HT 2004: Mit Schülern Kulturlandschaften lesen – Medien, Methoden, Unterrichtserfahrung

Veranstalter: Bettina Alavi, Gerhard Henke-Bockschatz
Datum, Ort: 15.09.2004-15.09.2004, Historikertag Kiel
Bericht von: Wolfgang Hasberg, Seminar für Geschichte und für Philosophie, Universität zu Köln

Der Raum spielt in der Geschichtsdidaktik seit langem eine bedeutende Rolle. Ausgelotet wurde etwa, auf welche Raumgröße Prozesse des historischen Lehrens und Lernens sich beziehen sollten, um den Lernerfolg zu befördern. Gefragt wurde insbesondere, inwieweit der „kleine Raum" dem historischen Lernen besondere Chancen biete.[1] Nach der Heimat- und der Lokalgeschichte[2] wurde in den letzten Jahren vor allem die Region als Bezugsgröße historischen Denkens und Lernens in Augenschein genommen.[3] Im Mittelpunkt der Gespräche stand dabei von Beginn an – ob explizit oder implizit – stets der Identitätsaspekt: Mit welchem – aus geschichtswissenschaftlicher Perspektive nur sozial zu denkenden – Raum identifizieren sich historisch Lernende? Mit welchem Raum sollten sie sich identifizieren?

Nunmehr ist die Diskussion – dank des Kieler Historikertags und der Initiative der Sektionsleiter Bettina Alavi (Heidelberg) und Gerhard Henke-Bockschatz (Frankfurt a.M.) – bei der *Kulturlandschaft* angelangt. Wird Kultur im Sinne der neueren Kulturwissenschaft als das Sinngeflecht eines Kollektivs betrachtet, gewinnt die Identitätsproblematik im Zusammenhang mit dem Begriff der Kulturlandschaft nochmals deutlich an Gewicht. Denn dann sind es nicht länger die sozialen Bezüge, die zum Beispiel die Region konstituieren, sondern eben die Sinnbezüge, die das in einer Landschaft beheimatete Kollektiv zusammenhalten und die Kulturlandschaft ausmachen. Nur: Wie definiert sich der für die Geschichtsdidaktik neue Begriff der Landschaft? Handelt es sich dabei im Gegensatz zur naturräumlichen Landschaft um einen durch die – materialen oder immaterialen – Hervorbringungen der Kultur eines Kollektivs abgrenzbaren Raum? Was also ist eine Kulturlandschaft?

Vor solche Fragen sahen sich die Teilnehmer der Sektion gestellt, die in vier Beiträgen vorzustellen versuchte, wie es gelingen kann, mit Schülern Kulturlandschaften zu lesen, und zu erklären suchte, *warum* dies unternommen werden sollte. Deutlich wurde in der Einführung der Sektionsleiter, dass sich Kulturlandschaften von Naturlandschaften dadurch unterscheiden, dass sie durch Eingriffe des Menschen geschaffen und verändert werden. Dies geschieht in der Zeit, weshalb das Ineinandergreifen verschiedener Zeitschichten als ein wesentliches Charakteristikum von Kulturlandschaften herausgestellt wurde. Die Schwierigkeit dabei ist: Im Lauf der Zeit verändern Kulturlandschaften nicht nur – je nach den Bedürfnissen der in ihnen beheimateten Menschen – ihr Aussehen; zugleich verändert sich ihr räumlicher Zuschnitt.

Folgt man einer herkömmlichen Umschreibung, dann wird mit Landschaft ein „Teil der Erdoberfläche [bezeichnet], der nach seinem äußeren Erscheinungsbild und durch das Zusammenwirken der hier herrschenden Geofaktoren eine charakterist[ische] Prägung besitzt und sich dadurch vom umgebenden Raum abhebt".[4] Werden Landschaften per definitionem durch Geofaktoren bestimmt und als ein äußeres Erscheinungsbild verstanden, dann wird zweifelhaft, ob es angemessen ist, von Kulturlandschaft zu sprechen – zumindest dann, wenn man unter Kultur mehr versteht als durch Menschenhand geschaffene Manifestationen. Angemessener erscheint dann ein neutralerer Terminus wie der des Kulturraums. „Räume sind [...] institutionalisierte Figurationen auf symbolischer und [...] materieller Basis, die das soziale Leben formen und die im kulturellen Prozess hervorgebracht werden."[5]

[1] Voit, Hartmut, Geschichte und „kleiner Raum". Disziplinhistorische Untersuchungen zu einem schwierigen Ansatz, in: Mütter, Bernd; Uffelmann, Uwe (Hgg.), Regionale Identität im vereinten Deutschland. Chance und Gefahr (Schriften zur Geschichtsdidaktik 4), Weinheim 1996, S. 32-53.

[2] Vgl. Schneider, Gerhard, Heimat und Region in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht, in: Hauptmeyer, Carl-Hans (Hg.), Landesgeschichte heute, Göttingen 1987, S. 97-123.

[3] Siehe den in Anm. 1 genannten Sammelband, darin insbesondere den Beitrag von Schönemann, Bernd, Die Region als Kategorie und Problem historischer Forschung, gesellschaftlicher Geschichtskultur und geschichtsdidaktischer Reflexion, S. 54-80. Vgl. auch Hinrichs, Ernst (Hg.), Regionalität. Der „kleine Raum" als Problem der internationalen Schulbuchanalyse (Internationale Schulbuchforschung 64), Frankfurt a.M. 1990.

[4] Meyers großes Taschenlexikon, Bd. 12, 2. neu bearb. Aufl. Mannheim 1987, S. 329.

[5] So eine neuere Definition von Löw, Martina, Raum – die topologischen Dimensionen der Kultur, in: Jaeger, Friedrich; Liebsch, Burkhard (Hgg.), Handbuch der Kulturwissenschaften, Bd. 1, Stuttgart 2004, S. 46-59, hier S. 46.

© H-Net, Clio-online, and the author, all rights reserved.

Ungeachtet der definitorischen Problematik wurde in den einzelnen Referaten versucht, den Umgang mit Kulturlandschaften im Geschichtsunterricht zu beleuchten, für den als ein wesentliches Ziel das Erkennen der „Zusammenhänge natürlicher Voraussetzungen, Nutzung und Gestaltung“ betrachtet wurde. In einem ersten Ausflug führte Bettina Alavi die Teilnehmer in die Kurpfalz, einen politischen Raum also, der heute als eine in sich geschlossene Kulturlandschaft nur noch schwer auszumachen ist und keinesfalls als eine Landschaft im geografischen Sinne betrachtet werden kann. Im Mittelpunkt stand einerseits das Heidelberger Schloss als Residenz der Pfalzgrafen, andererseits eine in einem Hochschulseminar produzierte CD-ROM. Für die Produktion dieses Mediums sprach die dadurch in besonderer Weise gegebene Möglichkeit, historische Landschaften sichtbar zu machen und mit späteren, ggf. den aktuellen Gegebenheiten zu vergleichen. Der Auftrag zur medialen Umsetzung von aus der Literatur entnommenen Informationen zur landschaftlichen Beschaffenheit der pfalzgräflichen Residenz konnte die Studierenden offenkundig motivieren, weil eine anschauliche, konkrete Darbietung gefordert war. Inwieweit dabei die zeitliche Veränderbarkeit der „Kulturlandschaft Kurpfalz“ sichtbar und in das zu schaffende Lernmedium integriert wurde, wurde nicht ganz deutlich. Zweifelhaft bleibt insgesamt, ob hier eine Kulturlandschaft mit den Studierenden gelesen oder ob nicht schlicht die Bedeutungszusammenhänge in einem historisch-politischen Raum, der als solcher längst nicht mehr existiert, durch den Rückgriff auf Quellen und Darstellungen erarbeitet und das Erarbeitete in eine medial neue Darstellung übertragen wurde. Die Möglichkeit, die Überlegungen der Studierenden während der Herstellung ihres Produkts anhand geschichtsdidaktischer Kategorien zu analysieren, blieb unausgeschöpft.

Mit dem Strukturwandel im Ruhrgebiet führte Saskia Handro (Bochum) im zweiten Referat die Zuhörer nicht nur in eine neue Landschaft, sondern auf das Terrain einer Kulturlandschaft als Erinnerungslandschaft, d.h. als erinnerungskulturelles Konstrukt. Von dieser Prämisse aus konnte es nicht allein darum gehen, die Kulturlandschaft Ruhrgebiet in ihren wechselnden historischen Verfasstheiten zu beschreiben (Objektebene). Vielmehr war auch die subjektive Ebene zu berücksichtigen, nämlich die Veränderlichkeit der Landschaftswahrnehmung. Schließlich erforderte die in der Zeit sich verändernde Landschaftsgestaltung (Pragmatik) besondere Aufmerksamkeit. Im Mittelpunkt der Ausführungen stand die Umgestaltung zur Kulturlandschaft durch (wirtschaftliche) Umnutzung, Renaturierung und (künstlerische) Verfremdung der Industrielandschaft. Eine Analyse von im Rahmen des regionalen Geschichtswettbewerbs entstandenen Schülerarbeiten zeigt, dass der Wandel nahezu ausschließlich auf der Objektebene dargestellt und wohl auch empfunden wird. Geschichtsdidaktisch folgt daraus, dass die Beschreibung der Objektebene – genauer: deren Wandel – simultan mit den im Laufe der Zeit sich verändernden Identifikationszumutungen zu thematisieren ist, die ihrerseits eng mit der gleichfalls veränderlichen Landschaftswahrnehmung einhergehen.

Gerhard Henke-Bockschatz führte das Publikum in den Rheingau. Dort hatte ein Offenbacher Oberstufenkurs den Versuch unternommen, die Kulturlandschaft um Rüdesheim zu erkunden, um über punktuelle Eindrücke hinaus insbesondere die strukturellen Zusammenhänge zu erkennen. Unterrichtsanalytisch sollte zutage gefördert werden, inwieweit die Schüler Kulturlandschaftselemente wahrzunehmen in der Lage sind. Der unmittelbare Unterrichtsauftrag bestand darin, auf vorbezeichneten Routen „nach historischen Relikten Ausschau zu halten“. Als Konsequenzen aus der offenkundig nicht den Erwartungen entsprechenden Durchführung des Projekts wurden fünf Vorschläge unterbreitet: eine die Exkursion vorbereitende Beschäftigung mit Panoramabildern und Ausschnitten, wodurch die Wahrnehmung vor Ort gelenkt werden soll; die Thematisierung subjektiver Assoziationen und Eindrücke; die Konzentration auf einschlägige Elemente; der dezidierte Vergleich struktureller Gegebenheiten durch eine gezielte Materialauswahl sowie die Produktorientierung eines entsprechenden Unterrichtsprojekts. Nebulös blieb indes, worin sich die gezielte Erschließung einer Kulturlandschaft von Exkursionen herkömmlicher Art unterscheidet, bei denen strukturelle Erkenntnisse sowie die Veränderungen in der Zeit gleichwohl zu den intendierten Zielperspektiven gehören.[6] Geschichtsdidaktische Implikationen eines auf den Kulturraum bezogenen Lehr- und Lernprozesses blieben damit unausgesprochen.

[6] Vgl. schon Hey, Bernd, Die historische Exkursion. Zur Didaktik und Methodik des Besuchs historischer Stätten, Museen und Archive, Stuttgart 1978.

© H-Net, Clio-online, and the author, all rights reserved.

Ein letztes Mal wurde der Kulturlandschaftsbegriff strapaziert, indem die Geografen Volker Albrecht und Maik Bönig (Frankfurt a.M./Köln) beschrieben, wie sie Schüler auf die „Suche nach europäischen Traditionslinien in den mittelalterlichen Stadtbildern von Köln und Straßburg“ geschickt hatten. Grundidee war dabei, das hochmittelalterliche Stadtbild als „Referenzfläche europäischer Traditionslinien“ zu verwenden. Wie die Sprache sei die Kulturlandschaft ein kodiertes Informationssystem, dessen Wahrnehmung und Bewertung in einem subjektiven, konstruktivistischen Akt erfolge. Im vorgestellten Unterrichtsprojekt wurde die Stadtlandschaft als Spiegelbild gesellschaftlicher Verhältnisse sowie als Archiv betrachtet (im schlichten Sinne eines Aufbewahrungsorts von Vergangenem). Eine Schülergruppe hat vor Ort gewonnene Informationen kartografisch umgesetzt und so zur Sprache gebracht. Angefertigt wurde eine thematische Karte, so dass die mittelalterlichen und die aktuellen Bebauungsverhältnisse übereinander gelegt werden konnten. In einem von den Schülern zu schreibenden Text wurden Persistenz und Transformation erfasst. Der Vortrag enthielt insbesondere unterrichtsmethodische Vorschläge, die zur Erschließung der Kulturlandschaft Stadt als Archiv beitragen können.

Fasst man den Verlauf der Sektion zusammen, so wurden interessante Unterrichtsprojekte vorgestellt, die zur Nachahmung anregen, die indes wenig verallgemeinerbare Einsichten zu vermitteln vermochten – zumal nicht im Hinblick auf die Erschließbarkeit von Kulturlandschaften im Unterricht. Ist dazu beispielsweise eine Exkursion zwingend?

Der Versuch einer allgemein- oder geschichtsdidaktischen Durchdringung der Kulturlandschaft als Gegenstand historischen Lehrens und Lernens blieb im Ganzen oberflächlich. Dezidiert war zwar der Hinweis darauf, Kulturlandschaften als Zeichensysteme und damit als Ausdrucksformen einer Gesellschaft zu betrachten (Albrecht/Bönig). Weiterführend war auch die Unterscheidung von Objekt-, Subjekt- und pragmatischer Dimension (Handro), wenngleich sich alle drei Dimensionen in der Kulturlandschaft verdichten, die also nichts anderes ist als ein Erinnerungsort, wie er u.a. von Etienne François und Hagen Schulze definiert worden ist.[7] Ein Fixpunkt in der Vergangenheit (dessen Ausläufer in die Gegenwart hineinragen), der zur symbolischen Figur geronnen ist und auf den sich die Erinnerung bezieht, kann eben auch eine Kulturlandschaft sein.

Warum also die Einführung eines neuen Begriffs, der die Gefahr des Missverstehens heraufbeschwört, weil er suggeriert, die durch Geofaktoren geprägte Landschaft als ein Gebilde im Raum stelle das (grundlegende) Bedingungsgefüge für die Kultur des darin lebenden Kollektivs dar? Geht nicht das Kollektiv dem Raum voraus, indem es ihn besiedelt und ihn seinen Bedürfnissen gemäß umgestaltet? Kollektiv, Raum und Kultur bedingen einander. Welchem der Faktoren der Primat zugestanden wird, kommt auf die Perspektive an. Insofern sollte man einen Terminus wie „Kulturlandschaft“ vermeiden, der den Eindruck vermittelt, den materiellen Elementen einen Vorrang vor den mentalen einzuräumen.

Das heißt nicht, auf die Thematisierung des Phänomens im Unterricht verzichten zu müssen. Es heißt nur, begrifflich einen anderen Weg zu beschreiten. Dass die Erörterung historischer Räume auf der Objekt- wie auf der Subjektebene fruchtbar sein kann, haben die vorgestellten Unterrichtsbeispiele zur Genüge erhellt. Wenn dabei der Subjektebene besondere Bedeutung zukommt, weil sich auf ihr Identitätszumutungen und -anmutungen erarbeiten lassen, wodurch der Konstruktcharakter der Geschichte zum Vorschein gebracht werden kann, dann spricht dies dafür, Erinnerungsorte – und damit einen Teil der (gegenwärtigen wie der vergangenen) Geschichtskultur – zum Gegenstand historischen Lernens zu machen. Bislang ist darüber nur unzulänglich reflektiert worden. Da es sich bei den „Erinnerungsorten“ bekanntlich um einen äußerst missverständlichen Begriff aus der antiken Mnemotechnik handelt[8], mit dem keineswegs ein topografisch bestimmbarer Ort gemeint ist, greift der Begriff zu kurz, akzentuiert zumindest nicht den räumlichen Aspekt, der mit der Kulturlandschaft in das Blickfeld gerückt werden sollte.

Stattdessen böte es sich an, von einem multidimensionalen Raum(kultur)konzept auszugehen. Einen Vorschlag in diese Richtung hat Johanna Rolshoven unterbreitet, indem sie die Diskussi-

[7] François, Etienne; Schulze, Hagen, Einleitung, in: Dies. (Hgg.), Deutsche Erinnerungsorte, Bd. 1, München 2001, S. 9-24.

[8] Zur erkenntnisverstellenden Begrifflichkeit des Konzepts der Erinnerungskultur vgl. Hasberg, Wolfgang, Erinnerungskultur – Geschichtskultur, Kulturelles Gedächtnis – Geschichtsbewusstsein. 10 Aphorismen zu begrifflichen Problemfeldern, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 3 (2004), S. 198-207.

© H-Net, Clio-online, and the author, all rights reserved.

on um den Raumbegriff in der Volkskunde – für die er mindestens ebenso grundständig ist wie für die Geschichtswissenschaft – verfolgt und dabei eine zunehmende Enträumlichung desselben feststellt (bis hin zur Rede vom virtuellen Raum). Ein solcher Raum ist nicht naturalistisch, sondern allein als Konfiguration zu fassen; er ist psychologisches Konstrukt und komplex determinierter Lebensraum zugleich, der sich beständig neu konstituiert.[9] Nach Pierre Bourdieu ist zwischen der metaphorischen Rede vom sozialen Raum und dem sozialen angeeigneten geografischen Raum zu unterscheiden. Letzterer entsteht durch (soziales) Alltagshandeln. Indem diesem Alltagshandeln und seinen Hervorbringen Bedeutung zugemessen wird, entsteht Kultur. Der soziale wird zum Kulturraum.[10]

Soziale Räume und Kulturräume, verstanden als (An-)Ordnungen von sozialen Gütern und Lebewesen, konstituieren sich als Figurationen immer wieder neu. Das Bedürfnis nach Sicherheit und Geltung führt zur hypothetischen Stillstellung des stets in Veränderung begriffenen Raums zu einem (ausgewählten) Zeitpunkt.[11] Nur ein solcher Zeitpunkt ist (wissenschaftlich) greifbar – und sei es, um in einer Aneinanderreihung verschiedener Zeitpunkte eine Entwicklung bzw. Veränderung des Raums zu beschreiben. Denn es gilt festzuhalten: Begriffe wie Raum oder Ort existieren nicht an sich, sondern lediglich als Vorstellung, was grundsätzlich auch für die Landschaft gilt, die – wenngleich auf Geofaktoren beruhend – ein nur vorstellungsmäßig existentes Konstrukt bleibt. Für historische Lehr- und Lernprozesse ergeben sich daraus verschiedene Fragen: Wie kann Raum als Konstrukt destruiert, d.h. auf die einzelnen Elemente zurückgeführt werden, die in ihrem Zusammenhang das Konstrukt bilden? Wie können die Regeln der argumentativen Verknüpfung der Einzelelemente aufgedeckt werden? Wie kann schließlich beides auf die zeitliche Schiene gesetzt werden, um Raumkonstruktionen in der Vergangenheit dekonstruieren zu können, was Voraussetzung dafür wäre, die (subjektive wie kollektive) Wahrnehmung des Raumes in der Zeit zu erfassen, um darüber das Handeln im Raum beschreiben zu können?

So informativ und anregend die in der Sektion vorgetragenen Erfahrungen aus entsprechenden Lehr- und Lernprozessen waren: Notwendig wäre ein gemeinsames theoretisches Grundkonzept gewesen, inklusive genauer Vorstellungen vom Metakonstrukt „Landschaft“ resp. „Kulturlandschaft“. Möglicherweise kann die verfrühte Konkretion, das allzu schnelle Übertragen auf Lehr- und Lernprozesse, aber dazu beitragen, die begrifflichen Schwierigkeiten und den daraus resultierenden geschichtsdidaktischen Klärungsbedarf umso deutlicher zu erkennen. Auf diesem Wege kann die Sektion dem geschichtsdidaktischen Diskurs einen wichtigen Impuls geben.

Tagungsbericht *HT 2004: Mit Schülern Kulturlandschaften lesen – Medien, Methoden, Unterrichtserfahrung*. 15.09.2004-15.09.2004, Historikertag Kiel. In: H-Soz-u-Kult .

[9] Rolshoven, Johanna, Von der Kulturraum- zur Raumkulturforschung. Theoretische Herausforderungen an eine Kultur- und Sozialwissenschaft des Alltags, in: Zeitschrift für Volkskunde 99 (2003), S. 189-213, hier S. 207f.
[10] Vgl. zusammenfassend Löw (wie Anm. 5).
[11] Rolshoven (wie Anm. 9), S. 209.

© H-Net, Clio-online, and the author, all rights reserved.