

Mein - dein - unser Ort? Erforschung der Diversität historischer Orte mit Virtual Reality Exkursionen

Kristopher Muckel

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Muckel, Kristopher. 2022. "Mein - dein - unser Ort? Erforschung der Diversität historischer Orte mit Virtual Reality Exkursionen." In Diversität Digital Denken - The Wider View: eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 08. bis 10.09.2021, edited by M. Jungwirth, N. Harsch, Y. Noltensmeier, M. Stein, and N. Willenberg, 197-206. Münster: WTM-Verlag. <https://doi.org/10.37626/ga9783959871785.0.18>.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



Kristopher MUCKEL, Aachen

Mein – dein – unser Ort? Erforschung der Diversität historischer Orte mit Virtual Reality Exkursionen¹

Abstract. *Besuche an historischen, politischen und religiösen Wirkorten gehören zum Standardrepertoire des gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts, ihr Wert für einen Lernprozess, der auch auf der Wirkmacht des Ortes selbst basiert, ist weitgehend unbestritten. Allerdings bleibt der Ortsbesuch oft notwendigerweise monoperspektivisch – selten besteht im Regelunterricht die Gelegenheit, neben einer Kirche auch eine Moschee, eine Synagoge und einen hinduistischen Tempel zu besuchen. Möglichkeiten, eine solche Festlegung zugunsten eines Ansatzes aufzuheben, der der Diversität des Geschichtsbewusstseins sowie der religiösen Vielfalt in Gesellschaft und Lerngruppe gerecht wird, hat die gesellschaftswissenschaftliche Lehr-Lern-Gelegenheit der RWTH Aachen „goAIX! – historische Orte erforschen“ mithilfe von Virtual Reality Exkursionen entwickelt. Daraus resultieren verschiedene didaktische Möglichkeiten für die Planung und Durchführung eines gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts, der die Orte verschiedener gesellschaftlicher und religiöser Gruppen auch als deren öffentliche Repräsentanten einbindet.*

1. Einleitung – Zeitalter des Raumes?

„Unsere Zeit ließe sich [...] als Zeitalter des Raumes begreifen. Wir leben im Zeitalter der Gleichzeitigkeit, des Aneinanderreihens, des Nahen und Fernen, des Nebeneinander und des Zerstreuten“ (Focault, 2015, S. 317). Wie vielleicht kaum eine andere Kategorie hat der Raum, seit Focault ihn schon 1967 zur zentralen Größe der gegenwärtigen Zeit erklärt hat, zugleich an Bedeutung verloren und gewonnen. Einerseits scheinen Räume austauschbarer und beliebiger zu werden, wenn sie insbesondere, aber nicht nur durch ihre Übertragungen ins Virtuelle praktisch jederzeit von überallher erreichbar sind. Andererseits erleben wir räumliche Abgrenzungsdebatten auf gesellschaftlicher, religiöser und politischer Ebene, die allesamt um die Frage kreisen, wem es erlaubt sei, sich in einem von einer mehr oder weniger klar bestimmten Gruppe beanspruchten Raum aufzuhalten, ihn zu nutzen, sich in ihm zu bewegen – man denke nur an die Debatte um das aus Sicht der (politischen) Macht

¹ Das diesem Aufsatz zugrundeliegende Vorhaben *goAIX! – historische Orte erforschen* wird im Rahmen der gemeinsamen *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1813 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

über Räume so zentrale Jahr 2015 im Bundestagswahlkampf 2021 (vgl. z. B. Pausch, 2021).

Der Raum hat damit offenbar seinen sakralen Charakter, der aus Abgrenzungen wie *innen – außen* oder *privat – öffentlich* resultiert, noch nicht so vollständig verloren wie die Zeit den ihrigen im Zuge ihrer Entmystifizierung spätestens durch die Relativitätstheorie (Focault, 2015, S. 319 sowie dazu Soja, 2011, S. 156). Wie sich die Geschichtsdidaktik zu dem so zwiespältig charakterisierten Konzept des Raums verhält, wird im Folgenden die Grundlage dafür bieten, zu ergründen, inwiefern manifeste und virtuelle Räume² einen Mehrwert für einen Diversität ernstnehmenden Geschichtsunterricht bieten können (zum angelegten Diversitätskonzept vgl. Georgi & Musenberg, 2020, S. 37). Entfaltet werden diese Überlegungen am Beispiel der seit 2016 bestehenden gesellschaftswissenschaftlichen Lehr-Lern-Gelegenheit der RWTH Aachen *goAIX! – historische Orte erforschen*, die abschließend hinsichtlich ihrer Zielsetzung, die Wechselwirkung von Mensch und Raum erfahrbar zu machen, vorgestellt wird (Kuchler, 2017).

2. Raumkonzeptionen in der Geschichtsdidaktik

Bereits lange vor dem in den 1980ern aufkommenden *spatial turn* in den Kulturwissenschaften, unter dem u. a. Soja keine Vorrangstellung des Raumes verstehen möchte, sondern dessen lange überfällige Gleichstellung mit den Dimensionen Geschichte und Gesellschaft (Soja, 2003, S. 270 – 272; aus didaktischer Perspektive dazu auch Driesner, 2016, S. 341; mit kritischem Blick auf das Konzept eines *turns* Schreiber, 2017, S. 48) kam dem Raum in der Geschichtswissenschaft eine wesentliche Funktion als Ordnungskategorie zu. Immerhin mussten Historiker*innen Ereignisse der Vergangenheit notwendigerweise datieren und verorten, also zeitlich und räumlich verankern (Koselleck, 2000, S. 82). Die „*schwach begründete Dominanz der Zeit*“ (ebd., S. 81) als Leitkategorie der Geschichte resultiert nach Piltz aus der Reduzierung der Vorstellung von Räumen auf eine durch vergangene Ereignisse vorübergehend gebildete Ausdifferenzierung eines allgemeinen Raums z. B. durch Staatsgrenzen, Territorialansprüche oder Machtsphären (Piltz, 2009, S. 77). Diese Konzeption von Raum als Container für historische Ereignisse, die in der Geschichtswissenschaft nur zögerlich durch eine Vielzahl anderer Raumkonzepte ersetzt worden ist (vgl. die Übersicht über Raumbetrachtungen in der Geschichtswissenschaft bei Driesner, 2021, S. 41–49), prägte auch die Geschichtsdidaktik nachhaltig (Oswalt, 2011, S. 205). Zugleich begegnete sie jedoch der traditionellen Fokussierung des Geschichtsunterrichts auf Heimat-, Lokal- und Regionalgeschichte (zur Unterscheidung vgl. Gruner, 2009, S. 101–118) einerseits sowie auf Nationalgeschichte andererseits mit einer Skepsis, die

² Auf Grundlage der Überlegungen Tjoas zum Verhältnis von Realität und Virtualität wird hier und im Folgenden nicht zwischen einer „wirklichen“ und einer virtuellen Welt, sondern zwischen manifester und virtueller Welt unterschieden, um die Problematik der Frage nach der Wirklichkeit des Virtuellen pragmatisch zu markieren. (Tjoa, 1998, S. 183).

unter anderem aus deren Missbrauch durch die nationalsozialistische Propaganda herrührte (ebd., S. 109).

Unter anderem den Arbeiten Oswalts ist es zu verdanken, dass sich die Geschichtsdidaktik vom Containerbegriff *Raum* emanzipiert hat (Driesner, 2021, S. 8f.). Stattdessen herrscht weitgehend Konsens darüber, diesen als Größe zu konzipieren, die jedes Individuum auf Grundlage seiner Einbindung in persönliche und gesellschaftliche Gruppierungen selbst konstruiert (Driesner, 2016, S. 341). Keinesfalls werden damit generalisierende Raumbezeichnungen wie *Heimat* oder *Region* grundsätzlich in Frage gestellt, vielmehr wird eine Komplexität dieser Konstrukte anerkannt, die sich nicht allgemein auf eine Kenngröße wie beispielsweise den Geburtsort festlegen, sondern nur mehrdimensional unter Berücksichtigung der jeweils individuellen Konstruktionsbedingungen beschreiben lässt (zu möglichen Beschreibungsdimensionen vgl. Schreiber 2017, S. 44, zur Problematik der Begriffe *Heimat* und *Region* im geschichtsdidaktischen Diskurs vgl. Driesner, 2021, S. 69–77). In der Summe ist damit von einem Verhältnis von Mensch und Raum auszugehen, bei dem Menschen jene Räume, mit denen sie durch bestimmte Aspekte ihres Lebens verbunden sind, ebenso prägen, wie diese konstitutiven Charakter für die Identität ihrer Bewohner oder Benutzer haben (Oswalt, 2010, S. 223f.).

3. Warum Räume im Geschichtsunterricht?

Im Alltag des Geschichtsunterrichts kommt Besuchen an historisch, politisch oder religiös bedeutsamen Orten, die hier als Wirkorte zusammengefasst werden³, oftmals kaum mehr als die Rolle eines Events an Wandertagen oder dergleichen zu (Kuchler, 2012, S. 19). Dies verkennt jedoch das grundsätzliche Potenzial, das die forschende Auseinandersetzung Lernender mit derartigen Orten entfalten kann. So stellen sie zwar einerseits auch Sachquellen dar, für die die gleichen Methoden der Analyse zur Verfügung stehen wie für andere Quellengattungen. Ihre den Raum, den sie einnehmen, prägende Materialität verleiht ihnen darüber hinaus jedoch eine *agency*, also eine menschliches Handeln beeinflussende Wirkmacht (vgl. z. B. Latour, 2010, S. 117; Schatzki, 2002, S. 118; zusammenfassend auch Freitag, 2020, S. 35–44), die Lernende multisensorisch wahrnehmen und im Hinblick auf ihre Auswirkungen sowohl auf das eigene als auch das Verhalten von Menschen in der Vergangenheit untersuchen können. Indem Lernende auf diese Weise mehr oder weniger durch den Ort selbst zur Frage nach den Gründen für seine konkrete Ausgestaltung gelangen (zur Problematik der Aufmerksamkeitssteuerung im Hinblick auf die Raumwahrnehmung vgl. Driesner, 2016, S. 342),

³ Unter Orten wird hier und im weiteren Verlauf eine konkrete Manifestation, z. B. ein Gebäude, eine Gedenkstätte usw., innerhalb eines Raumes verstanden. Die begriffliche Differenzierung erscheint erforderlich, um zwischen allgemeinen Vorstellungen, die Menschen von ihrem jeweiligen Nahraum haben, unterscheiden zu können von dem Einfluss, den spezifische Orte innerhalb des Raums auf ebendiesen auswirken können.

werden Prozesse historischen Lernens insbesondere im Hinblick auf die Wahrnehmung und Deutung von historischem Wandel angestoßen. Diese tragen wiederum zur Orientierung sowohl im Hinblick auf das Gewordensein des spezifischen Ortes als auch zur Einsicht in den Charakter des von diesem Ort mit geprägten Raumes bei (Kuchler, 2012, S. 38–42, zu den Operationen historischen Lernens vgl. Rösen, 2008, S. 64f.).

Gerade dann, wenn für derartige Ortsbesuche nicht nur (auch) touristisch interessante und allgemein bekannte Ziele der „großen“ Geschichte, sondern auch weniger bekannte Orte ausgewählt werden, die jedoch für die Menschen im sie umgebenden Nahraum von besonderer Bedeutung waren und ggf. noch sind, wird die Bedeutung des Lernens an Wirkorten für Lernziele wie Alteritätserfahrungen und Fremdverstehen einsichtig. Derartige Orte, die im schulischen Unterricht üblicherweise keine Rolle spielen, für die unterrichtliche Arbeit sowie die Hochschullehre aufzubereiten, ist ein wesentliches Anliegen des Projektes *goAIX! – historische Orte erforschen*. Denn an diesen konkreten Beispielen, deren Logik wesentlich häufiger noch dem ursprünglichen Verwendungszweck des Ortes folgt, als man dies bei hochfrequentierten Bauwerken oder Gedenkortern erwarten darf, manifestiert sich die Verwobenheit von Menschen, Räumen und Gesellschaften (Soja, 2003, S. 270) in einer Weise, die für Lernende kommunikativ im Austausch mit den Menschen vor Ort erfahrbar werden kann (Lässig, 2013, S. 7).

Wenn Schüler*innen sich damit auseinandersetzen, warum die erste Aachener Moschee in den 1950ern nicht wie ursprünglich geplant im Stadtzentrum in direkter Universitätsnähe erbaut werden durfte, sondern stattdessen an den Rangierbahnhof verlegt wurde; wenn Schüler*innen gleichzeitig ebenjene Moschee besuchen, die vorbeifahrenden Züge einerseits wahrnehmen und andererseits mit Studierenden ins Gespräch kommen, die in der muslimischen Gemeinde aktiv sind und von deren Wachstum innerhalb der studentischen *Community* und darüber hinaus berichten, dann gewinnen sie anhand des Umgangs mit Räumen und Orten in mindestens zweifacher Weise auch Einblicke in die Entwicklung der gesellschaftlichen Gruppen in der Stadt. So ist einerseits die Problematik der Raumenteilung bzw. -verweigerung in der Bauphase der Moschee hinsichtlich ihrer gesellschaftlicher, politischer, aber nicht zuletzt auch religiöser Implikationen zu diskutieren: Wer bzw. welche Gruppen haben den Bau verhindert? Welche Gründe wurden dafür genannt? Wie ist die weitgehend studentisch geprägte muslimische Gemeinde damit umgegangen? Wie hat sich die Universität dazu positioniert, die immerhin schlussendlich das spätere Baugrundstück am Bahnhof zur Verfügung gestellt hat? Wie hat sie diese Entscheidung gesellschafts- und hochschulpolitisch begründet (vgl. zum gewählten Beispiel Muckel, 2019)?

Zu bedenken ist dabei andererseits, dass der Umgang mit Geschichte zwar grundsätzlich eine Auseinandersetzung mit dem Fremden, mindestens dem aus der zeitlichen Differenz zu den vergangenen Aktanten erwachsenden Fremden (Alavi, 2004, S. 28f.; Georgi & Musenberg, 2020, S. 37f.), bedeutet. Von Borries hat

jedoch bereits 1991 darauf hingewiesen, dass Lernende diese Fremdheit, die sich beispielsweise in moralischen Normen manifestiert, die von den Ansprüchen des jeweiligen Individuums bzw. der gesellschaftlichen Gruppierung, der es sich zuordnet, abweichen, oftmals nicht als anders oder fremd, sondern als aus ihrer Sicht minderwertig wahrnehmen (von Borries, 1991, S. 138–140). Es kann also weder davon ausgegangen werden, dass historisches Lernen gleichsam von sich aus nicht nur zu einer Wahrnehmung, sondern einem Verstehen von Fremdheit führt, noch darf mit Blick auf Wirkorte angenommen werden, dass ihr bloßer Besuch bereits dazu beiträgt, den Ort und seine Menschen zu verstehen.

Unerlässlich ist daher der u. a. von Kuchler angemahnte methodenpluralistische Zugriff auf einen Wirkort (Kuchler, 2012, S. 42–47), der idealerweise Elemente exkursionspädagogischer und geschichtedidaktischer Strategien zur Auseinandersetzung mit (Lern-) Orten (vgl. z. B. Muckel, 2021, S. 226–228) kombiniert mit mehr oder weniger angeleiteter Archiv- und Quellenarbeit (Lange, 2016, S. 449–452) sowie mit Elementen der *Oral History* im Hinblick auf die Begegnung mit den Menschen vor Ort, die im weitesten Sinne eine Vermittlerrolle für diesen übernehmen (Henke-Bockschatz 2014, S. 72–76). Gelingt es den Lernenden in einem solchen Setting, Einblick zu erhalten in die Probleme von Vergangenheit und Gegenwart, die einen Ort umgeben (Barricelli, 2016, S. 82–84), und sowohl nach den Antworten zu suchen, die Menschen in der Vergangenheit gegeben haben, als auch Antworten mit den Menschen der Gegenwart vor Ort zu diskutieren, stehen die Chancen gut, dass sie im Rahmen einer „Sinnbildung über Zeiterfahrung“ (Rüsen, 1983, S. 51, kursiv im Orig.) dazu kommen, ihre eigene Gegenwart mit den Ereignissen und Entwicklungen in der Vergangenheit zu verbinden. Damit ist die Basis dafür gelegt, dass sie von den aufgefundenen Problemen und potenziellen Lösungen erzählen können, was „heißt, wie sich zeigt, in einem hohen Maß offen, multiperspektivisch und divers zu erzählen“ (Barricelli, 2020, S. 104, zum verwendeten Erzählbegriff vgl. Pandel, 2013, S. 92–95).

Dem beschriebenen Nutzen des Lernens am und mit dem Wirkort für eine Einsicht in das Gewordensein von Raumstrukturen, die statische Raumzuschreibungen im Sinne eines prinzipiell naturgegeben *innen* und *außen* bzw. *unser* und *deren* in Frage zu stellen vermag, stehen unbestreitbare Schwierigkeiten auf organisatorischer und fachlicher Ebene entgegen. So muss aus schulpragmatischer Perspektive der organisatorische Aufwand gerade für Fächer mit geringem Stundenkontingent bedacht werden, der bereits für eher touristische Ortsbesuche immens ist und sich für Exkursionen im dargelegten Setting noch einmal erheblich steigert (Kuchler, 2012, S. 47). Darüber hinaus bleibt ein Ortsbesuch auf fachlicher Ebene im Regelfall notwendig monoperspektivisch, selbst wenn der Ort selbst multiperspektivisch erschlossen wird. Zwar kann dies durch den exemplarischen Charakter der Exkursion legitimiert werden, die Schwierigkeit, dass andere Perspektiven auf Zeit, Raum und Gesellschaft im Sinne anderer Orte, die z. B. in der gleichen Zeit entstanden sind, exkludiert werden, bleibt jedoch bestehen. Eine

Möglichkeit, Orte zumindest virtuell miteinander zu verbinden, liegt im Einsatz virtueller Exkursionen, wie sie u. a. von *goAIX!* entwickelt worden sind.

4. Warum virtuelle Räume im Geschichtsunterricht?

Unter virtuellen Exkursionen werden hier Unterrichtsszenarien verstanden, in denen Lernende an einem Wirkort, im Klassenraum oder eigenständig einen Ort mithilfe von *Cinematic VR-Aufnahmen* erkunden. Bei *Cinematic Virtual Reality* oder 360°-Videos handelt es sich um einen Randbereich der *Virtual Reality*, die Sherman und Craig als ein Medienkonglomerat definieren, das Nutzenden einerseits die immersive Wahrnehmung einer virtuellen Welt ermöglicht, also für deren physische Sinne den Eindruck erzeugt, sich tatsächlich körperlich in der virtuellen Welt zu befinden (Sherman & Craig, 2019, S. 10). Andererseits suggeriert *Virtual Reality* Nutzenden physische Handlungsmöglichkeiten, die im Grenzfall jenen in der manifesten Welt gleichen, jedoch durch die von Hard- und Software vorgegebenen Pfade determiniert sind (ebd., S. 11). Im Gegensatz zu technisch anspruchsvolleren VR-Applikationen erlauben *Cinematic VR-Aufnahmen* Nutzenden als einzige Interaktion mit der virtuellen Welt, sich von einem festgelegten Standpunkt bzw. auf einem festgelegten Weg, nämlich jeweils dem der Kamera, in einem Raum umzusehen und Geräusche aus der jeweiligen Blickrichtung wahrzunehmen (ebd., S. 13). Ein für das unterrichtliche Setting herausragender Vorteil besteht jedoch in den geringen technischen Anforderungen der *Cinematic VR*, die bereits mit handelsüblichen Smartphones oder einem aktuellen Browser realisiert werden kann, während anspruchsvollere Anwendungen zumeist auf Hardware angewiesen sind, deren Beschaffung in ausreichender Stückzahl für eine Lerngruppe weder für eine Schule noch ein universitäres Projekt realisierbar wäre.

Bei den in *goAIX!* eingesetzten virtuellen Exkursionen handelt es sich ausschließlich um unkommentierte Videos von Orten, die zum Zeitpunkt der Aufnahme so existierten. Das Projekt beschreitet damit einen anderen Weg im Einsatz virtueller Touren als verschiedene, sehr populäre „Zeitreisetools“, also VR-Anwendungen, die den Nutzenden ein Eintauchen in vergangene Zeiten und Situationen suggerieren (vgl. dazu die kritischen Anmerkungen aus geschichtsdidaktischer Sicht bei Bunnenberg, 2020, S. 45–47). Ebenso verzichtet *goAIX!* darauf, die audio-visuellen Eindrücke der Aufnahmen durch Kommentierungen oder Erzählungen von Menschen vor Ort oder Zeitzeug*innen früherer Verwendungsphasen des Ortes zu ergänzen, wie dies z. B. im Rahmen des auch umfassend für den Unterricht aufbereiteten VR-Projekts des WDR *Inside Auschwitz* der Fall ist. An diesem Beispiel konnte Kuchler zeigen, dass gerade Nutzende, die das ehemalige Konzentrationslager vor der virtuellen Exkursion noch nicht besucht hatten, von der Informationsfülle der Verbindung von VR- und Erzählungseindrücken überfordert und nicht mehr in der Lage waren, die Berichte der Zeitzeug*innen angemessen zu würdigen (Kuchler, 2021, S. 225, zur Vorstellung von *Inside Auschwitz* S. 221–223). Die von *goAIX!* erstellten Aufnahmen werden im Rahmen des Projektes auf

drei verschiedene Weisen eingesetzt: als Ergänzung zum physischen Ortsbesuch, als vollständig virtuelle Exkursion einer Lerngruppe im Klassenraum sowie als individuelle virtuelle Exkursion im Rahmen des Onlineangebots. Hier soll abschließend die erste Variante genauer vorgestellt werden, um aufzuzeigen, inwiefern die virtuelle Exkursion das umrissene fachliche Problem der genuinen Monoperspektivität eines Ortsbesuches abzumildern vermag.

Von Lösen kann und soll an dieser Stelle keine Rede sein, da die virtuelle Exkursion im Hinblick auf ihre Wirkungsmöglichkeiten beschränkt ist. So ist ein Kontakt der Nutzenden zur Wirkmacht eines Ortes im Virtuellen, wenn überhaupt, nur sehr bedingt möglich, womit das Sich-in-Beziehung-setzen mit dem Ort als einem der Kernaspekte des Ortsbesuches als Lernimpuls weitgehend wegfällt. Es ist dementsprechend essenziell, mit Lernenden vor und nach der virtuellen Exkursion den Charakter des virtuellen Wirkortes als eines medialen Produktes, das zwar aus dem manifesten Ort hervorgegangen, aber mit diesem nicht gleichzusetzen ist, zu diskutieren (Paul, 2016, S. 708, 738). Werden auf diese Weise überzogene Erwartungen und unangemessene Identifikationen vermieden, kann der Besuch an einem Wirkort durch den Einbezug eines weiteren Ortes in seinem Erkenntnispotenzial erweitert werden.

Im Hinblick auf den Charakter der oben beschriebenen Moschee als religiösem Raum besteht z. B. eine Möglichkeit der virtuellen Exkursion in der Einbindung von Glaubensorten anderer Religionsgemeinschaften, um den Lernenden Gelegenheit zu geben, zum einen Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Aufbau verschiedener heiliger Orte kennen zu lernen und zum anderen die Regeln und Gepflogenheiten, die für Angehörige der Glaubensgemeinschaft oder für Besucher gelten. Derartige Vergleiche bergen das Potenzial, Fremdheiten nicht einzuebnen, sondern Lernende dabei zu unterstützen, sowohl das Vertraute im Fremden zu entdecken als auch das Fremde als zwar fremd, aber nicht als unverständlich oder gar bedrohlich wahrzunehmen. Ein eher politisch-gesellschaftlicher Vergleich kann angestoßen werden durch virtuelle Exkursionen in die Gegenden von Glaubensorten anderer Religionsgemeinschaften, deren verschiedene Lagen mitten in der Stadt, in einem ehemaligen Arbeiterviertel oder geradezu versteckt im Zimmer in einer ganz normalen Wohnung an der Hauptstraße bereits Anhaltspunkte für Lernprozesse bieten können. Die Frage nach den Gründen für diese Lokalisierungen, die sowohl in der Baugeschichte der Stadt als auch der Bevölkerungsentwicklung zu suchen sind, ergibt sich für Schüler*innen in einem solchen Setting geradezu von selbst und kann z. B. durch entsprechende Angebote zur Weiterarbeit zumindest in Teilen beantwortet werden.

5. Fazit: Vom virtuellen in den manifesten Raum

„Es wäre schön gewesen, den Ort auch wirklich zu besuchen.“ So oder ähnlich klingt die mit Abstand am häufigsten gegebene Antwort auf die im Rahmen der Evaluation der *goAIX!*-Module gestellten Frage danach, wie die Lernenden den Wert der

virtuellen Exkursion einschätzen. Im Allgemeinen schätzen sie dabei das (zumeist) Neue der VR-Anwendung und den Umgang mit der Technik, der eine Abwechslung sowohl zum Schulalltag als auch zur Exkursionsroutine von Schüler*innen darstellt. Darüber hinaus wird die Möglichkeit des ergänzenden virtuellen Besuchs zumeist zwar wohlwollend aufgenommen, aber häufig eben auch mit der Anmerkung verbunden, ein „echter“ Besuch sei diesem doch vorzuziehen (vgl. dazu auch die Ergebnisse zum Einsatz von *Inside Auschwitz* bei Kuchler, 2021, S. 223-226). Wird vorausgesetzt, dass die beschriebenen Charakteristika des virtuellen Ortes mit den Lernenden diskutiert worden sind, ergeben sich aus diesen Beobachtungen mindestens zwei Schlussfolgerungen: Zum ersten scheint auch – oder möglicherweise gerade – bei der als technikaffin angenommenen Schüler*innengeneration ein grundlegendes Interesse nach physischer Begegnung zu bestehen, das einerseits den Wirkungsgrad virtueller Exkursionen einschränken mag, andererseits aber auch zumindest darauf hindeutet, dass junge Menschen die qualitativen Unterschiede der manifesten und virtuellen Welt vielleicht gerade aufgrund ihrer Erfahrungen mit dem Digitalen und Virtuellen wahrzunehmen im Stande sind.

Zum zweiten darf zumindest für die befragten Lernenden davon ausgegangen werden, dass die virtuelle Exkursion bei ihnen eine Neugierde für die erkundeten Orte ausgelöst hat, womit ein wesentliches Ziel nicht nur des Projektes, sondern des gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts insgesamt wenigstens in den Blick genommen ist: das Kennenlernen-Wollen von fremd erscheinenden Orten und Menschen mit dem Ziel, beide verstehen zu lernen.

Literatur

- Alavi, B. (2004). Migration und Fremdverstehen – eine geschichtsdidaktische Einführung. In B. Alavi & G. Henke-Bockschatz (Hrsg.), *Migration und Fremdverstehen: Geschichtsunterricht und Geschichtskultur in der multiethnischen Gesellschaft, Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 16* (S. 23–35). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Barricelli, M. (2016). Problemorientierung. In U. Mayer, H.-J. Pandel & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht: Klaus Bergmann zum Gedächtnis* (5. Aufl., S. 78–90). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Barricelli, M. (2020). Problemorientiertes Erzählen und historisches Lernen. In C. Heuer & M. Seidenfuß (Hrsg.), *Problemorientierung revisited: Zur Reflexion einer geschichtsdidaktischen Wissensordnung*, *Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart*, Bd. 12 (S. 95–108). Münster: LIT.
- Borries, B. v. (1991). Empirische Befunde zu Gestalt und Genese von Geschichtsbewußtsein bei Kindern und Jugendlichen. *Studien zur internationalen Schulbuchforschung*, 67, 119–156.
- Bunnenberg, C. (2020). Mittendrin im historischen Geschehen? Immersive digitale Medien (Augmented Reality, Virtual Reality, 360°-Film) in der Geschichtskultur und Perspektiven für den Geschichtsunterricht. *geschichte für heute*, 13(4), 45–58.

- Driesner, I. (2016). Alltägliches sehen lernen? Die Wahrnehmung und Verarbeitung der historischen Umgebung – eine empirische Studie. In M. Sauer et al. (Hrsg.), *Geschichte im interdisziplinären Diskurs: Grenzziehungen - Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen, Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 12* (S. 341–354). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Driesner, I. (2021). *Der historische Nahraum: Wahrnehmung und Deutung durch Schülerinnen und Schüler*. Forum historisches Lernen. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Focault, M. (2015). Von anderen Räumen. In J. Dünne & S. Günzel (Hrsg.), *Raumtheorie: Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*, (8. Aufl., S. 317–342). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Freitag, W. (2020). Von Bruno Latours Assoziationen zu Theodore Schatzkis social sites. In S. Barsch & J. van Norden (Hrsg.), *Historisches Lernen und materielle Kultur: Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik* (S. 27–48). Bielefeld: Transcript.
- Georgi, V. B. & Musenberg, O. (2020). Diversitätserfahrung in Geschichtsunterricht. In S. Barsch, B. Alavi & C. Kühberger (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht: Inklusive Geschichtsdidaktik* (S. 37–53). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Gruner, C. (2009). Regionalgeschichte als Unterrichtsprinzip. In W. Schreiber & C. Gruner (Hrsg.), *Raum und Zeit: Orientierung durch Geschichte*, Eichstätter Kontaktstudium zum Geschichtsunterricht, Bd. 7 (S. 101–118). Neuried: Ars Una.
- Henke-Bockschatz, G. (2014). *Oral history im Geschichtsunterricht*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Koselleck, R. (2000). *Zeitschichten: Studien zur Historik*. Mit einem Beitrag von Hans-Georg Gadamer. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kuchler, C. (2012). *Historische Orte im Geschichtsunterricht*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Kuchler, C. (2017). Geisteswissenschaftliches Schülerlabor "goAIX!". *Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*, 69(3), 10–13.
- Kuchler, C. (2021). *Lernort Auschwitz: Geschichte und Rezeption schulischer Gedenkstättenfahrten 1980-2019*. Göttingen: Wallstein.
- Lange, T. (2016). Archivarbeit. In U. Mayer, H.-J. Pandel & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht: Klaus Bergmann zum Gedächtnis* (5. Aufl., S. 446–460). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Lässig, S. (2013). Räume und Grenzen: Außenperspektive und Innenansichten durch die Linse des Schulbuchs. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 64(1/2), 6–12.
- Latour, B. (2018). *Das Parlament der Dinge: Für eine politische Ökologie* (G. Roßler, Übers.) (4. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Muckel, K. (2019). *Fremd sein – heimisch sein? Der Umgang mit dem „Fremden“ am Beispiel der Aachener Bilal-Moschee: Modulvorstellung, Didaktische Hinweise, Lehrplananbindung*. <http://www.goaix.rwth-aachen.de/wp-content/uploads/2019/11/Modulvorstellung-didakt.-Hinweise-KLP-Bilal-Moschee.pdf> (letzter Aufruf: 04.10.2021).
- Muckel, K. (2021). Wirkort virtuell: Gesellschaftswissenschaftliches Lernen „durch die Smartphonelinse“ am Beispiel der Lehr-Lern-Gelegenheit „goAIX! - historische Orte erforschen“. In U. Hägele & J. Schühle (Hrsg.), *SnAppShots: Smartphones als Kamera*, Visuelle Kultur. Studien und Materialien, Bd. 4 (S. 224–235). Göttingen: Waxmann.

- Oswalt, V. (2010). Das WO zum WAS und WANN. Der „spatial turn“ und seine Bedeutung für die Geschichtsdidaktik. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 61, 220–233.
- Oswalt, V. (2011). Raum und historisches Lernen – elaborierte Konzepte zu einer basalen Dimension historischen Denkens? In E. Kotte (Hrsg.), *Kulturwissenschaften und Geschichtsdidaktik*, Kulturwissenschaft(en) als interdisziplinäres Projekt, Bd. 4 (S. 199–218). Bern: Peter Lang.
- Pandel, H.-J. (2013). *Geschichtsdidaktik. Wochenschau Geschichte*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Paul, G. (2016). *Das visuelle Zeitalter: Punkt und Pixel. Visual history. Bilder und Bildpraxen in der Geschichte, Bd. 1*. Göttingen: Wallstein.
- Pausch, R. (2021). Konservatismus der Angst. *ZEIT Online*, 18. August 2021. <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2021-08/armin-laschet-2015-afghanistan-fluechtlinge> (letzter Aufruf: 04.10.2021).
- Piltz, E. (2009). „Trägheit des Raums“: Fernand Braudel und die Spatial Stories der Geschichtswissenschaft. In J. Döring & T. Thielmann (Hrsg.), *Sozialtheorie. Spatial Turn: Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (2. Aufl., S. 75–102). Bielefeld: Transcript.
- Rüsen, J. (1983). *Historische Vernunft: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Grundzüge einer Historik, Bd. 1*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rüsen, J. (2008). *Historisches Lernen: Grundlagen und Paradigmen*. Mit einem Beitrag von Ingetraud Rüsen (2. Aufl.). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Schatzki, T. R. (2002). *The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. Pennsylvania State University Press.
- Schreiber, W. (2017). Raum – vernachlässigte Kategorie der Geschichtskultur. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 16(1), 48–66.
- Sherman, W. R. & Craig, A. B. (2019). *Understanding virtual reality: Interface, application, and design* (2. Aufl.). Amsterdam: Elsevier.
- Soja, E. (2003). Thirdspace – Die Erweiterung des geographischen Blicks. In H. Gebhardt & H. Bathelt (Hrsg.), *Spektrum-Lehrbuch. Kulturgeographie: Aktuelle Ansätze und Entwicklungen* (S. 269–288). Heidelberg: Spektrum Verlag.
- Soja, E. W. (2011). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places* (10. Aufl.). Oxford: Blackwell.
- Tjoa, A. M. (1998). Virtuelle Welten. In K. Komarek & G. Magerl (Hrsg.), *Wissenschaft, Bildung, Politik: Bd. 2. Virtualität und Realität: Bild und Wirklichkeit in den Naturwissenschaften* (S. 179–206). Wien; Köln; Weimar: Böhlau.