz) bzw. vorliegende historische Narrationen, die Dritte verfasst haben, untersucht werden (De-Konstruktionskompetenz). Diese beiden Basiskompetenzen werden zusammengefasst und als historische Methodenkompetenzen bezeichnet.
- die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, mit Hilfe von Geschichte die Welt, ihre Menschen, nicht zuletzt sich selbst besser zu verstehen (historische Orientierungskompetenzen). Teil der historischen Orientierungskompetenz ist auch, aufgrund historischer Denk- und Lernprozesse das eigene Geschichtsbewusstsein zu re-organisieren.
- die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die gewonnenen Einsichten auf den Begriff zu bringen und die inhalts-, methoden-, theoriebezogenen Konzepte zur Strukturierung historischer Entwicklungen und Veränderungen zu nutzen (historische Sachkompetenz).

Die historische Sachkompetenz und die anderen Kompetenzbereiche stützen sich gegenseitig.<sup>21</sup> In der nachfolgenden Grafik wird das durch die Überlappungen zwischen den Kompetenzbereichen visualisiert.

---

<sup>20</sup> Weinert, F. E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim und Basel 2001, S.27f.

<sup>21</sup> Ausführliche Erläuterungen zu den einzelnen Kompetenzbereichen finden sich in den entsprechenden Beiträgen von Waltraud Schreiber und Alexander Schöner in Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007.

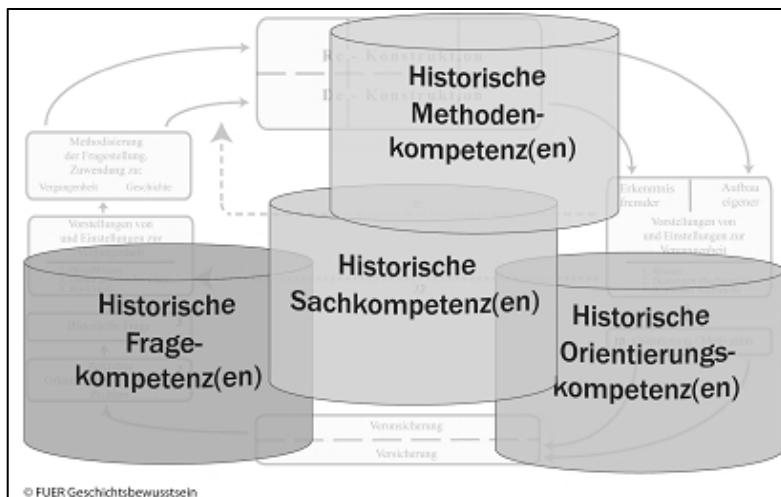


Abb. 1: Das Kompetenzstrukturmodell der FUER-Gruppe und seine Kompetenzbereiche

Die Stärke des Kompetenz-Strukturmodells der FUER-Gruppe besteht darin, dass die Kompetenzbereiche stringent abgeleitet sind<sup>22</sup> und die Struktur des Modells deshalb auch für Laien jederzeit nachvollziehbar ist. Jeder Kompetenzbereich wird in einige wenige Kernkompetenzen ausdifferenziert:

Historische Frage- kompetenz(en)	Historische Methoden- kompetenz(en)	Historische Orientierungs- kompetenz(en)	Historische Sach- kompetenz(en)
K. historische Fragen zu stellen K. hist. Fragestellungen zu verschließen	De - Konstruktionskompetenz	Re - Konstruktionskompetenz K. das Geschichtsbewusstsein zu reorganisieren (mentale Disposition) K. zur Reflexion und Erweiterung des Welt- und Fremdverständens (Aльтерität) K. zur Reflexion und Erweiterung des Selbstverständens (Identität) K. zur Reflexion und Erweiterung der Handlungsdisposition (Praxis)	Begriffskompetenz Strukturierungskompetenz

© FUER Geschichtsbewusstsein

Abb. 2: Die den Kompetenzbereichen zugeordneten Kernkompetenzen

<sup>22</sup> Dafür konnten die Vorarbeiten aufgegriffen werden, die Jörn Rüsen in seinem Regelkreis historischen Denkens vorgelegt hat. Vgl. Rüsen, J.: Historische Vernunft, Göttingen 1983.

Alle weiteren Teilkompetenzen historischen Denkens können den Kompetenzbereichen idealtypisch zugeordnet werden. Für die Förderung historischer Kompetenzen (u.a. im Geschichtsunterricht) bieten die Überlappungen zwischen den Kompetenzbereichen insofern wichtige Ansatzpunkte, als, auch wenn unterschiedliche Schwerpunktsetzungen verfolgt werden, Synergieeffekte in die Entwicklung der anderen Kompetenzbereiche hinein möglich sind. – Darauf wird im Folgenden, wenn der „spatial turn“ auf das Kompetenz-Strukturmodell bezogen wird, näher eingegangen.

## 2. „Spatial turn“ und Kompetenzförderung

Sobald die Arbeit an historischen Fragestellungen, das Suchen nach Antworten, das Darstellen der Ergebnisse, die Diskussion der Ergebnisse konkret werden, haben wir es immer auch mit Individuen und Kollektiven zu tun, die zu einer bestimmten Zeit, an einem bestimmten Ort agieren und Ereignisse und Prozesse, Entwicklungen und Veränderungen in Gang setzen und am Laufen halten.<sup>23</sup> Im Zuge des Arbeitsprozesses ergeben sich notwendig zeit- und raumbezogene Daten und Fakten (vgl. oben: Raum und Zeit als Universalien). Allerdings können diese verzeitlichten und verorteten Wissensbestände ganz unterschiedliche Qualität haben, was ihre Bedeutung für das Verstehen von historischen Entwicklungen und Veränderungen betrifft.

Nur in seltenen Fällen geben Autoren/Geschichtslehrer/Akteure der Geschichtskultur sich damit zufrieden, Datenbestände einfach nur aufzulisten. In aller Regel stellen die verorteten und verzeitlichten Wissensbestände das „Arbeitswissen“ dar, das notwendig ist, um Einsichten zu gewinnen oder auszudifferenzieren.

Im „spatial turn“ wird „Raum“ selbst zur Kategorie, der (oft in Kombination mit anderen Kategorien) die Kraft zugewiesen wird, historische Entwicklungen und Veränderungen einzuordnen und zu erklären. Bezogen auf die Kompetenzförderung heißt das, dass „Raum als Kategorie“ in allen Kompetenzbereichen Berücksichtigung finden muss.

Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht sollte sich demzufolge mit raumbezogenen Fragestellungen auseinandersetzen (→ Fragekompetenz), die dafür notwendigen Methoden, Begriffe und Konzepte entwickeln helfen (→ Methoden- und Sachkompetenz), sich mit der Orientie-

---

<sup>23</sup> Traditionelle Teildisziplinen der Geschichtswissenschaft, wie die Ereignis- und die Politikgeschichte, sind durch dieses Verständnis geprägt.

rungsrelevanz der Raumkategorie befassen (→ Orientierungskompetenz). – Weil die Geschichtswissenschaft den „spatial turn“ erst zu adaptieren beginnt, für den Geschichtsunterricht nur erste unsystematische Versuche eines Aufgreifens vorliegen, wird folgendes Vorgehen gewählt: Es werden Ansätze aus der Wissenschaft vorgestellt, die für die Entwicklung von Frage-, Methoden-, Orientierungs- und Sachkompetenz von Bedeutung sind und auch im Geschichtsunterricht Berücksichtigung finden könnten.

## 2.1 Raum/Räumlichkeit und historische Fragekompetenzen

Historische Fragekompetenz konkretisiert sich einerseits an der Entwicklung (leitender) Fragestellungen, die in unserem Fall die Raumkategorie berücksichtigen, dann am Stellen der zur leitenden Fragestellung zugehörigen, konkretisierenden Fragen und am Kleinarbeiten dieser historischen Fragen durch unterschiedliche Fragetypen und Frageformen. Ein deutlicher Zusammenhang zur Basisoperation Re-Konstruktion besteht. – Zum anderen konkretisiert Fragekompetenz sich an der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zu erschließen, welche Rolle die Raumdimension für die Fragestellungen bereits vorliegender Narrationen spielt. Hier besteht ein Zusammenhang zur Basisoperation der De-Konstruktion.

In einem ersten Schritt werden raumbezogene Fragestellungen vorgestellt, an denen derzeit in Geschichtswissenschaft und Geschichtskultur gearbeitet wird, wobei, wie angekündigt, solche Beispiele ausgewählt wurden, die auch für den Geschichtsunterricht relevant sind. Es geht jeweils um konstruierte oder um gelebte Räume (mit Soja gesprochen also um den Second- und Thridspace). – Wie immer sind in der Fragestellung/ den konkretisierenden Fragen die Kriterien, mit deren Hilfe „Räume“/ „Räumlichkeit“ später untersucht werden sollen, bereits angelegt. Zur Verdeutlichung werden diese Kriterien im Folgenden durch kursive Schrift hervorgehoben:

- Die Fragestellungen können sich auf *strukturelle Kriterien* beziehen, durch die Räume konstruiert werden. Im vorliegenden Band setzt Gert Melville institutionen- und strukturgeschichtlich an und konstruiert, ausgehend von kategorialen Kriterien, mit deren Hilfe „Kloster als Institution“ bestimmt wird, Klosterlandschaften in Europa.

Fragestellungen, die strukturell ansetzen, unterstützen die Schüler immer auch bei der Ausdifferenzierung ihrer Sachkompetenz, weil sie sich klar werden müssen, worin die kategorialen Krite-

rien bestehen, die ein historisches Phänomen erfassen helfen. Diese kategorialen Kriterien werden dann auch zur Konstruktion entsprechender „Räume“ herangezogen.

- Die Fragestellungen können aber auch auf *Raumerfahrungen von Individuen und Kollektiven ausgerichtet werden*. Für ein induktives, vom konkreten Einzelnen ausgehendes Verfahren steht z.B. das Vorgehen Sabine Ullmanns, die in diesem Band zeigt, wie sie jüdische Lebensräume in Bayern erschließt: Sie geht dabei phänomenologisch-hermeneutisch vor, indem sie aus den Quellen erhebt, welche Aktivitäten der jüdischen Gemeinden sich wo verorten lassen. Diese „raumgebundenen Erfahrungen“ werden dann kartiert und systematisierend interpretiert; Vorstellungen über „Lebensräume“ sind das Ergebnis.

Dieser Ansatz ist für die Förderung von Fragekompetenz besonders geeignet, weil, wie bei jedem induktiven Verfahren, die Entwicklung von Fragen relativ einfach gelingt. Das Problem ist der Zeitaufwand bei der Answersuche. Der Geschichtslehrer kann dies abmildern, indem er geeignete Quellen vor-auswählt, diese in arbeitsteiliger Gruppenarbeit untersuchen und kartieren lässt. Gemeinsam werden dann die Strukturen erschlossen, die sich abzeichnen. Der Lerngewinn, den die Schüler beim Herausfinden kategorialer Strukturen haben, rechtfertigt den Zeitaufwand. Neben der historischen Sachkompetenz wird bei der Beschäftigung mit solchen Fragestellungen auch die Methodenkompetenz gefördert.

- Deduktiv an Raumerfahrungen setzen *überzeitlich ausgerichtete phänomenologische Ansätze* an: Sie versuchen vorab und im Allgemeinen den Modus der zu untersuchenden Raumerfahrung zu charakterisieren. So werden z.B. Kriegslandschaften durch Erfahrungen von Gefahr und Gewalt, von Tod, Zerstörung, Leid oder auch von ergriffenen Schutzmaßnahmen konstruiert.<sup>24</sup> Die konkreten Ausprägungen unterscheiden sich in Abhängigkeit vom jeweils betrachteten Krieg, die kategorialen Grundstrukturen, mit denen der Raum „Krieg“ erschlossen wird, bleiben aber „überzeitlich“ in Geltung.

Dieses Vorgehen ist für den Geschichtsunterricht gut geeignet, weil es strukturell und phänomenologisch zugleich ansetzt. Die Entwicklung von Fragestellungen fällt durch den Bezug auf kon-

---

<sup>24</sup> Lewin, K.: Kriegslandschaft, in: Dünne, J. (Hg.): Raumtheorie. Grundlagenexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften, Frankfurt/M. 2007, S.129-140.

krete Erfahrungen leicht; die deduktive Komponente erleichtert die Strukturierung (vgl. auch die vorhergehenden Hinweise).

- Fragestellungen können auf die Untersuchung der *spezifischen Merkmale historischer Entwicklungen und Prozesse*<sup>25</sup> in ausgewählten Räumen zielen bzw. auf den Vergleich historischer Entwicklungen in verschiedenen Räumen (vgl. die Studie von Leonid Luks im vorliegenden Band).

Für den Geschichtsunterricht sind diese Fragestellungen insbesondere deshalb wertvoll, weil sie die bereits vollzogene Kompetenzentwicklung sichern und ausdifferenzieren helfen. Strukturen (z.B. von Revolutionen), die am Fall A erarbeitet worden sind, werden nun genutzt, um am Fall B die Raum- und Kulturspezifik zu erfassen.

- Ein anderer Typus von raumbezogenen Fragestellungen ergibt sich daraus, dass sich im Raum Nebeneinander und Ungleichzeitigkeit manifestieren, und dass z.B. Stadträume sich erst in dieser Vielfalt als Einheit konstituieren; Karl Schlögel hat dies in seinen Fallstudien immer wieder gezeigt. – Historische Exkursionen bieten eine einfache Möglichkeit, im Geschichtsunterricht auf derartige Fragestellungen einzugehen.
- Schließlich kann die Raumspezifik der Nucleus einer *Universalgeschichte* sein, wie das bei Ferdinand Braudel in seiner Geschichte des Mittelmeerraumes zur Zeit Philipps II. der Fall war. Der „*Mensch in der Landschaft*“ steht dann im Zentrum, seine Beziehung zu einem geografischen Milieu; und/oder eine *raumbezogene Strukturgeschichte* von Staaten, Gesellschaften, Kulturen und/oder eine *raumbezogene Ereignis-, Personen-, Mentalitäts-, Erinnerungsgeschichte*. Die *Funktionsbeziehung zwischen Natur und Kultur* wird erfragt.
- Grundsätzlich gilt, dass raumbezogene Fragen an die Vergangenheit aus allen Raumtheorien abgeleitet werden können: „Raum“ kann z.B. als Effekt von etwas verstanden werden: Es werden dann z.B. Technisierung, soziale Mobilität, wirtschaftliche Globalisierung auf ihre Auswirkung auf Raumverständnis, Raumerfahrung und Raumkonstruktion befragt (vgl. z.B. David Harvey „Time-Space Compression“). Auch das Foucaultsche Konzept der *Heterotopien* kann historischen Raum-Fragestellungen zu Grunde gelegt werden. Es geht Foucault dabei um „Gegenplatzie-

---

<sup>25</sup> Oft werden sie mit Begriffen, die auf -tion, -ierung und -ismus enden, gefasst: vgl. z.B. Revolution, Industrialisierung, Nationalismus.

rungen oder Widerlager“, in „denen die wirklichen Plätze innerhalb der Kultur gleichzeitig repräsentiert, bestritten und gewendet sind.“<sup>26</sup> Der Strafvollzug ist sein Paradebeispiel für Räume, die innerhalb einer gesellschaftlichen Norm nach eigenen Regeln funktionieren, dieser Norm z.T. widersprechen und somit die Möglichkeit der Reflexion und Problematisierung eröffnen (vgl. „Guantánamo“, das nicht nur für den Ort, sondern als Heterotopie-Metapher für einen innerhalb von Demokratien nicht tolerierbaren Strafvollzugs-Raum steht).

Es ist Ausdruck von Fragekompetenz, solche Fragestellungen erst einmal nachzuvollziehen und zu verstehen und sie dann in (eigene) Fragen, die sich auf konkrete Fälle beziehen, überzuführen. Zu erarbeiten, wie sich „Industrialisierung“ in verschiedenen Zeiten als First-, Second- und Thirdspace verräumlicht, könnte Thema eines zeitaufwändigeren Unterrichtsprojekts sein, wie es das „Projektfach“ der gymnasialen Oberstufe vorsieht.

Neben die inhaltsbezogenen Fragen treten, gerade wenn Raumkonstruktionen (Secondspace) und komplexes Raumerleben (Thirdspace) im Zentrum stehen, immer auch methoden- und theoriebezogene Fragen.

Zudem gilt zu bedenken, dass die raumbezogenen Fragestellungen nicht nur auf Re-Konstruktion ausgerichtet sein müssen, sondern auch die De-Konstruktion ins Zentrum rücken können. Dann wird z.B. gefragt,

- welches Raumverständnis hinter Fragestellungen steckt, die bereits in historischen Narrationen aufgearbeitet wurden,
- ob sich in der Darstellung nicht „Raumfragen“ verbergen, die der Autor gar nicht erkannt hat,
- ob sich aus vorliegenden Narrationen neue raumbezogene Fragestellungen ergeben etc.

Am Beispiel der Fragekompetenz wird abschließend auf die Überlappung mit weiteren Kompetenzbereichen hingewiesen, die, wie schon festgestellt, für den stets unter Zeitmangel leidenden Geschichtsunterricht von besonderer Bedeutung sind. Indem die Überlappungsbereiche beachtet werden, kann die Förderung der Kompetenzentwicklung in mehreren Bereichen zugleich angezielt werden:

---

<sup>26</sup> Foucault, M.: Andere Räume, [http://www.uni-weimar.de/gestaltung/cms/struktur/uploads/media/Foucault\\_AndereRaeume\\_02.pdf](http://www.uni-weimar.de/gestaltung/cms/struktur/uploads/media/Foucault_AndereRaeume_02.pdf). Vgl. auch Foucault, M.: Die Heterotopien/Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge. Zweisprachige Ausgabe, übersetzt von Michael Bischoff. Mit einem Nachwort von Daniel Defert, Frankfurt/Main 2005.

- Die **Überlappung zwischen Frage- und Orientierungskompetenz** ergibt sich notwendig daraus, dass historische Fragestellungen häufig auf Erfahrungen und Orientierungsprobleme in der Gegenwart reagieren. Bei den raumbezogenen Fragestellungen ist dies besonders auffällig: Im zunehmenden Interesse der Geschichtswissenschaft und Geschichtskultur an raumbezogenen Fragestellungen spiegelt sich die Tatsache, dass Raum/Räumlichkeit in allen Kulturwissenschaften als Kategorien wahrgenommen werden, die Spezifika des 21. Jahrhundert kennzeichnen und erklären können. Unter Punkt 2.3 „Raum/Räumlichkeit und historische Orientierungskompetenzen“ wird näher darauf eingegangen.

Bezogen auf den Geschichtsunterricht ist es also sinnvoll, solchen Fragestellungen nachzugehen, die auch Orientierung für Gegenwart und Zukunft versprechen<sup>27</sup>, und hier die historische Dimension stark zu machen.

- Die **Überlappung zwischen Frage- und Sachkompetenz** ergibt sich schon deshalb, weil es um Raumkonstruktionen geht (Second- und Thirdspace nach Soja). Egal, ob die Fragestellung vom strukturellen oder vom phänomenologisch-erfahrungsbezogenen Ansatz (s.o.) her entwickelt wurde, immer ist es das Ziel, kategoriale Kriterien zu benennen und auf den Begriff zu bringen, die Raum/Räumlichkeit ausmachen und der räumlichen Dimension historische Erklärungskraft geben.

Es ist Ausdruck von Sachkompetenz prüfen zu können, ob die Kriterien wirklich kategorial sind, also Entwicklungen und Veränderungen auch in anderen Rahmenbedingungen erklären, oder ob sie lediglich fallbezogen relevant sind und deshalb nur den Charakter von Arbeitswissen haben (vgl. 2.4 „Raum/Räumlichkeit und historische Sachkompetenzen“). Für den Geschichtsunterricht liegt in der Fähigkeit, fallbezogenes Arbeitswissen und kategoriales, auf die Ausdifferenzierung von Sachkompetenz gerichtetes Wissen unterscheiden zu können, die Chance, die Schüler nachhaltig zu historischem Denken zu befähigen.

- **Frage- und Methodenkompetenz** überlappen sich notwendig dadurch, dass methodisch geleitete Antworten auf spezifische Fragen gesucht werden sollen. Darauf gehe ich im Folgenden

---

<sup>27</sup> Zum Beispiel könnte die „Time-Space Compression“ oder das Konzept der gelebten Räume („Thirdspace“) aufgegriffen werden.

Punkt 2.2 „Raum/Räumlichkeit und historische Methodenkompetenzen“ näher ein.

## 2.2 Raum/Räumlichkeit und historische Methodenkompetenzen

Denkt man über raumbezogene Verfahren nach, so fallen einem sofort kartografische Methoden ein: Verortbares wird auf Landkarten übertragen; mit Hilfe strukturierender Kriterien werden „Räume“ konstruiert.<sup>28</sup> Dabei kann induktiv und deduktiv vorgegangen werden. Die Kriterien können also aus der Kartierung erst abgeleitet werden oder sie können dieser von Anfang an zu Grunde liegen. Die Art der Fragestellung (s. o.) steuert das Vorgehen mit.

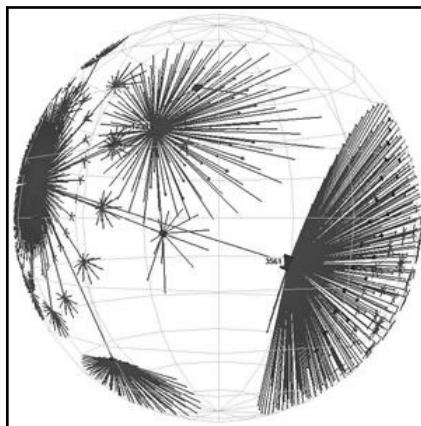
Unter „Kartierungen“ fällt auch eine Methode, die an Michele de Certeau anschließt und Wege („parcours“) festhält, die damit Räume individuell konstituieren. – In einem „parcours“ ist die Temporalisierung bereits angelegt: Pilgerwege, Reiserouten, Alltagswege durch eine Stadt sind in sich schon zeitlich, z.B. weil sie Anfang und Ende, Intention und Realisierung verknüpfen.

Generell muss ein besonderes Augenmerk darauf liegen, das in Karten Verortete/Verräumlichte zu temporalisieren. Das übliche Vorgehen ist, mehrere Karten nebeneinander zu stellen oder durch Kartensymbole Zeitliches in das Räumliche einzuschreiben. Die Verschiebung von Grenzen, die Bewegungen von Individuen und Kollektiven, die Ausbreitung von Strukturen und Systemen wird so dargestellt.

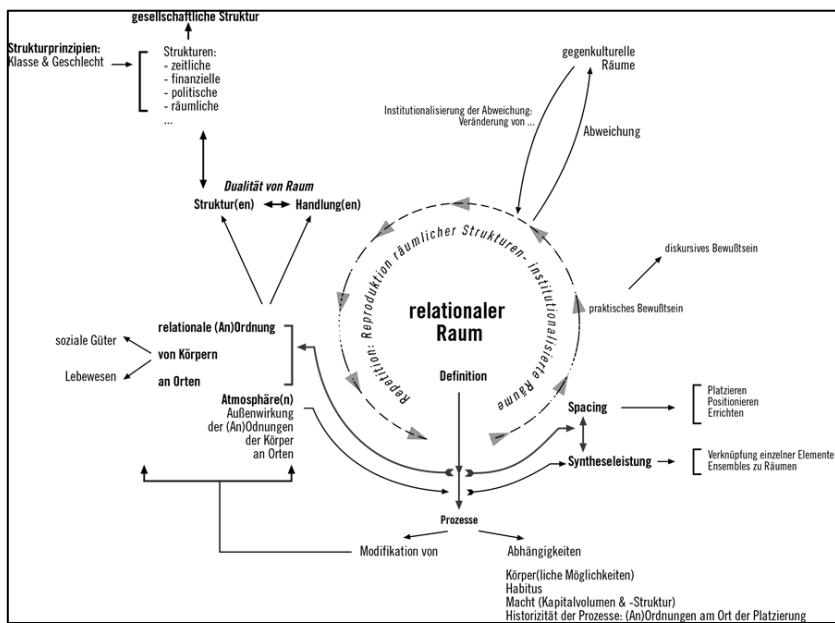
Raumtheoretiker machen uns aber bewusst, dass Raumkonstruktionen auch in anderen Formen als in Karten manifest werden können, als Diagramme z.B. oder indem Relationen und Cluster dargestellt werden.

---

<sup>28</sup> Vgl. „Ancient World Mapping Center“ der University of North Carolina. [It] „promotes cartography, historical geography and geographic information science as essential disciplines within the field of ancient studies through innovative and collaborative research, teaching, and community outreach activities.“



[www.graphics.stanford.edu/papers/munzner\\_thesis](http://www.graphics.stanford.edu/papers/munzner_thesis)



[www.space-thinks.de/theorie/](http://www.space-thinks.de/theorie/)

Abb. 3: Darstellungsformen für ausgewählte Raumkonzepte

Die Kriterien, die der „Verräumlichung“ zu Grunde gelegt werden, entspringen „Raumkonzepten“ wie z.B. den unter 2.1 zur Charakteristik möglicher Fragestellungen beschriebenen.

Grundsätzlich können alle Raumkonzepte, die in Nachbardisziplinen wie z.B. der Geografie, der Architektur, der Soziologie, der Philosophie,

den Medienwissenschaften, der Informatik entwickelt worden sind, *historisch gewendet* werden. Das heißt, sie können genutzt werden, um Zeitdifferenzen zu erklären und zu erschließen. – Methodenkompetenz umfasst demzufolge das Verfügen-können über die unterschiedlichen Formen der Darstellung räumlicher Konstellationen, über unterschiedliche Formen des Mappings.

Weil nicht nur die Fähigkeit zur Re-Konstruktion ausgebaut werden soll, sondern immer auch die Kompetenz zur De-Konstruktion, müssen die Methoden der Kartierung/des Mappings zudem in der Analyse vorliegender historischer Narrationen angewandt werden. So können z.B. aus der analysierenden De-Konstruktion historischer Ausstellungen oder historischer Filme, aus der Auseinandersetzung mit Orten des Erinnerns und Gedenkens in einer Stadt Raumkonzepte erkannt und in Concept-Maps, tabellarischen Clustern oder topographischen bzw. topologischen Kartierungen dargestellt werden. Unterrichtsbeispiele enthält die auch über das Internet verfügbare Publikation „Geschichte denken statt pauken. Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht: Grundlagen und Konkretionen“<sup>29</sup>, die derzeit in Vorbereitung ist und demnächst über den sächsischen Bildungsserver abgerufen werden kann.

### 2.3 Raum/Räumlichkeit und historische Orientierungskompetenzen

Wenn die immer wieder vorgebrachte Behauptung stimmt, dass Raum eine der dominanten Kategorien des späten 20. und frühen 21. Jahrhunderts sei, wenn zugleich daran festgehalten wird, dass menschliches Leben historisches, verzeitlichtes Leben ist, so ergibt sich daraus die Lebens- und Orientierungsrelevanz der Verschränkung von Verräumlichung und Verzeitigung, von synchronen und diachronen Strukturen.

Besonders bedeutsam für historische Orientierung ist die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, neben die Verortung im physischen Raum (Firstspace) die Auseinandersetzung mit konstruierten und gelebten Räumen (Second- und Thridspace) zu stellen. Re- und De-Konstruktion sind hierfür gleichermaßen wichtig, weil es sowohl darum geht, re-konstruierend Raumkonstellationen zu entwickeln, mit deren Hilfe historische Orientierung möglich wird, als auch de-konstruierend zu erkennen, welche Aussagen zu Verräumlichung/Verzeitlichung in den schon fertigen historischen Narrationen der Geschichtswissenschaft und der Geschichts-

---

<sup>29</sup> Schreiber, W./Mebus, S./Serwuschok, S./Ventzke, M.: Geschichte denken statt pauken. Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht: Grundlagen und Konkretionen, Meißen 2009 (in Vorbereitung).

kultur vorliegen. Das Ziel ist, sich bewusst zu derartigen Deutungen und Sinnbildungen zu verhalten.

Die Herausforderung für den Geschichtsunterricht besteht darin, den Schülern die Zeit einzuräumen, die Relevanz des an ausgewählten Fällen verdeutlichten „spatial turns“ für die eigene Orientierung zu erkennen. – Im Folgenden zeige ich die Orientierungschancen an den vier Kernkompetenzen auf, in die historische Orientierungskompetenz ausdifferenziert werden kann.

### 2.3.1 Historisches Welt- und Fremdverstehen

Die Bedingung für historisches Welt- und Fremdverstehen ist die Einsicht in Alterität, in die Andersartigkeit menschlichen Lebens in Vergangenheit (und Zukunft). Die Einsicht lässt sich auch bezogen auf die Kategorie Raum entwickeln, auf reale, konstruierte und gelebte Räume, also auf den First-, den Second- und den Thridspace.

Alterität wird z.B. sichtbar in der zeitlich und kulturell variierenden Ausprägung der Strukturmerkmale, durch die Räume konstruiert werden, oder im zeit- und kulturspezifischen Agieren derer, die Räume konstituieren, aber auch in der Art der Darstellung von Raumkonstellationen (vgl. historische Karten und computergestützt generierte Cluster und Maps).

Geschichtsunterricht unterstützt das historische Welt- und Fremdverstehen schon allein dadurch, dass er lehrt, Raum nicht als Containerraum zu unterschätzen, in dem Ereignisse etc. „einfach nur“ stattfinden. Werden Schüler in der Einsicht unterstützt, dass politische, soziale, mediale etc. Räume geschaffen wurden/werden, in denen Geschehen verortet wird, bzw., dass historische Entwicklungen und Veränderungen von derartigen Raumkonstellationen beeinflusst sind, so ist das der erste Schritt, die Welt und die Mitmenschen, die einen selbst umgeben, auf ähnliche Weise zu betrachten.

Dazu kann auch die Auseinandersetzung mit diachronen Längsschnitten beitragen: Wie wurde Europa durch die Jahrhunderte konstruiert und wie baut sich „mein“ aktuelles Europaverständnis auf; welche historischen Komponenten spielen dabei bewusst und unbewusst eine Rolle?

### 2.3.2 Historisches Selbstverständen und Identitätsbildung

Wenn Räume als konstruiert und nicht als gegeben verstanden werden, unterstützt das die Fähigkeit, auch die Räume, in die man selbst „ver-

strickt“ ist, als „gemacht“ zu verstehen, als abhängig von Rahmenbedingungen, aber auch von (eigenen) Aktionen und Entscheidungen. Die Prägung des eigenen Lebens durch Raum- und Zeiterfahrungen und durch kulturell bestimmte Raum- und Zeitkonstruktionen kann so erkannt werden.

Relevant für die Identitätsbildung ist aber auch, aktuelle Erfahrungen zu historisieren, indem die Kulturgebundenheit z.B. der Wahrnehmung der „Time-Space Compression“ sichtbar gemacht wird.

### 2.3.3 Historisch fundierte Handlungsdispositionen für die Praxis

Die Möglichkeit, das eigene Handeln in gelebten Räumen auch historisch zu fundieren, setzt voraus, dass deren Konstruiertheit und einige kategoriale Konstruktionsprinzipien, aber auch die Gewordenheit der Raumkonstruktionen und ihr Durchwobensein von kulturellen Prägungen erkannt werden. Handlungsmuster und Handlungsoptionen mit den damit verbundenen Konnotationen werden so eher lesbar. Historische Prägungen, die auch noch in Neu-Erfindungen von Handlungsmustern nachwirken (können), werden leichter erkennbar. Traditionale, das eigene Tun klar leitende Handlungsmuster können so von exemplarischen unterschieden werden, die ein Lernen aus Fällen vorschlagen, und auch von genetischen, die es zwar ebenfalls anraten, nach Mustern und Vorbildern zu suchen, die aber zugleich darauf verweisen, dass die sich ändernden Rahmenbedingungen bedacht werden müssen.<sup>30</sup>

### 2.3.4 Re-Organisation des Geschichtsbewusstseins

Schließlich befördert die mit Verzeitlichung Hand in Hand gehende Verräumlichung auch die Entwicklung der vierten Kernkompetenz der historischen Orientierungskompetenz, die Re-Organisation des Geschichtsbewusstseins. Damit ist die Einsicht gemeint, dass das eigene Geschichtsbewusstsein einem Veränderungsprozess unterworfen wird. Der Umgang mit Vergangenem, mit Geschichte modifiziert sich aufgrund der vollzogenen Kompetenzentwicklung in inhaltlicher, methodischer und theoretischer Hinsicht.

---

<sup>30</sup> Zu den hier angesprochenen Sinnbildungsmustern (traditional, exemplarisch, genetisch) vgl. die Ausführungen Jörn Rüsens, u.a. ders.: Historisches Erzählen, in: Bergmann, K. et al. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber<sup>5</sup> 1997, S.57-63.

Gerade die Einsicht, dass es neben dem Firstspace noch andere Raumkonzepte gibt, ist für die Re-Organisation des eigenen Geschichtsbewusstseins von Bedeutung. Insbesondere können methodische Kompetenzen (das Verfügen-Können über Methoden des Mappings) den Prozess der Wahrnehmung, Distanzierung, Veränderung oder auch ein bewusstes Beibehalten unterstützen.

Immer ist der Wechsel zwischen konkretem Fall und Metaebene besonders bedeutsam. Im Geschichtsunterricht sollte gerade dafür Zeit eingeräumt werden. Erst in der Re-Organisation des Geschichtsbewusstseins wird Geschichtsunterricht nämlich nachhaltig und lebensrelevant.

## 2.4 Raum/Räumlichkeit und historische Sachkompetenzen

Raum kann nur dann als Konstrukt verstanden werden, wenn kategorial gedacht wird, wenn Einsichten auf den Begriff gebracht und zur Strukturierung von Zeiterfahrungen genutzt werden können. (Begriffs- und Strukturierungskompetenz sind die beiden Kernkompetenzen der historischen Sachkompetenz.)

Insbesondere die Auseinandersetzung mit dem Second- und dem Thirdspace baut auf die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, inhaltsbezogene, theoriebezogene, methodenbezogene Konzepte auf den Begriff zu bringen und über die Begriffe so verfügen zu können, dass sie auch zur Strukturierung von Zeitverlaufsvorstellungen, von Deutungen und Sinnbildungen genutzt werden können. – Für die Förderung der historischen Sachkompetenzen ist wichtig, sich bewusst zu halten, dass nicht nur die strukturelle Auseinandersetzung mit Räumen, für die Konstruktionsprinzipien deduziert werden, kategorial ansetzt, sondern auch die erfahrungsbezogene, in der induktiv nach Kriterien gesucht wird, die die eigene Raumwahrnehmung systematisieren helfen. Immer geht es um Ordnung, um das systematische Klären von Zusammenhängen.

Unerlässlich für alle, die sich mit Vergangenheit/Geschichte befassen, insbesondere aber für Geschichtslehrer und andere für Bildungsprozesse Verantwortliche, ist die Unterscheidung zwischen *kategorialem Wissen*, über das verfügt werden muss, um historische Entwicklungen und Veränderungen zu verstehen und zu erklären, und *fallbezogenem Arbeitwissen*, das notwendig ist, um konkrete Beispiele zu erfassen.

Es ist eine Herausforderung, vor der Geschichtsunterricht steht, den Schülern bewusst zu machen, dass fallbezogenes Wissen zu den einzelnen Themen einen anderen Status hat als die kategorialen Einsichten, die dieses „Arbeitswissen“ einordnen, systematisieren und strukturieren, dass

das konkrete Fallwissen und die Abstraktion aber aufeinander bezogen sind.

Nicht die Charakteristik einzelner Räume (Arbeitswissen) ist deshalb das Ziel von Unterricht, sondern eben das Verfügen-Können über Kriterien zur Konstruktion sozialer, politischer, medialer, kultureller Räume, wobei diese Raumkonstrukte (Stadt als politischer, sozialer, kultureller, medialer Raum) bezogen auf konkrete Fälle aus der Geschichte (Rom der Kaiserzeit, Paris während des Absolutismus oder der Revolution, Berlin in den 1920ern) exemplarisch gefüllt werden müssen. Schüler sollen dadurch in der Lage sein, die Charakteristik einzelner Räume als Ausdruck von „spatialization“ und „temporalization“ zu erkennen; sie sollen auf dieser Grundlage Vergleiche anstellen und Entwicklungen beurteilen lernen.

Der Aufbau dieser Einsicht kann durch das Wechselspiel von induktiven, von den Phänomenen ausgehenden, und deduktiven, an den bereits vorliegenden Stuktureinsichten ansetzenden, Verfahren gefördert werden, wobei das Ziel, kategorial einzuordnen, nie aus den Augen verloren werden darf. Die Weiterentwicklung von Begriffskompetenz, aber auch der Entwicklungen und Veränderungen verständlich machenden Strukturierungskompetenz werden auf diese Weise besonders intensiv unterstützt.

Einen guten Ansatzpunkt können Raummetaphern bieten: Die Chance besteht darin, sie als Verstehenshilfen aufzufassen, die Raum als Second- und Thirdspace erschließbar machen, also als konstruiert und als den eigenen Erfahrungen zu Grunde liegend. Verdeutlichen lässt sich das am Beispiel von Europa: Wenn „Europa“ nicht als Containerraum verstanden, sondern die Metaphorik gesehen wird, die mit „Haus Europa“, „Europäisierung“ oder „neues Europa“ verbunden ist, macht das den Konstruktcharakter, der „Europa“ innwohnt, leichter erkennbar: Kategoriales, nach Kriterien suchendes Vorgehen unterstützt die Schüler bei der Einsicht, dass z.B. die Metapher „neues Europa“ ganz unterschiedlich gefüllt sein kann, und – je nach Position – z.B. mit dem Konzept „christliches Abendland“ ganz brechen kann oder darauf zielen kann, es neu zu erfinden oder traditional wiederzuentdecken.

## **II. Bausteine für den konkreten Geschichtsunterricht**

Kapitel II hat eine Fülle der Möglichkeiten aufgezeigt, in einem forschungsnahen Geschichtsunterricht, der den „spatial turn“ fallweise mitvollzieht, die Kompetenzentwicklung der Schüler zu fördern. Im Schluss-

kapitel sollen nun Bausteine für einen „spatial turn“ im konkreten Geschichtsunterricht vorgelegt werden, die der Geschichtslehrer im eigenen Unterricht aufgreifen kann.

Das Teilkapitel III.1 stellt Schulbücher ins Zentrum. Das mag verwundern, weil der „spatial turn“ in Schulbüchern ja noch kaum angekommen ist. In den Geschichtsbüchern wird Geschichte zwar über Karten und/oder die Nutzung aktueller Ortsbezeichnungen verortet, „spatialization and temporalization“, also die kategoriale Nutzung von Raum und Zeit, stehen aber so gut wie nie in der Absicht der Schulbuchautoren. Dennoch bieten Schulbücher durchaus Ansätze, die ein Geschichtslehrer für den kategorialen Gebrauch von Raum „umnutzen“ kann.

Die Möglichkeit, Schulbücher sozusagen gegen den Strich für einen kompetenzorientierten Unterricht zu nutzen, indem geeignete Bausteine erschlossen werden, die für ein kompetenzorientiertes Vorgehen nutzbar sind, ist in den Eichstätter Schulbuchanalysen<sup>31</sup> belegt worden.

Im Teilkapitel III.2 stehen dann historische Stätten und historische Exkursionen im Zentrum. Das Ziel ist wiederum „Verräumlichung“ und „Verzeitlichung“ zusammenzudenken. Die hier vorgestellten „Bausteine“ zeigen exemplarisch, wie die an historischen Stätten vorfindlichen „in-situ-Quellen“ im Sinne eines historisierten „spatial turns“ genutzt werden können, und wie über historische Stätten verfasste historische Narrationen in einen kompetenzorientierten Umgang mit der Raumkategorie einzbezogen werden können. Die einzelnen Bausteine sind unterschiedlich intensiv ausgearbeitet. Wo Vorgehensweisen auf der Hand liegen, wird nur kurz skizziert, was gemeint ist; wenn Bausteine Leitfadencharakter haben, werden sie stärker detailliert.

## 1. Bausteine für kategoriale Raumbezüge in Schulgeschichtsbüchern

### 1.1 Einen Lehrtext als Ansatzpunkt für einen „spatial turn“ nutzen

Die folgende Passage eines an Schüler der 7. Jahrgangsstufe adressierten Schulbuchs ist im Rahmen der kategorial ansetzenden Eichstätter Schulbuchanalysen von Alexander Schöner und Waltraud Schreiber untersucht worden. Das Buch wird an dieser Stelle bewusst nicht näher ausgewiesen, weil der Raumbezug in den allermeisten Schulgeschichtsbüchern auf vergleichbare Weise erfolgt und es hier nicht um eine Einzelkritik, sondern um eine exemplarische Charakterisierung geht.

---

<sup>31</sup> Schöner, A./Schreiber, W.: Schulbücher analysieren: Grundlagen – Methoden – Praxis, Neuried 2009.

### **Irische Missionare bei den Franken**

Christliche Missionare aus Irland zogen zu den Germanen, einem fränkischen Volksstamm, um diese zu bekehren. Vom Frankenkönig Chlodwig wird berichtet, dass er vor einer entscheidenden Schlacht geschworen hatte: „Hilfst du mir, Gott, meine Feinde zu besiegen, so will ich glauben und mich und mein Volk taufen lassen.“

Nach dem Sieg soll der König mit mehr als 3000 Franken getauft worden sein.

Mit Hilfe des bekehrten fränkischen Adels und der fränkischen Könige gründeten die Missionare viele Klöster als Ausgangspunkt für die weitere Missionierung, so z. B. Reichenau am Bodensee oder St. Gallen in der heutigen Schweiz.

Abb. 4: Auszug aus Schulbuch

Die unterstrichenen Passagen sind allesamt „Indikatoren für Ort/Raum“. Während „irisch“ im Text nicht weiter aufgegriffen wird, taucht „Franken“ mehrfach auf<sup>32</sup>: Eine konkrete Verortung erfolgt auf der Doppelseite über eine Karte, in die Herrschaftsräume des (Frühen) Mittelalters eingetragen sind. In der Textpassage erfolgt eine „Aufladung“ der Raum-Indikatoren mit Politischem: Der „Frankenkönig“ wird als Träger der Christianisierung vorgestellt, „Massentaufen“ werden als Form der Unterstützung der Missionierung durch fränkische Könige und den fränkischen Adel gekennzeichnet.

Explizit, aber ohne eine weitere Verdichtung, erfolgt der Blick auf die Träger der Missionierung: „Missionare“ (als Person) und „Kloster“ (als Institution, über die Missionierung erfolgt) werden angesprochen. Die Klöster Reichenau und St. Gallen werden über heute übliche Ortsbezeichnungen „verortet“.

---

<sup>32</sup> Auf den Fehler, die Germanen als fränkischen Volksstamm zu bezeichnen, sei nur kurz hingewiesen.

Trotz vorhandener Ansätze erfolgt keine „spatialization“ der Missionierung/Christianisierung. Geschichtslehrer können die im Schulbuch angebotenen Bausteine aber für die Entwicklung kategorialer Raum-Fragestellungen nutzen. Zugegeben: Die Anforderungen an den Geschichtslehrer sind hier beträchtlich; der Ertrag für die Schüler lohnt den Aufwand aber:

- Die in der Überschrift („Irische Missionare bei den Franken“) angelegte Raumbeziehung könnte tatsächlich zur leitenden Fragestellung erhoben werden, indem das Beziehungsgeflecht zwischen den britischen Inseln – Rom – Germanien thematisiert wird (→ Fragekompetenz). Der Zusammenhang wäre dann zu kartieren (→ Methodenkompetenz), strukturell zu erfassen (→ Sachkompetenz) und auf die Nachwirkungen/Nachhaltigkeit hin zu befragen (→ Orientierungskompetenz).
- Missionsräume könnten konkreter bezogen auf einzelne Missionare bzw. auf „Missionsklöster“ erarbeitet werden (→ Fragekompetenz). Der kartierte Weg (→ Methodenkompetenz) eines wirkungsmächtigen Missionars könnte der Ausgangspunkt sein, um Intentionen, Vorgehens- und Wirkungsweisen der Missionierung zu erfassen und ihr „Eingeschrieben-Werden in den Raum“ zu verfolgen. Durch Abstraktion würde die kategoriale, Räume konstituierende Wirkung der Missionierung sichtbar (→ Sachkompetenz, Orientierungskompetenz).
- Die nachhaltige Wirkungsmacht des durch Christianisierung geschaffenen Raums kann von Anfang an als Zentrum der Raumkonstruktion angesehen werden (christliches Abendland, christliches Weltbild). In späteren Phasen des Geschichtsunterrichts würde in diesem Fall darauf zurückgegriffen; der Raum würde in seiner Funktion als „agens“ und als Handlungsrahmen verdeutlicht. Dabei kämen Uminterpretationen, bis hin zur Konterkarierung, und neue „Grenzziehungen“ in den Blick.
- Auf dem Weg über Cluster und andere Formen des Mappings könnten Klöster als soziale, wirtschaftliche, religiöse Räume erfasst werden (→ Sach- und Methodenkompetenz), die zur Kultivierung Europas maßgeblich beigetragen haben.

## 1.2 Die Darstellung in Geschichtskarten als Ansatzpunkt für einen „spatial turn“ nutzen

Den Ausgangspunkt bildet hier eine Geschichtskarte zur Grundherrschaft im Mittelalter; sie befindet sich in einem Schulbuch für die 7. Klasse. Es gilt wiederum: Die Autoren des Schulbuchkapitels zielen nicht auf ein kategoriales Raumverständnis, dennoch lassen sich Bausteine für eine entsprechende Erweiterung finden.

Grundherrschaften des Klosters Benediktbeuren

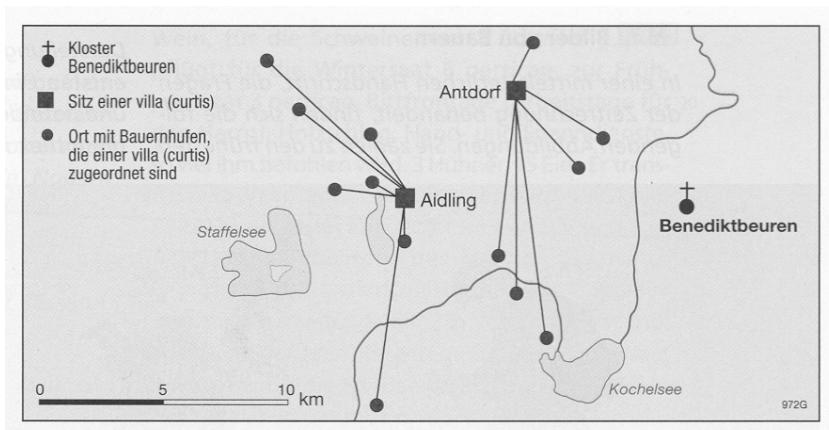


Abb. 5: Besitzungen des Klosters Benediktbeuren im 9. Jahrhundert  
(in: Horizonte 7, Geschichte Gymnasium Bayern, Braunschweig 2005, S.37).

Die dem Kloster Benediktbeuren zugeordneten „Villen“ und die ihnen zugehörigen Bauernhufen werden auf der Karte „verortet“, die Beziehung zwischen „Villa“ und Bauernhufen ist durch Linien verdeutlicht. Die aktuellen Orts- und Gewässerbezeichnungen sollen die Lesbarkeit der Karte für die Schüler erhöhen.

Auf der zugehörigen Schulbuch-Doppelseite (S.36/37) wird in einem Absatz „Grundherrschaft“ als „Herrschaft über Land und Leute“ verdeutlicht, in einem weiteren das Verhältnis von Grundherr und Grundhörgen erklärt. Das dritte Teilkapitel ist mit „Die Entstehung der Grundherrschaft“ überschrieben. Analysiert man das Teilkapitel, so wird ein Bruch zwischen dem in der Überschrift angekündigten Thema und den nachfolgenden Informationen, die eigentlich Erläuterungen bringen sollten, sichtbar (Bruch in der Thema-Rhema-Struktur): Statt der erwarteten Erklärung zur Entstehung von mittelalterlichen Grundherrschaften folgt eine disparate Entwicklungsgeschichte, die vom Römischen Reich bis ins 19. Jahr-

hundert reicht. Ein recht unhistorischer Gegenwartsbezug schließt das Teilkapitel ab, indem gefragt wird, warum die Bauern damals nicht gegen die eingeschränkte Freiheit protestiert hätten.

Der zugehörige Materialteil (S.38/39) enthält die Monatsbilder aus dem Salzburger Kalender (aus dem Jahr 818), in dem die Monate durch Bauernarbeit gekennzeichnet werden, ein Güterverzeichnis des Klosters Saint-Germain-des Prés und eine St. Gallener Schenkungsurkunde.

Die eingangs charakterisierte Karte wird weder durch Verweise im Text noch durch Arbeitsaufträge „eingebunden“. In diesem Fall bietet das Schulbuch genügend Ansatzpunkte, um am Beispiel der Grundherrschaft „Raum“ als analytische Kategorie zu nutzen:

- Was „Grundherrschaft“ als sozialen, politischen, kulturellen und Wirtschaftsraum ausmacht, kann aus dem Lehrtext entnommen werden und in einem Cluster, einem Schaubild oder einer anderen Form des Mappings dargestellt werden.
- Die „intertextuelle Verknüpfung zur Karte kann problemlos hergestellt werden. U.a. zeigt die Karte, dass Grundherrschaften nicht auf einen einzigen Ort konzentriert sind, sondern umfassendere Räume – bezogen allerdings auf einen zentralen Ort – schaffen. Die in der Legende verwendeten Begriffe („villa“, curtis, Hufe) müssen erläutert werden; ggf. können die Schüler selbst recherchieren, angesichts des jungen Lernalters an z.B. vom Lehrer vor-ausgewählten Nachschlagestellen.
- Ideal wäre es, das nunmehr erarbeitete Raumkonzept „Grundherrschaft“ zu nutzen, um regionale Raumstrukturen zu erfassen: Dazu würde eine Exkursion zu einem Kloster beitragen, in dem die Funktion „Grundherr“ gewesen zu sein noch ablesbar ist. Nicht selten sind in Klöstern die ehemaligen Besitzungen z.B. in Gemälden und Fresken und in Bibliotheks- und Archivbeständen manifest geblieben.

Zur Vorbereitung der Exkursion kann der Lehrer die durchaus sinnvolle Materialauswahl der Schulbuchautoren aufgreifen und „Urbare“ bzw. „Schenkungsurkunden“ des zu besuchenden Klosters recherchieren. Durch den Bezug der Materialien auf ein und dasselbe Kloster wird ein weiteres Problem des Schulbuchkapitels aufgefangen und zum Besseren gewendet: Im Buch bezieht sich nur die Karte auf das Kloster Benediktbeuren. Die Quellen stammen aus den Klöstern Saint-Germain-des Prés und St. Gallen, wobei diese Klöster für die Schüler nirgends verortet sind.

Ob eine historische Exkursion in den konkreten Unterricht eingeplant wird, hängt vom Zeitbudget und den Kompetenzen ab, über die der Geschichtslehrer verfügt: Gerade wenn das regionale Kloster noch wenig erschlossen ist, verlangt es elaborierte Fähigkeiten und Fertigkeiten, um im „Raum die Zeit“ und das vergangene Leben lesen zu können (Schlögel), dazu gute lokalgeschichtliche Kenntnisse.

- Problemlos möglich ist es dagegen, auf Benediktbeuren bezogene Urbare und Schenkungen zu recherchieren, weil wegen einer dort durchgeführten Ausstellung zur Säkularisation für dieses Kloster gute Vorarbeiten und aufwändige Publikationen vorliegen.<sup>33</sup> Der Vergleich mit den beiden Quellen aus den anderen Klöstern verdeutlicht Gemeinsames und Spezifisches.

Auch in diesem Baustein ist die Förderung aller vier Kompetenzbereiche möglich. Der Lehrer entscheidet, worauf er den Schwerpunkt legt. Dass Raum mehr als Containerraum ist, sollen die Schüler aber auf jeden Fall erkennen; deshalb sollte auf kategoriale, die Sachkompetenz weiter entwickelnde Zugriffe nicht verzichtet werden.

## 2. Historische Stätten/historische Exkursionen als Ansatzpunkte für den „spatial turn“

Historische Stätten sind (topografische) Orte, an denen bestimmte Ereignisse stattgefunden haben, Strukturen manifest geworden sind, Prozesse sich niedergeschlagen haben und/oder erinnernde/gedenkende Symbolisierungen zu finden sind. Zum Teil finden sich Manifestationen noch als „in-situ-Quellen“ vor Ort; zum Teil muss das, was mit dem Ort verbunden ist und ihn zur historischen Stätte für bestimmte Fragestellungen macht, über andere Quellengattungen bzw. über historische Darstellungen erschlossen werden.<sup>34</sup>

In der Regel liegen zu den einzelnen historischen Stätten bereits Narrationen vor, in denen Autoren sich aufgrund unterschiedlicher Fragestellungen (in verschiedenen Medien und für unterschiedliche Adressaten)

<sup>33</sup> U.a. über den Katalog des Hauses der Bayerischen Geschichte zur Ausstellung „Glanz und Elend der alten Klöster“ im Kloster Benediktbeuren: Treml, M./Kirmeier, J. (Hgg.): Glanz und Elend der alten Klöster. Säkularisation im bayerischen Oberland 1803, München 1991. Dort weiterführende Literatur- und Quellenhinweise.

<sup>34</sup> Vgl. u.a. Schreiber, W.: Geschichte lernen an historischen Stätten: Die historische Exkursion, in: dies. (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, 2 Teilbände, Neuried 2004, S.629-647. Dort weiterführende Literatur.

mit den Orten auseinander gesetzt haben. Die Gattungen reichen von fiktionalen Darstellungen, die den Ort als Kulisse gewählt haben, über Reiseführer hin zu Grabungsberichten und historiografischer Literatur. Unabhängig von der Gattung wird „Raum“ derzeit aber nur selten kategorial genutzt.

Historische Exkursionen sind durch das Aufsuchen historischer Stätten charakterisiert. Erfolgt die Exkursion eingebunden in den Geschichtsunterricht, verfolgen Schüler vor Ort bestimmte Fragestellungen. Zum Teil versuchen sie, selbst Antworten zu finden, und erlernen bzw. elaborieren dabei „fachspezifische Arbeitsweisen“, entwickeln also ihre Methodenkompetenz weiter. Ich lege hier den Schwerpunkt auf die Arbeit mit „in-situ-Quellen“ und auf fachspezifische Arbeitsweisen, die „Raum“ kategorial für Re- und De-Konstruktionsaufgaben nutzen. In den nachfolgenden Bausteinen werden diese beiden Gruppen fachspezifischer Arbeitsweisen miteinander vernetzt.

## 2.1 Städte und ihre Struktur: „Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen“

Wenn Verräumlichung und Verzeitlichung zusammengedacht werden sollen, ist es sinnvoll, geografische Zugriffe der Raumanalyse und historische Zugriffe miteinander zu verbinden, um eine Stadtstruktur zu erfassen. Ich gehe hier von einem geografischen Vorgehen aus, dass Rainer Uphues als „ordnend beobachten“ und „verbindend deuten“<sup>35</sup> charakterisiert.

Vorgestellt wird das Konzept in einem deduktiven Ansatz, der am nachfolgenden Luftbild (hier der (Alt-)Stadt Münster) nachvollzogen werden kann.

---

<sup>35</sup> Uphues, R.: Aus geographischer Perspektive – Kategorien, Klassifikation und Bildungsauftrag des Unterrichtsfachs, in: Arand, T./Borries B. v./Schreiber, W. u.a.: Geschichtsunterricht im Dialog. Fächerübergreifende Zusammenarbeit, Münster 2006, S.192f.



Abb. 6: Senkrechtluftbild der Münsteraner Altstadt,  
aus: Uphues, Perspektive, 2006, S.192.

Die Schüler sollen die geografischen Kategorien „Struktur“, „Prozess“ und „System“ in einen Zusammenhang bringen: Sie lernen im Stadtbild und im Luftbild die durch historische Entwicklungen und Prozesse ausgelöste idealtypische Struktur „frühmittelalterliche Domimmunität“ zu sehen, die Struktur „mittelalterliche Handelsstadt“ zu erkennen, schließlich eine „frühneuzeitliche Residenz“ und die „Expansionen des 19. und 20. Jahrhunderts“.

Luftbilder, die Satellitenbilder z.B. von google earth, der Blick auf die Altstadt von einem Turm aus, dazu ein Stadtplan unterstützen das Sehen-Lernen. – Ausgewählte historische Prozesse, die sich im Stadtbild manifestiert haben, können vertiefend über den Geschichtsunterricht erschlossen werden.

Die „Altstadt“, wie sie den Schülern heute begegnet, sehen die Geografen nicht nur als Manifestationen historischer Prozesse; sie beschreiben sie vielmehr auch als System, als eine Einheit, die durch Ungleichzeitigkeit und Facettenreichtum, durch globale, entzeitlichte und enträumlichte Strukturen (Wirtschaft, Verkehrsplanung, Kommunikation, Mobilität) gekennzeichnet ist und in manchen Hinsichten auch als Ausdruck der „time-space compression“ (vgl. Kapitel I.2.3) verstanden werden kann. Dass bei genauerem Hinsehen auch Systeme „historisch“ sind, müssen Schüler sich oft erst bewusst machen; Altstädte mit der ihnen innerwohnenden Ungleichzeitigkeit erleichtern die Einsicht in die historische Dimension, die Systeme immer auch haben.

Das, was die Schüler bezogen z.B. auf den eigenen Schulort kennengelernt haben, sollen sie in anderen Orten wiederfinden: die Stadtstruktur-

ren, in denen historische Prozesse sich niedergeschlagen haben, ebenso wie Elemente des (scheinbar) raum- und zeitlosen Systems Altstadt (Wirtschafts-Räume, Werbungs- und Kommunikations-Räume; Verkehrsführung in den Stadtzentren usw.).

Jenseits der kategorialen Gemeinsamkeiten sollen sie aber auch konkrete Abweichungen und Spezifika der jeweiligen Stadt wahrnehmen und versuchen, auch diese historisch zu erklären.

Weil im vorgestellten Baustein die Entwicklung der Fähigkeit zum Transfer das Ziel ist, liegt der Schwerpunkt auf der Förderung von kategorial ausgerichteten Methoden- und Sachkompetenzen. Bezogen auf den konkreten Ort geht es aber immer auch um die Entwicklung geeigneter Fragestellungen und die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Orientierungspotentialen: Welt und Fremdverstehen werden verbessert. Oft eröffnen historische Exkursionen auch Chancen für eine Identitätsreflexion: Dabei kann sowohl das Andere zum Spiegel werden, in dem das Eigene klarer sichtbar wird, als auch das Eigene (z.B. durch die „temporalization“ des Systemischen oder die „spatialization“ des bislang als spezifisch Erschienenen) neue Dimensionen erhalten.

Wird „Raum“ kategorial verstanden, bietet es sich – wie gezeigt – an, geografische Methoden aufzugreifen und historisch aufzuladen. Im Grundsatz geht es darum, die manifest gewordenen, noch in der Gegenwart erkennbaren Strukturen als Niederschlag historischer Prozesse zu erfassen.

Um die Ungleichzeitigkeit sichtbar zu machen, die Stadtbildern immer innenwohnt (vgl. Schlögel), bietet es sich an, mit Kartierungen verschiedener vergangener Zustände zu arbeiten, um so Veränderungen und Überlappungen zu erkennen. Die Manifestationen der Prozesse (z.B. die Manifestation absolutistischer Herrschaftsstrukturen in Residenzen) werden ebenso kategorial erfasst wie deren Zuordnung zur übergeordneten Kategorie „Politik“.

## 2.2 Historische Stätten als symbolische Orte/„Erinnerungsorte“

In die Konstruktion symbolischer Orte/„Erinnerungsorte“ gehen *Deutungsmuster* mit ein, die Vergangenes mit Gegenwärtigem in Bezug setzen und/oder *Sinnbildungsmuster* anbieten, die Orientierung für die Zukunft geben wollen. Um Erinnerungsorte in ihrem Konstruktcharakter zu erschließen, dürfen demzufolge nicht (nur) die Manifestationen aus der Entstehungszeit betrachtet werden, sondern müssen auch die aus späteren Phasen stammenden Objektivationen des Erinnerns und Gedenkens einzubezogen werden. Die Versinnbildlichung in einem Denkmal, einer Ge-

denktafel, einem Stolperstein, einem Freiluftmuseum, aber auch die „Umnutzung“ einer historischen Stätte, um die Vergangenheit zum Schweigen zu bringen, sind mögliche Formen, in denen Erinnerungen an historischen Stätten zum Symbol gerinnen können.

Im „cultural turn“ der Geschichtswissenschaft ist die Erforschung der Memoria, auch der an Orte gebundenen Erinnerung, zum Thema geworden. Nationale, regionale, lokale Erinnerungsorte werden unterschieden, gemeinsame und abweichende Formsprachen des Erinnerns erschlossen.

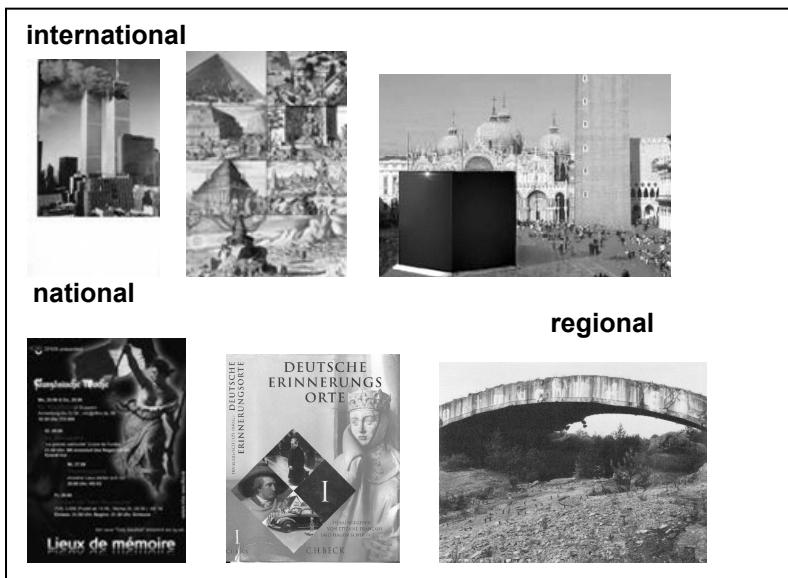


Abb.7: Gedächtnisorte

Im Folgenden werden Bausteine aus einem von der Wiener FUER-Gruppe erarbeiteten Konzept zum Heldenplatz vorgestellt, die Schüler dabei unterstützen sollten, sich überlappende Erinnerungsräume wahrzunehmen und diese zu „verorten“.

Ursprünglich stand der Wiener Heldenplatz für den habsburgischen Mythos. Die Platzgestaltung, seine Denkmäler, die dem Heldenplatz zugewandten Gebäude, die ihn berührende bürgerliche Ringstraße können als komplexer Text, als historische Narration, gelesen werden, gespickt mit kulturellen Verweisungen, die von den Zeitgenossen ohne Probleme verstanden werden, heute aber nur mit Unterstützung de-konstruiert werden können.

Was als „Weihestätte des imperialen Selbstbewusstseins“ (Peter Stachels) gedacht war, wird als Ort der Gegenwart anders gelesen: Der Hel-

denplatz soll zum Ausdruck des demokratischen Österreichs werden. Die beabsichtigte Umdeutung erklärt sich nicht zuletzt aus der Inanspruchnahme des Heldenplatzes durch die Nationalsozialisten und der Herausforderung, die die Republik Österreich darin noch heute empfindet. In Anlehnung an Ernst Hanisch, der feststellt hat, „dass der wissenschaftliche Umgang mit ‚Erinnerungsorten‘ nicht allein in der Rekonstruktion der Erinnerungsschichten“ bestehe, sondern dass Wissenschaft „immer auch ein Element der Kritik“ einfordere<sup>36</sup>, versuchten die Lehrkraft Friedrich Öhl und seine Schüler, den „Mythos des Heldenplatzes zu de-konstruieren und das Verdrängte, Vergessene bloßzulegen“.



Abb.8: Wiener Heldenplatz und der Habsburg-Mythos; eigene Fotos

Mit der kritischen Abgrenzung, nicht nur gegen die Mythen Habsburgs, sondern vor allem auch gegen die Indienstnahme des Erinnerungsortes durch die Nationalsozialisten<sup>37</sup>, nehmen die Schüler Anteil an der Konstruktion eines neuen Heldenplatzes. Vor dem Balkon der Hofburg, wo viele Österreicher 1938 Hitler zujubelten, finden heute Demonstrationen gegen rechts statt. Das demokratische Österreich belegt den Raum neu.

<sup>36</sup> Hanisch E.: Wien, Heldenplatz, in: Francois, E./Schulze, H. (Hgg.): Deutsche Erinnerungsorte, München 2001, S.118.

<sup>37</sup> Vgl. u.a. Stachel, P.: Der Heldenplatz als österreichischer Gedächtnisort ([http://www.oeaw.ac.at/kkt/mitarbeit/sta/heldenplatz\\_d.html](http://www.oeaw.ac.at/kkt/mitarbeit/sta/heldenplatz_d.html)).

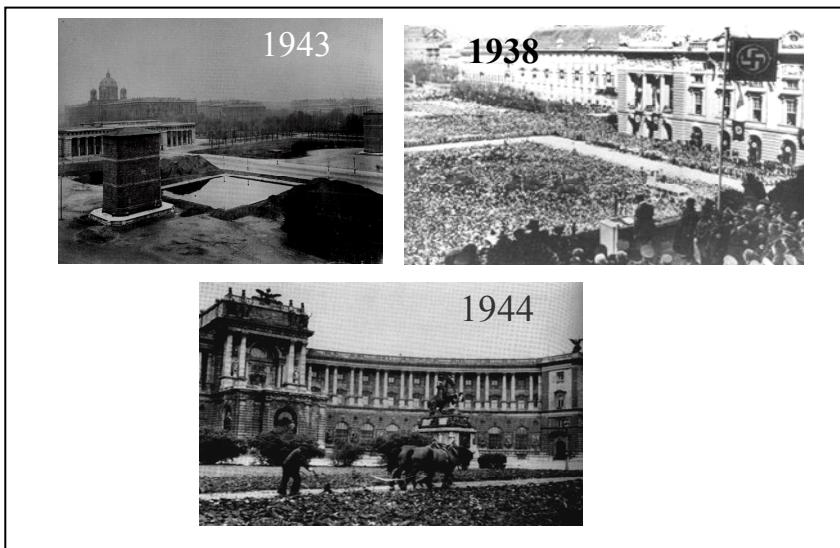


Abb.9: Wiener Heldenplatz und der Nationalsozialismus, aus: Douer, A; Haupt, H.: Wien, Heldenplatz. Mythen und Massen 1848-1998. Ausstellungskatalog Mandelbaum, Wien 2000

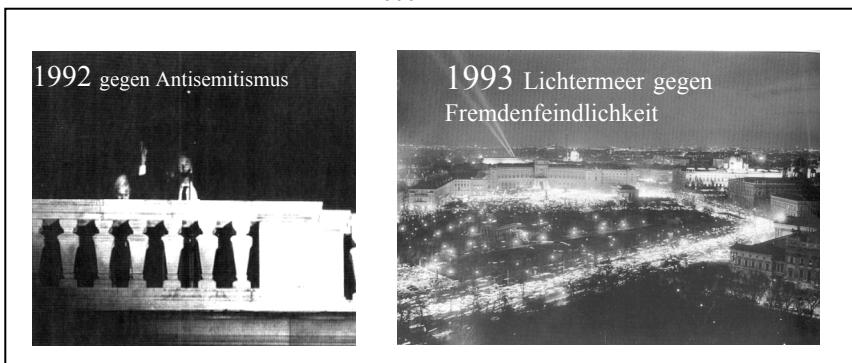


Abb.10: Wiener Heldenplatz und das demokratische Österreich, aus: Wien, Heldenplatz (siehe Abb. 9).

Dass Gedenkstätten und Erinnerungsorte im Laufe der Zeit immer neue Codierungen erfahren, lässt sich im Geschichtsunterricht vermutlich nur unterstützt von geeigneten (Bild-)Quellen und Darstellungen aus den unterschiedlichen Zeiten erarbeiten. Die „Aura des Ortes“, die bei historischen Exkursionen wahrgenommen werden kann, unterstützt die Schüler dabei zu erkennen, dass und wie an derselben Stelle ganz unterschiedliche Räume entstehen konnten, die dem Handeln der Akteure als Bühne dien(t)en. Vielleicht wird für die Jugendlichen vor Ort auch der Anspruch spürbar, an der Konstruktion von Räumen mitzuwirken, die auf die He-

rausforderungen von Gegenwart und Zukunft reagieren. – Der Schwerpunkt liegt in diesem Baustein auf der Förderung der Orientierungskompetenz; historische Methodenkompetenzen, insbesondere die De-Konstruktionskompetenz, aber auch kategoriale Sachkompetenzen sind dafür unerlässlich.

### 2.3 Eine historische Stätte synchron und diachron verräumlichen: Das Beispiel „Dom zu Eichstätt“

Im Folgenden wird am Beispiel des Eichstätter Doms gezeigt, dass unterschiedliche Raumkonzepte an ein und demselben historischen Ort festgemacht werden können. Alle Kompetenzbereiche sollen dabei entwickelt werden, wenn auch unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt sind.

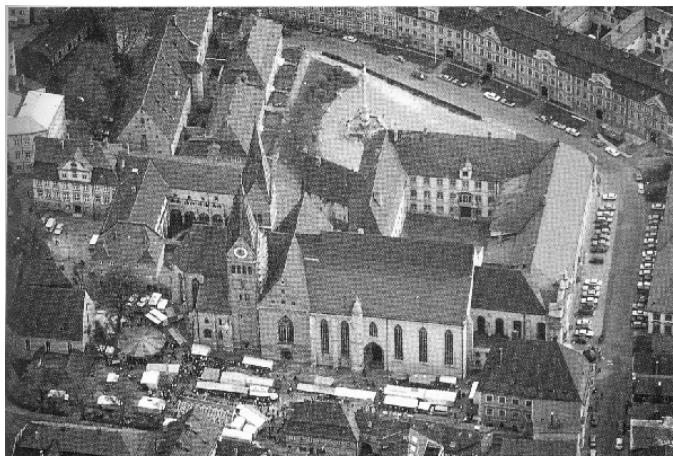


Abb 11: Der Dom zu Eichstätt

#### 2.3.1 Über den „Ort“ hinaus: „Kirchenräume“. „Kirchen sind gebaut, um darin Gottesdienst zu feiern“<sup>38</sup>

Kirchen können den Schülern helfen, synchrone und diachrone Raumkonstruktionen zu unterscheiden. Wer Kirchenräume in ihrem überzeitlichen und zugleich von jeder Gegenwart auf eine besondere Weise ausgewölbten Symbolgehalt erfassen will, kann – wie der Eichstätter Religionsdidaktiker Klaus König zeigt – von der Funktionalität dieser verorteten Räume ausgehen.

---

<sup>38</sup> Vgl. König, K.: Eine Kirche als liturgischen Raum entdecken, in: Lernchancen (2004), Heft 40, S.48-50. hier. S.48.

Die Förderung von Sach- und Methodenkompetenz stehen damit im Zentrum; die leitende Fragestellung (nach der Funktionalität und nach Kriterien der Raumkonstruktion „Kirche“) ist vorgegeben. Gerade weil die Erfassung des Doms als Raumkonstruktion ein kognitiver, vielleicht auch emotionaler Akt, aber kein Glaubensakt ist, wird die Orientierungskompetenz gezielt gefördert: Im Sinne von „Weltverstehen“ geht es um das Verstehen des Christentums durch Schüler aus unterschiedlichen religiösen (oder a-religiösen) Hintergründen. Ob identitätsbildende Prozesse angestoßen werden, liegt am einzelnen Schüler:

- Von der „unzweckmäßigen Höhe des Raumes“ zum „Sinngehalt“: Das Ziel ist, die Himmelssymbolik von Kirchenräumen zu erkennen, in den Baustilen die Zeitabhängigkeit der Umsetzung eines gemeinsamen Anliegens, des gemeinsamen Raumkonzepts erkennen.
- Die Kirche als Gottesdienstraum erschließen: Die Architektur gibt einer stilisierten Form der gemeinschaftlichen Feier Raum, in der sich die Gemeinde als Gemeinschaft erfahren kann. Die unterschiedliche Gestalt des Doms als Bischofs- und nach der Säkularisation als Stadt- und Bürgerkirche verdeutlicht wiederum die Historizität eines als überzeitlich gedachten Konzepts.
- Annäherung an den religiösen Charakter über die sinnlichen Aktionen, die in der Liturgie der Verehrung Gottes und der Vertiefung des gemeinsamen Glaubens dienen: sehen, hören, sich äußern, sich bewegen. Dabei soll auch die Kreuzform des Doms erkannt werden, die den Betenden aufnimmt, ebenso die Bedeutung der Liturgiereform des zweiten Vatikanischen Konzils und deren Niederschlag im Kirchenraum.
- Kirchenräume als Orte wahrnehmen, die eigenen Zeitrhythmen folgen. „Es bedarf der Entschleunigung, um Wahrnehmungsprozessen Raum zu geben und Achtsamkeitserfahrungen Zeit zu lassen.“<sup>39</sup>
- Kirchenräume als individuelle Andachtsräume erfahren: Den Platz in der Kirche herausfinden, der für einen selbst besonders aussagekräftig ist, der einem gefällt oder zu denken gibt. In der Auswahl begegnen gegenwärtige Lebensgeschichten der Stein gewordenen religiösen Überlieferung.

---

<sup>39</sup> Neumann, B./Rösener, A.: Kirchenpädagogik. Kirchen öffnen, entdecken und verstehen. Ein Arbeitsbuch. Gütersloh 2003, S. 68.

### 2.3.2 „Fachspezifische Arbeitsweisen“ für die Erschließung von „in-situ-Quellen“ als Grundlage für das Erfassen von Raumkonstruktionen<sup>40</sup>

Die „in-situ-Quellen“ der historischen Stätten verweisen bei Weitem nicht nur auf ihre Entstehungszeit. Selbst die aus der Ursprungszeit stammenden Überreste haben sich in der Regel nicht in ihrem originalen Zustand erhalten; sie wurden vielmehr vielfach verändert, zum Teil bis in die Gegenwart hinein. Der Erhaltungszustand ist also seinerseits historisch und durch historisches Fragen zu erschließen. Dazu kommt, dass unterschiedliche Zeiten an der historischen Stätte eigene Manifestationen hinterlassen haben.

Die Arbeit mit der historischen Stätte als Quelle (die die Arbeit mit einzelnen in-situ-Quellen einschließt) dient nicht nur der Re-Konstruktion der Prozesse, die hinter den vorfindlichen Manifestationen stehen. Neben der Fokussierung auf die Vergangenheit kann auch auf Deutungen fokussiert werden, die die vorfindlichen Quellen zu Teilen einer verräumlichten Geschichte machen. Am Beispiel „Willibald im Eichstätter Dom“ wird dies verdeutlicht.<sup>41</sup>

In einem ersten Schritt werden insbesondere Frage- und Methodenkompetenz gefördert: Präzise Fragestellungen, die auch den jeweiligen Zeithorizont, auf den sie sich beziehen, benennen, werden entweder vorgegeben oder, was einem elaborierteren Niveau entspricht, mit den Schülern erarbeitet. Oft kann zur Beantwortung auf ergänzende Materialien nicht verzichtet werden.

Schüler sollen lernen, in-situ-Quellen

- auch durch Fragen nach ihren Funktionen und deren Kontexten zu erschließen,
- nach dem Verhältnis von „Form und Inhalt“ zu fragen,
- nach Strukturen zu suchen, durch die sie geprägt werden,
- zudem nach ihrer Rolle im Laufe der Zeiten fragen, nach Kontinuität/Wandel/Bruch bei den Deutungen/Sinnbildungen,
- auch nach der Rolle, die Symbolisierungen dabei spielen etc.

An den Repräsentationen des/der zentralen Heiligen kann deutlich gemacht werden, dass es dabei oft nicht um den Heiligen selbst geht, sondern um die Kontexte, in die er gestellt wird. „Verortung“ und „Verräum-

---

<sup>40</sup> Vgl. Schreiber, W.: Lernen an außerschulischen Lernorten. Dem Ort und dem Unterrichtsziel gerecht werden, in: Lernchancen (2004), Heft 40, S. 6-11..

<sup>41</sup> Vgl. Schreiber, W.: Döme und ihre Heiligen. Von ihrer Präsenz im Dom zur Realgeschichte, in: Lernchancen (2004), Heft 40, S. 51-57.

lichung“ können Schlüssel zum Verstehen sein. Dazu müssen Strukturierungen erfolgen (→ historische Sachkompetenz) und die Orientierungsfunktion geklärt werden.

Der nachfolgende „Leitfaden“ für die Arbeit im Dom unterstützt die Schüler bei ihrer Arbeit mit Quellen, die in der historischen Stätte zu finden sind. Er umfasst die Schritte „**Bestandsaufnahme und Analyse**“ und „**Schlussfolgerung und Interpretation**“.

Zu ihrer Vororientierung erhalten die Schüler ein Handout mit einem „Steckbrief“ zum zentralen Heiligen des Doms:

Willibald lebte im frühen Mittelalter. Er ist ca. 700 geboren und als sehr alter Mann im Jahre 781 oder 787 gestorben. Aufgewachsen ist er in Südenland. Schon als Kind lebte er in einem Kloster. Nach einer langen Pilgerreise nach Rom und später nach Jerusalem setzte der Papst ihn als Missionar im heutigen Deutschland ein. Bereits ab 741 hat er seinen Sitz in Eichstätt.

Dargestellt wird Willibald als Bischof, mit Mitra, Bischofsstab und Mantel. Meist trägt er das Rationale (einen Schulterschmuck, der über dem Messgewand liegt) und hält eine Bibel in der Hand. Oft wird er zusammen mit seinem Bruder Wunibald und seiner Schwerster Walburga und seinem Vater, der Richard heißen soll, gezeigt.

### **Bestandsaufnahme und Analyse:**

1. An zwei Stellen der Außenfassade und an vier Stellen im Dom könnt ihr Willibald, seine beiden Geschwister und seinen Vater finden.
2. Drei weitere Darstellungen im Dom zeigen Willibald allein.
3. Füllt die Tabelle aus. (Wo befindet sich die Darstellung? Wer ist außer Willibald noch dargestellt? Was tut Willibald? Wie ist er dargestellt? Aus welcher Zeit stammt die Darstellung?)  
Am meisten hilft euch, selbst zu suchen und genau hinzuschauen.  
Zusatzinformationen gibt der Domführer.<sup>42</sup>

### **Schlussfolgerung und Interpretation:**

- Verglichen mit dem Steckbrief: Welche zusätzlichen Informationen erhältst du durch die Darstellungen?
- Kannst du einen Zusammenhang zwischen den Darstellungen erkennen?

---

<sup>42</sup> Bauch, A.: Der Dom zu Eichstätt, München <sup>12</sup>1994.

## Bedarf an Zusatzmaterial, um Fragen der Kinder/vom Lehrer aufgeworfene Fragen zu beantworten:

Von Interesse können

- die Ergebnisse der Domgrabung sein, die belegen, dass die von Willibald erbaute Bischofskirche und das zugehörige Kloster im heutigen Dom lagen,
- die Willibaldsvita sein, die mit den Gemälden aus dem 18. Jahrhundert verglichen werden könnte oder mit den Willibaldsteppichen, ebenfalls aus dem 18. Jahrhundert, die im Diözesanmuseum zu sehen sind.

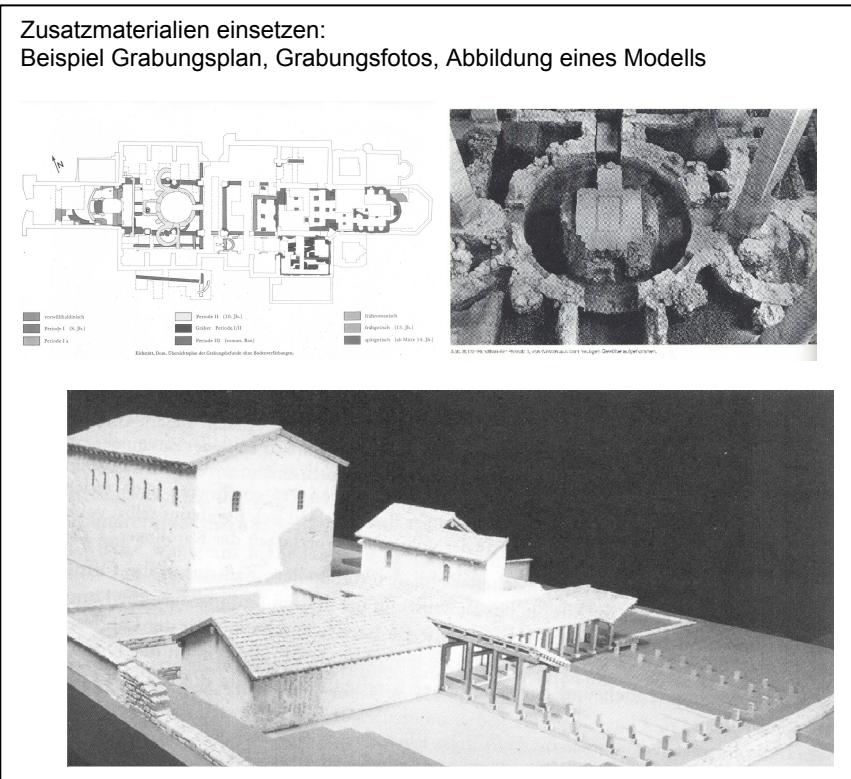


Abb. 12: Zusatzmaterial für die Schülerarbeiten

Für Schüler erkennbar sind Raumkonstruktionen, die sich beziehen

- auf den Dom als Willibaldsdom,
- auf den Dom als Grabkirche,

- auf den Lebensweg Willibalds,
- auf das gesamte Bistum.

### 2.3.3 Form und Inhalt: Ästhetik und Symbolik der Kunstwerke als „Räume schaffend“ wahrnehmen<sup>43</sup>

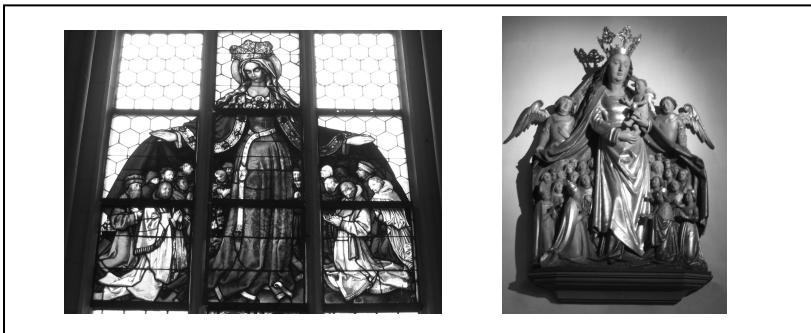


Abb. 12: Darstellungen der Schutzmantelmadonna aus dem Eichstätter Dom

Nur ganz knapp soll skizziert werden, dass Raumkonstruktionen auch über Kunstwerke erfolgen und demzufolge auch erschlossen werden können:

Das Beispiel der Schutzmantelmadonnen wurde gewählt, weil hier anthropologisch-lebensweltliche Anschlussstellen für das Verstehen der Raumkonstruktionen genutzt werden können. Der Schutzraum, den Maria schafft, kann kategorial strukturiert werden, indem die Schutzsuchenden identifiziert und systematisiert werden (nach gesellschaftlichen, politischen, religiösen Kategorien).

Als weiterer Raumaspekt bietet es sich an, die Kunstslandschaft „Schutzmantelmadonnen“ zu erschließen. Unerwartet dürften den Schülern wohl die Vernetzungen zur russisch-orthodoxen Kirche sein.

---

<sup>43</sup> Vgl. Unger, S.: Schutzmantelmadonnen, in: Lernchancen (2004), Heft 40, S. 58-61.

## Resümee

Weil Raum mehr als der universale Containerraum ist, sollte der Geschichtsunterricht auf die Chancen aufmerksam werden, die im „spatial turn“ liegen können. Dass für historisches Denken Konzepte nicht in Frage kommen, die Verräumlichung ohne Verzeitlichung denken, steht außer Frage. Mir scheint allerdings, dass Karl Schlögels Konzept „im Raum die Zeit zu lesen“ noch erweitert werden sollte: Vielleicht kann die Formel lauten: „Mit Hilfe von Raum historischen Sinn bilden“.

Ansätze eines „spatial turns“, die

- „spatialization“ und „temporalization“ zusammendenken,
- Konkretheit und theorieförmige Abstraktion miteinander vernetzen,

sind für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht besonders geeignet. Der Geschichtslehrer kann dabei sowohl auf die Überlegungen Karl Schlögels als auch Edward Sojas zurückgreifen.

Dass Verräumlichung mit allen Kompetenzbereichen zusammengedacht werden kann, wurde im Kapitel II ausführlich dargestellt. Mit forschungsnahen Fragestellungen und Vorgehensweisen kann ein Geschichtsunterricht aufgebrochen werden, der Raum als Containerraum und Geschichte als Abbild von Vergangenem missversteht.

Die Bausteine in Kapitel III hatten die Funktion eine Palette an Möglichkeiten für den konkreten Geschichtsunterricht anzubieten, die jeder Geschichtslehrer auf seine Weise nutzen und erweitern kann.