

Christiane Hintermann*

Erinnerung – Bildung – Raum: Erinnerungsorte als Lernimpulse für einen politisch bildenden GW-Unterricht

* christiane.hintermann@univie.ac.at, Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien

eingereicht am: 20.12.2019, akzeptiert am: 05.02.2020

Wer oder welche Ereignisse im öffentlichen Raum erinnert werden und damit Eingang in das kollektive Gedächtnis einer Gesellschaft finden ist das Ergebnis gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse und damit Ausdruck (un)gleicher Machtverhältnisse. In diesem Beitrag wird argumentiert, dass durch die Auseinandersetzung mit der erinnerungskulturellen Ausgestaltung des öffentlichen Raumes zentrale Bildungsanliegen des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde angesprochen werden können. Vor dem Hintergrund einer fachwissenschaftlichen Einordnung werden didaktische Anknüpfungspunkte diskutiert und Ideen für die unterrichtspraktische Umsetzung skizziert. Die Diskussion zeigt, dass sich die Beschäftigung mit Erinnerungsorten vor allem dazu eignet, Fragen gesellschaftlicher Inklusion und Exklusion im Unterricht zu thematisieren.

Keywords: Erinnerungsorte, Spurensuche, politische Bildung, öffentlicher Raum

Memory and Space: Discussing Places of Remembrance in Geography Education

Who and whose histories are visibly remembered in public space – which are therewith part of the collective memory of a society – is a matter of societal negotiation and, therefore, a display of power relations. Toponymic inscriptions, monuments or commemorative plaques are part of a cityscape. They are, however, not only landmarks in the city; they can also be analyzed and interpreted as products of hegemonic norms and values of a given time and place. In the following, it will be argued that places of remembrance can be harnessed to address core educational concerns in geography education and that they are particularly appropriate to discuss processes of social inclusion and exclusion with pupils.

Keywords: Places of remembrance, public space, civic education, geography education

1 Einleitung

Es mag auf den ersten Blick irritierend erscheinen, sich aus geographischer und GW-didaktischer Sicht mit Fragen von Erinnerung und Gedächtnis zu beschäftigen. Diese werden disziplinär möglicherweise eher mit den Geschichtswissenschaften in Verbindung gebracht und im (österreichischen) Schulunterricht im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung verortet. Vorbehalte könnten sich auch darauf beziehen, dass der Bezug zur Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern oder der Aktualitätsbezug als leitende didaktische Prinzipien des GW-Unterrichts auf der Strecke bleiben könnten. Andererseits werden im Feld der Erinnerungs- und Gedächtnisforschung¹

eine Reihe von Begriffen und Konzepten verwendet, die quasi intuitiv einen Zusammenhang zur Geographie nahelegen, wie z. B. „Erinnerungslandschaft“, „Erinnerungstopographie“ oder „Erinnerungs- und Gedächtnisorte“. Im vorliegenden Beitrag wird argumentiert, dass die Auseinandersetzung mit Spuren der Vergangenheit in der Gegenwart, Kernthemen der Geographie als wissenschaftliche Disziplin betrifft und an zentrale Bildungsanliegen des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde bzw. der entsprechenden Fächer in anderen regionalen oder nationalen Kontexten anschließt. Denkmalerrichtungen an bestimmten Orten, die Benennung und Umbenennung von Straßen, Plätzen oder Gassen, die Nutzung oder

¹ Überblicks- bzw. Einführungswerke im deutschen Sprachraum z. B. Gudehus et al. 2010, Ertl 2017. Für den anglo-ameri-

kanischen Sprachraum sei hier hingewiesen auf die Reihe *Palgrave Macmillan Memory Studies* mit aktuell 74 Titeln oder die interdisziplinäre Zeitschrift *Memory Studies*.

Inwertsetzung (zeit)geschichtlich bedeutsamer Orte z. B. im Rahmen der Tourismusedwicklung oder die Verleihung oder (in Aussicht gestellte) Aberkennung eines Welterbe Status – all das sind Beispiele, die immer wieder kontroverse gesellschaftliche Diskussionen entfachen und einen unmittelbaren Bezug zu human-geographischen Fragen haben. Wie das Verhältnis von Erinnerung und Raum bzw. Ort gefasst werden kann, welche gesellschaftspolitische Relevanz dem Themenbereich zukommt, und worin die Anschlussfähigkeit für den GW-Unterricht besteht, ist Gegenstand des Beitrages. Dazu wird einleitend das interdisziplinäre Forschungsfeld der *Memory Studies* und die damit verknüpfte geographische Erinnerungsforschung kurz vorgestellt. Anschließend werden didaktische Anknüpfungspunkte für den GW-Unterricht diskutiert und Lehrplanbezüge hergestellt, bevor Ideen für die schulpraktische Umsetzung an konkreten Beispielen skizziert werden (Kap. 5).

2 Memory Studies und Geographische Erinnerungsforschung

Die Geographie ist eine von zahlreichen Disziplinen, die im breiten Feld der *Memory Studies* tätig sind. Neben den Geschichtswissenschaften beschäftigen sich auch andere Kultur- und Geisteswissenschaften, die Psychologie oder die Soziologie mit diesem Forschungsfeld (für einen Überblick vgl. z. B. Erll & Nünning 2008, Gudehus et al. 2010, Erll 2017, Dutceac Segesten & Wüstenberg 2017). Der englische Begriff „Memory“ steht sowohl für Erinnerung als auch für Gedächtnis und wird im Folgenden verwendet, wenn auf beide Konzepte Bezug genommen wird. Im Deutschen gehen die Konnotationen von Erinnerung und Gedächtnis auseinander. Unter „Erinnerung“ wird im Allgemeinen, die Tätigkeit des Erinnerns verstanden, also prozessuale Aspekte, während unter „Gedächtnis“ in erster Linie die Ergebnisse des Erinnerns zusammengefasst werden (vgl. Maus & Petermann 2019). Gegenstand der interdisziplinären Forschung im Rahmen der *Memory Studies* sind sowohl individuelle Formen von Erinnern und Vergessen, als auch kollektive Muster, also gesellschaftlich geteilte oder umstrittene Rituale und Traditionen (vgl. z. B. Erll 2017, Maus & Petermann 2019). Die Forschungsarbeiten unterscheiden sich auch im Hinblick darauf, ob eher die soziale Praxis des Erinnerns in den Blick genommen wird, oder die Orte und Artefakte, denen erinnerungskulturelle Bedeutung beigemessen wird (Maus & Petermann 2019). Breit rezipiert und anerkannt ist ein sozialkonstruktivistisches Verständnis von individuellem und kollektivem Gedächtnis, das auf den Soziologen Maurice Halbwachs zurück-

geht (vgl. z. B. Assmann 1999). Dieser hatte bereits in den 1920er Jahren ([1925] 1966) formuliert, dass Gedächtnis nichts Gegebenes ist, sondern Ergebnis von sozialen Prozessen und damit abhängig von den jeweiligen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Auf Halbwachs geht auch die Erkenntnis zurück, dass Gedächtnis nicht nur sozial, sondern auch räumlich gerahmt ist ([1939] 1967) und die Materialität und relative Dauerhaftigkeit von konkreten Orten eine wichtige Rolle für den Fortbestand der kollektiven Gedächtnisse von Gruppen spielen. Raum bzw. Ort sind also seit langem zentrale Kategorien in der Gedächtnis- und Erinnerungsforschung. Orte können, wie der Philosoph Edward Casey (2000) festhält, Erinnerungen auslösen und haben damit das Potenzial, Vergangenes in die Gegenwart zu holen; er prägte dafür in den 1980er Jahren den Begriff „place memory“ ([1987] 2000). Denkmäler, Museen, aber auch Straßennamen sind auf der anderen Seite Beispiele dafür, dass Orten bewusst eine Erinnerungsfunktion verliehen wird bzw. Erinnerungen an bestimmten Orten verankert werden und damit kollektives Gedächtnis begründet wird.

In der Geographie wird der Forschungsbereich Erinnerung und Gedächtnis seit Anfang bzw. Mitte der 2000er Jahre stärker thematisiert. Einen ersten Einblick in das Forschungsfeld bietet ein Themenheft der Zeitschrift *Social & Cultural Geography* (3/2004), das auf eine Sitzung des *Annual Meeting of the Association of American Geographers* 2002 zurückgeht (Hoelscher & Aldermann 2004). Einen guten Überblick geben auch die Sammelbände von Meusburger, Heffernan und Wunder (2011) sowie Jones und Garde-Hansen (2012). Zuletzt erschien 2019 ein Themenheft der Geographischen Zeitschrift, das auf eine Fachsitzung am Kongress für Geographie 2015 in Berlin zurückgeht und von Gunnar Maus und Sandra Petermann initiiert wurde. Maus und Petermann leiten aus den bisherigen Arbeiten zur geographischen Erinnerungsforschung die Erkenntnis ab, dass es nicht um die Etablierung einer neuen Subdisziplin innerhalb der Humangeographie geht, sondern dass ‚(Nicht)Erinnern‘, ‚Gedenken‘ oder ‚Vergessen‘ soziale Phänomene sind, die unterschiedliche Teilbereiche der sozialwissenschaftlichen Geographie betreffen (z. B. Politische Geographie, Stadtgeographie, Kritische Geographie oder Historische Geographie) und damit quer zu verschiedenen Subdisziplinen liegen (vgl. Maus & Petermann 2019). Kategorisieren lassen sich ihrer Einschätzung nach auch die geographischen Arbeiten im Hinblick darauf, ob „Materialität oder Praxis“ im Zentrum der Forschung stehen, beziehungsweise individuelle oder kollektive Formen des Erinnerns (ebd. S. 6). Arbeiten aus dem Bereich der geographischen Erinnerungsforschung haben einen wesentlichen Bei-

trag zu den interdisziplinären *Memory Studies* u. a. dadurch geleistet, dass die bereits angesprochene eher ‚zufällige‘ Verwendung von Raummetaphern kritisch diskutiert und im Hinblick auf dahinterliegende Raumkonzepte hinterfragt wurde (Legg 2007) bzw. geographisch fundierte Ansätze erarbeitet wurden (z. B. Alderman 2002, Till 2003, Edensor 2005, Foote & Azaryahu 2007, Petermann 2007). Geographische Kritik an der Raummetaphorik in der Erinnerungsforschung lässt sich beispielhaft am Begriff „Erinnerungsort“ nachvollziehen, der nachhaltig durch das vom französischen Historiker Pierre Nora herausgegebene mehrbändige Referenzwerk *Les lieux de mémoire* (1984, 1986 und 1992) geprägt wurde. Nora ging es darum, jene *Orte* zu analysieren, „in denen sich das Gedächtnis der Nation Frankreich in besonderem Maße kondensiert, verkörpert oder kristallisiert hat“ (Nora 1990: 7). Durch die besondere Bedeutung, die er der französischen Nation als Erinnerungsgemeinschaft beimisst, werden die 130 symbolischen und physisch-materiellen *Orte* in einem nationalen Containerraum verankert und damit implizit als nach außen abgeschlossen und nach innen homogen repräsentiert. Es ist ein essentialistisches Verständnis von Nation und Raum, das hier zum Ausdruck kommt, ein pauschalisierendes französisches *Wir*, das die Heterogenität europäischer Migrationsgesellschaften marginalisiert und damit im Endeffekt Bevölkerungsgruppen aus der Erinnerungsgemeinschaft und dem kollektiven Gedächtnis ausschließt.² Um dieser Marginalisierung im Bereich der *Memory Studies* und der gesellschaftlichen Erinnerungskultur entgegenzuwirken, braucht es aus kritischer humangeographischer Perspektive ein Verständnis von *Ort* und *Raum*, das „multiple imagined communities“ (Legg 2005: 493) ermöglicht. Doreen Massey bietet dafür mit ihrer Idee eines „global sense of place“ (1993: 68) oder auch „progressive sense of place“ (1993: 63) die konzeptuelle Basis. Massey versteht *Orte* als Treffpunkte bestimmter sozialer, kultureller, wirtschaftlicher und politischer Gege-

benheiten zu einem bestimmten Zeitpunkt, die damit auch durch Beziehungen und Interaktionen nach außen definiert sind (ebd.: 66–68). So verstanden sind *Orte* mit multiplen Geschichten und Identitäten verbunden und beziehen ihre Besonderheiten nicht aus einer einzigen homogenisierenden, internalisierten Geschichte. Mit ihrem Konzept widerspricht sie ganz klar jeder reaktionären Vorstellung von *Ort* als nach außen abgeschlossen und statisch und jeder essentialisierenden Verknüpfung von *Ort* und *Gemeinschaft* (ebd.). In dieselbe Richtung argumentiert z. B. auch Agnew (2011) in seiner historischen und theoretischen Auseinandersetzung mit den Konzepten *space* und *place*, wenn er nach der Diskussion unterschiedlicher Positionen schlussfolgert, dass innerhalb der Geographie ein sozialkonstruktivistisches Verständnis von *place* betont wird und deren fluider und dynamischer Charakter sowie die Verbindungen zu anderen *places* hervorgehoben wird (2001: 22).

Allein die Verwobenheit von Erinnerung und Raum, Gedächtnis und *Ort* mag ausreichen, sich aus geographischer Sicht mit Erinnerungs- und Gedächtnisforschung zu beschäftigen. Beide – Gedächtnis und *Ort* – sind sozial hervorgebracht, sie existieren nicht per se. Und gemeinsam bilden sie wesentliche Grundlagen für die Rahmung und Aushandlung von Identitäten (vgl. z. B. Johnes & Garde-Hansen 2012; Uhl 2010), womit ein Kernthema sozialwissenschaftlicher geographischer Forschung und geographischer Bildung angesprochen ist: Was macht eine Gesellschaft aus? Wie definiert sie sich? Wer ist Teil einer Gesellschaft? Wer und wessen Geschichten wird/werden als Teil einer Gesellschaft anerkannt und erinnert? Welche Bevölkerungsgruppen und wessen Geschichten werden marginalisiert oder ausgeschlossen und sind damit auch nicht Teil der Erinnerungslandschaft? Diese Fragen werden nicht nur in Institutionen und Medien der historischen Bewusstseinsbildung wie Archiven und Museen verhandelt, sondern mindestens ebenso zentral über die erinnerungskulturelle Ausgestaltung des öffentlichen Raumes. Welche Geschichten werden über Straßenbenennungen, Mahnmäler oder Gedenktafeln öffentlich sichtbar gemacht? Wessen Geschichten bleiben im Verborgenen und/oder werden nicht als Wert befunden, um erinnert und damit Teil der Gesellschaft zu sein / zu werden? Denkmäler – so der Historiker Peter Stachel – sind „bewusst gesetzte Erinnerungszeichen im öffentlichen Raum“ (2007: 18). Sie spielen in der Topographie von Städten, wie auch Straßennamen nicht nur als physisch-materielle Orientierungspunkte eine Rolle, sondern auch als symbolisch-ideologische (vgl. z. B. Johnson 1995, Hintermann & Pichler 2015) und damit identitätspolitisch aufgeladene. Anhand von Gegenständen des *kulturellen Gedächtnisses* (Assmann 1988) werden die

² In nachfolgenden ähnlich gelagerten Projekten, wie den dreibändigen „Deutschen Erinnerungsorte[n]“ (François & Schulze 2001) oder den ebenfalls dreibändigen österreichischen „Memoria Austriae“ (Brix, Bruckmüller & Stekl 2004/5) wurde versucht, Nation weniger essentialistisch zu denken, das dekonstruktivistische Potenzial des Nora’schen Ansatzes zu stärken oder auch transnationale Bezüge hervorzuheben. Mit den „Europäischen Erinnerungsorte[n]“ (den Boer et al. 2012) wurde der transnationale Kontext besonders betont, aber auch hierbei handelt es sich um ein identitätspolitisches Projekt (vgl. Siebeck 2017). Siebeck weist darauf hin, dass es schwierig scheint, die „national-affirmative“ Komponente des Erinnerungsorte-Paradigmas aufzulösen, da, wie die österreichische Historikerin Heidemarie Uhl formuliert, „[d]ie identitätsstiftende Funktion des Gedächtnisses [...] in die Kompendien der nationalen Gedächtnisorte unhintergebar eingeschrieben [ist]“ (zitiert in Siebeck 2017: 8).

Fragen, wer *wir* sind, und wer *wir* nicht sind öffentlich und immer wieder konflikthaft verhandelt. Beispielhaft sei hier für den österreichischen Kontext an die Umbenennung eines Teiles der Wiener Ringstraße von Dr.-Karl-Lueger-Ring in Universitätsring³ im Jahr 2012 erinnert oder an die Diskussionen rund um die Errichtung des Denkmals für die Verfolgten der NS-Militärjustiz (*Deserteursdenkmal*)⁴ am Ballhausplatz in Wien. Anhand eines weiteren Beispiels – dem Marcus-Omofuma-Stein in Wien – werden in Kapitel 5.2 schulpraktische Umsetzungsmöglichkeiten für die Beschäftigung mit Erinnerungsorten skizziert.

Die Herstellung bestimmter sichtbarer Erinnerungsorte bei gleichzeitigem Ausschluss anderer Teile der Geschichte aus dem öffentlichen Raum, kann als Auseinandersetzung um dessen Verfügbarkeit und Aneignung interpretiert werden und ist damit Ausdruck gesellschaftlicher Machtverteilung. Nicht alle Bevölkerungsgruppen haben die gleichen Möglichkeiten der Selbst- und Fremdrepräsentation und denselben Zugang zu ökonomischen, kulturellen und politischen Ressourcen. In der Aushandlung der Sichtbarmachung von Geschichte/n im öffentlichen Raum spiegelt sich also eine Auseinandersetzung um kulturelle Rechte wider, wie jenes zur (Selbst)Repräsentation und der damit verbundenen Aneignung von öffentlichem Raum. Letztlich geht es um Fragen symbolischer Macht und repräsentationaler Ungleichheit (Brodén & Mecheril 2007) und aus kritischer humangeographischer Perspektive um die Frage, die vom amerikanischen Kulturgeographen Don Mitchell als die zentrale Frage der Geographie bezeichnet wird: *Who has the right to space?* (2008: 289). Oder auf die hier bearbeitete Fragestellung umgelegt: *Who has the right to be remembered in (public) space?*

3 Didaktische Anknüpfungspunkte

Die erinnerungskulturelle Ausgestaltung öffentlicher Räume zum Ausgangspunkt von Lernprozessen für Schülerinnen und Schüler zu machen, ermöglicht es zentrale Bildungsanliegen des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts in den Blick zu nehmen. Bereits angesprochen wurde der Aspekt der Konstruiertheit von Räumen und das damit verbundene Ziel,

³ Dr. Karl Lueger war Bürgermeister von Wien in den Jahren 1897 bis 1910. Er bediente sich bei öffentlichen Auftritten und in politischen Kampagnen einer stark antisemitisch aufgeladenen Rhetorik (vgl. Autengruber et al. 2013: 58–61). Andere, nach Dr. Karl Lueger benannte Orte in Wien wie z. B. der Dr. Karl-Lueger-Platz erinnern nach wie vor an den ehemaligen Wiener Bürgermeister.

⁴ Die Geschichte der Denkmalwerdung kann unter <http://www.deserteursdenkmal.at/> (10.12.2019) nachvollzogen werden.

Schülerinnen und Schülern bewusst zu machen, dass der öffentliche und halböffentliche Raum, den sie alltäglich nutzen, nicht nur ein mit physisch-materiellen Gegenständen befüllter ‚Container‘ (vgl. z. B. Wardenga 2002) ist, sondern ein mit Bedeutungen aufgeladenes Konstrukt, an dessen Hervorbringung sie selbst beteiligt sind. Durch die Sichtbarmachung bestimmter Geschichte/n über Erinnerungsorte und die (bewusste oder unbewusste) Unsichtbarmachung anderer Geschichte/n werden Räume unterschiedlich codiert, unterschiedliche Narrative einer Gesellschaft erzählt. Diese (Raum)Erzählungen zu decodieren und zu dekonstruieren ist Aufgabe eines politisch bildenden GW-Unterrichts. Dabei kann auf mehrere didaktische Ansätze zurückgegriffen werden.

Zum einen erscheint eine Orientierung an Ideen einer **kritischen und aktivistischen Bildung** vielversprechend, die als Ziel von Unterricht „ein ‚Verändern von Welt‘“ anstrebt (Jekel et al. 2017: 9). Im konkreten Zusammenhang sind vor allem Arbeiten von Katharyne Mitchell und Sarah Elwood (2012 & 2013) hervorzuheben, die in mehreren Forschungsprojekten mit Schülerinnen und Schülern und in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Lehrpersonen, kommunale und lokale Geschichte/n bzw. deren Repräsentationen zum Ausgangspunkt für partizipative und reflexive Lernprozesse gemacht haben. In Seattle erforschten und dokumentierten sie mit einer Gruppe von Schülerinnen⁵ die lokale und regionale Geschichte zugewanderter Bevölkerungsgruppen bzw. mit deren Migration in Verbindung stehende sozial-räumliche Prozesse und Beziehungen, wie z. B. die ehemalige Internierung japanischer Migrantinnen und Migranten während des Zweiten Weltkrieges (vgl. 2012). Ergebnis der Kartierungs- und Schreifarbeiten der Schülerinnen waren dokumentarische Filmberichte (ebd.). In einem zweiten Beispiel, in Washington, kartierten und kommentierten die Jugendlichen unter Verwendung einer interaktiven Online-Plattform bedeutsame historische Orte mit dem Ziel die kulturelle und politische Landschaft ihres eigenen Lebensumfeldes zu erkunden und zu diskutieren (vgl. 2012: 149). Ergänzt wurden die Recherchen jeweils durch Interviews und Datenerhebungen direkt vor Ort. Zum Abschluss wurden die Dokumentationen bei einem öffentlichen Event gezeigt (vgl. ebd.: 154). Beide Beispiele zeigen, dass die von Schülerinnen und Schülern durchgeführten Kartierungs- und Schreifarbeiten dazu beitragen können, kollektive Erinnerungen, die kein Teil der offiziellen Geschichtsschreibung waren, ans Tageslicht zu bringen und das Bewusstsein der Schülerinnen und

⁵ Gearbeitet wurde in diesem Fall mit einer reinen Mädchenschule. Wieso diese Schule ausgewählt wurde, geht aus den Texten nicht hervor.

Schüler dafür zu schärfen, dass der Ausschluss aus dem kollektiven Gedächtnis nicht zufällig passiert, sondern Ausdruck struktureller gesellschaftlicher Ungleichheit ist (vgl. 2013: 45). Als zentral für diesen Erkenntnisprozess sehen Mitchell und Elwood zwei Aspekte. Zum einen erlaubt der handlungsorientierte partizipative und aktivistische Ansatz, dass sich Kinder und Jugendliche selbst als „politische Subjekte“ („political subjects“, ebd.) begreifen, deren (individuelle) Handlungen und kollektive Anstrengungen Veränderung herbeiführen können. Zum anderen betonen sie die Bedeutung des Zuganges über das unmittelbare Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler, der es ermöglicht, eigene alltägliche (raumwirksame) Handlungen und Praxen mit historischen Ereignissen und den Erinnerungen daran zu verknüpfen. Die kritische Beschäftigung mit der Vergangenheit in der Gegenwart sehen sie auch als „groundwork for imaginings of alternative futures“ (2013: 49). Sie weisen zudem darauf hin, dass die Beschäftigung mit der unmittelbaren Umgebung dazu geführt hat, dass die Jugendlichen Querverbindungen zwischen lokalen Gegebenheiten und größeren regionalen aber auch globalen Zusammenhängen ermöglicht hat (vgl. 2012).

Die zweite didaktische Grundüberlegung, die für die Beschäftigung mit Spuren der Vergangenheit in der Gegenwart bedeutsam erscheint, ist die **Förderung kritischen Denkens**, das auch bei Mitchell und Elwood bereits angesprochen wurde. Kritisches Denken zielt prinzipiell darauf ab, dass Schülerinnen und Schüler durch selbst entwickelte, herausfordernde, also *kritische* Fragen zu eigenen Erkenntnissen und Einsichten bezüglich eines Sachverhaltes gelangen, die dann als Basis für Entscheidungen, begründbare Urteile und letztlich für emanzipiertes und emanzipierendes Handeln dienen können (vgl. Jahn 2013). Der Prozess der kritischen Erkenntnisgewinnung vollzieht sich dabei in einem Wechselspiel von selbstständigem Nachdenken (also der Reflexion über bestimmte Sachverhalte) und der Interaktion, der Kommunikation darüber mit anderen (vgl. ebd.).⁶ Kritisches Denken zeichnet sich weiters dadurch aus, dass es nicht prinzipiell auf (oft vereinfachende) Problemlösungen abzielt, sondern die Frage ermöglicht, ob es sich bei einem bestimmten Sachverhalt tatsächlich um ein Problem handelt (und für wen), das gelöst werden sollte oder ob nicht ganz andere Fragestellungen bedeutsam wären. Kritisches Denken fördert also ein Denken in Alternativen und fragt auch danach, wie Wissen, wie Erkenntnis überhaupt zustande kommt. Konzepte zu kritischem Denken im Bildungszusammenhang sind mit unter-

schiedlichen Forschungsrichtungen und Traditionen verknüpft. Für die deutschsprachige Geographie- bzw. GW-Didaktik ist es vor allem Christian Vielhaber, der die *Kritische Gesellschaftstheorie* immer wieder auf ihre Bedeutsamkeit für die schulische Praxis befragt hat (z. B. 1991, 2002). Im konkreten Kontext der erinnerungskulturellen Ausgestaltung des öffentlichen Raumes kann hier, auf der „Ebene der Ideologiekritik“ (Jahn 2013: 6) angeknüpft werden. Die Beschäftigung mit Erinnerungs- und Gedächtnisorten hat das Potenzial, dass Schülerinnen und Schüler verdeckte und offene Machtmechanismen zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort erkennen und im Sinne eines kritisch-emanzipatorischen Vermittlungsinteresses (Vielhaber 1999) konkrete Auswirkungen identifizieren und beurteilen können. Widersprüche und Gegensätze können offengelegt werden, z. B. zwischen öffentlichen Debatten und der Darstellung als inklusive Gesellschaft auf der einen Seite und dem konkreten Ausschluss von Bevölkerungsgruppen aus gedächtnis- und erinnerungspolitischen Aktivitäten auf der anderen Seite. Schüler/innen beschäftigen sich damit, dass eine bestehende gesellschaftliche Ordnung nicht per se ‚gegeben‘, ‚normal‘ oder ‚alternativlos‘ ist, sondern die Antithese gedacht werden kann und dass bestehende gesellschaftliche Verhältnisse veränderbar und kontingent sind. Daraus ergibt sich, dass kritisches Denken auch im schulischen Kontext nicht bei der Analyse von Herrschafts- und Machtverhältnissen (der Dekonstruktion) stehen bleiben kann, sondern um einen *konstruktiven* Aspekt erweitert werden muss, der die eigene Deutungs- und Handlungsmacht, die eigene Wirklichkeitskonstruktion der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum stellt. Im konkreten Kontext bieten sich dafür von Schülerinnen und Schülern erarbeitete Vorschläge für, aus ihrer Sicht bedeutsame, Erinnerungsorte an (vgl. Kap. 5.2.3).

Kritisches Denken ist anstrengend, es stellt sich auch bei Schülerinnen und Schülern nicht von alleine ein, sondern benötigt Impulse und muss geübt werden. Jahnke nennt unter Hinweis auf Jaspers (1992) die Verwunderung, den Zweifel und die Erfahrung von Grenzsituationen als mögliche Impulse, die kritisches Denken fördern können (vgl. 2013: 9). In der Verwunderung, im Wundern über etwas Eigenartiges, etwas, das uns befremdet, das uns unerklärlich erscheint, kann der Wunsch entstehen, mehr darüber zu wissen, zu neuer Erkenntnis zu gelangen (vgl. ebd.).⁷ Kommen wir ins Zweifeln, wenn z. B. durch Gegebenbelege eine vermeintlich sichere Erkenntnis ins

⁶ Auf die zentrale Rolle, die die jeweilige Lehrperson in einem solchen Prozess spielt, wird etwas später, in Zusammenhang mit Faktoren die kritisches Denken fördern können, noch genauer eingegangen.

⁷ Beiträge zur Bedeutung von Perspektivenwechsel oder Irritation im Unterricht sind auch in der konstruktivistisch orientierten Geographiedidaktik zahlreich vorhanden. Beispielhaft sei hier verwiesen auf Dickel 2006, Schneider 2009 oder der Sammelband „Kreative Geographie“ mit gesammelten Aufsätzen von Rhode-Jüchtern 2015.

Schwanken gerät, kann dies ein Impuls zur weiteren Beschäftigung damit, zum Nachdenken darüber sein, um wieder Gewissheit zu erlangen (vgl. ebd.). Und schließlich liegt in der Erfahrung von Grenzsituationen, mit denen eine Erschütterung unseres Selbst einhergeht, das Potenzial in neue, andere Richtungen zu denken als bisher (vgl. ebd.). In diesem Sinne braucht es also immer wieder Lernumgebungen und Arbeitsaufgaben, die Verwunderung zulassen und Gewissheiten erschüttern helfen. Berücksichtigt werden muss jedoch, dass diese möglichen „Erschütterungen“ nicht automatisch, nicht sofort und nicht zwingend passieren, geschweige denn zu einer grundlegenden Infragestellung bisheriger Positionen der Schülerinnen und Schüler führen. Kritisch anzumerken ist auch, dass die Herbeiführung von Irritationen, Verwunderungen oder Erschütterungen sehr viel Achtsamkeit und Selbstreflexivität von Seiten der Lehrpersonen erfordert, um Schüler/innen nicht zu überwältigen, zu bestimmten Haltungen und Denkansätzen zu verführen und damit ihre Machtposition auszunutzen.⁸ Das „Überwältigungsverbot“, das im Beutelsbacher Konsens formuliert und auch im letzten österreichischen Grundsatzterlass zur Politischen Bildung zitiert wird, kann hier als grundsätzliche didaktische Leitlinie dienen (vgl. BMBF 2015).

Methodisch können Irritationen etc. – so Jahnke – z. B. über Filmsequenzen hergestellt werden, aber auch über Cartoons, Zeitungsausschnitte oder Zitate (ebd.: 9f.). Im konkreten Kontext von Erinnerungskultur und Gedächtnispolitik können Gespräche mit Zeitzeuginnen und -zeugen bzw. wirklich ‚Betroffenen‘, die Auseinandersetzung mit authentischen Dokumenten oder Gegenständen sowie die Begegnung mit einem konkreten Erinnerungsort Reflexionsprozesse auslösen. Zentral für die Förderung kritischen Denkens ist darüber hinaus die Haltung der Lehrpersonen. Lehrer/innen werden ihre Schüler/innen nur dann zum kritischen Denken „verführen“ können, wenn sie offen dafür sind „ihr [eigenes] Denken zu überprüfen, zu erweitern und [...] gegebenenfalls vertretene Anschauungen über Bord zu werfen, falls neue Einsichten die alten ablösen“ (ebd.: 8). Abgesehen davon benötigt die Förderung kritischen Denkens eine offene und vertrauensvolle Lernatmosphäre, die Raum gibt für Lernumwege, Fehler und die Begründung der eigenen Meinung der Schüler/innen ohne negative Sanktionen und Beurteilungsdruck.

Auch das dritte didaktische Konzept, auf das als Anknüpfungspunkt für die Beschäftigung mit Erinnerungsorten eingegangen wird – die Spurensuche –, erfordert eine möglichst freie Lernumgebung. Erinnerungsorte können als politische Symbole – als Spuren

– im öffentlichen Raum interpretiert werden. Auch ihr Fehlen ist ein Zeichen, vielleicht eine Spur, die eine Geschichte erzählt. Das **Spurenparadigma** (vgl. Hard 1995) ist damit ein besonders geeigneter didaktischer Ansatz zur Bearbeitung der hier diskutierten Fragestellungen, da es wie Kanwischer argumentiert, geeignet ist, „um etablierte Weltbilder zu hinterfragen, Prozesse der Konstruktion von sozialräumlichen Wirklichkeiten zu analysieren und reflexives und kritisches Denken zu fördern“ (Kanwischer 2014: 9). Das auf Gerhard Hard (1995) zurückgehende Paradigma wurde in den letzten 20 Jahren in einer Vielzahl von Beispielen sowohl in der Schule als auch in der Hochschullehre umgesetzt (z. B. Pichler 1996, Deninger 1999, Budke/Kanwischer 2007, Dickel/Schneider 2013) und zielt im Kern darauf ab, Spuren als besondere Zeichen, als „Anzeichen für etwas“ (Dickel & Schneider 2013: 61) aufzufassen. Was alles ein Zeichen sein kann und wofür es steht, ist am Beginn der Spurensuche unklar, es entzieht sich der einfachen Interpretation. Ein möglichst offener Blick der Spurensucher/innen ist notwendig, um Zeichen, die jenseits des üblichen Wahrnehmungshorizonts liegen, zu entdecken oder sie überhaupt zu sehen. Wird eine Spur identifiziert, stellt sich die Frage, worauf die Spur verweist, welche Geschichte/n hinter der Spur verborgen sein könnten, welche Subtexte unter der Oberfläche latent vorhanden sind. Die Spurensucher/innen befragen die Spur, sie entwickeln Hypothesen und Fragestellungen. So können im konkreten Kontext aus Straßenschildern, aus Gedenktafeln oder Mahnmälern Spuren werden, die gesellschaftspolitisch relevante Fragestellungen hervorbringen. Kanwischer verweist darauf, dass der besondere Wert des Spurenparadigmas im Bildungskontext darin besteht, „dass es eine Fülle von lohnenden Fragestellungen hervorbringen kann und eine Spannung von Wissen und Nichtwissen initiiert“ (2014: 6). Beides, so Kanwischer weiter „ist ausschlaggebend für einen erfolgreichen und sinnstiftenden Lern- wie auch Forschungsprozess“ (ebd.). Die Spurensuche bzw. das Spurenlesen führt zu neuer Erkenntnis, in dem der Frage und dem fragenden Vorgehen Vorrang eingeräumt wird, vor dem Wissen (vgl. ebd.: 8). Entdeckendes, forschendes, selbstbestimmtes Lernen sind dementsprechend Stichworte, die unmittelbar mit der Spurensuche, dem Spurenlesen in Zusammenhang stehen.

4 Lehrplanbezüge und Anknüpfung an fächerübergreifende Unterrichtsprinzipien

Für die Beschäftigung mit Erinnerungsorten bzw. der erinnerungskulturellen Ausgestaltung des öffentlichen Raumes lassen sich weitere Anknüpfungspunkte zum

⁸ Vielen Dank an Gutachter/in B für diesen wertvollen Hinweis.

GW-Unterricht im Bereich der **Basiskonzepte** ausmachen sowie im Zusammenhang mit den in Österreich definierten **fächerübergreifenden Unterrichtsprinzipien**. Implizit bereits hergestellt wurde der Bezug zu den im österreichischen Lehrplan für die allgemein bildenden höheren Schulen in der Sekundarstufe II verankerten Basiskonzepten: *Raumkonstruktion und Raumkonzepte* sowie *Interessen, Macht und Konflikt* (BGBl. II 2016: 61 f). Basiskonzepte dienen u. a. als Orientierungshilfen bzw. Relevanzfilter für Lehrplaninhalte (Jekel & Pichler 2017). Am Beispiel der *Lieux de mémoire* wurde in Kap. 2 gezeigt, dass Erinnerungsorte mit einem bestimmten Verständnis von Raum/von Ort verknüpft sind, mit dem eine potenziell inkludierende oder ausschließende Wirkung einhergeht. Das Basiskonzept *Raumkonstruktion und Raumkonzepte* zielt u. a. darauf ab, Raumkonstruktionen als interessengeleitet zu begreifen und diese „als Grundlage von Reflexion, Partizipation und Kommunikation in gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen zu verstehen, zu diskutieren und anzuwenden“ (BGBl. II 2016: 61). Daran schließt sich unmittelbar die Bedeutung des Basiskonzepts *Interessen, Macht und Konflikt* für das Themenfeld an. Welche gesellschaftlichen Gruppen können sich in die offizielle Gedächtnis- und Erinnerungspolitik einbringen, werden gehört und damit sichtbar, ist nur eine Frage, die in diesem Zusammenhang relevant erscheint. Wer entscheidet über den Zugang zu und die Verteilung von Ressourcen, eine andere. Dass Schüler/innen Machtasymmetrien feststellen können sowie „Gewinner/innen und Verlierer/innen von politischen Entscheidungsprozessen“ (BGBl. II 2016: 62) erkennen können, ist ein zentrales Ziel politischer Bildung und kann im thematischen Kontext im Rahmen dieses Basiskonzeptes fokussiert werden. Angesprochen wird mit dem Basiskonzept *Interessen, Macht und Konflikt* auch die eigene Handlungsmöglichkeit und -macht von Schülerinnen und Schülern als aktiver Teil gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse, z. B. durch Entwürfe von aus ihrer Sicht wichtigen Erinnerungsorten. Ein weiterer Bezugspunkt besteht zum Basiskonzept *Kontingenz*. Mit dem Basiskonzept *Kontingenz* ist die Forderung verknüpft, Schüler/innen misstrauisch zu machen gegenüber „monokausalen Erklärungsansätzen“ (ebd.: 63) und sie stattdessen mit der Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit gesellschaftlicher Realität zu konfrontieren. Bezogen auf das Thema Erinnerungskultur würde das u. a. bedeuten, zu verstehen, dass (offizielles) *Erinnern* und *Vergessen* über Erinnerungsorte keiner allgemeingültigen Regel folgt und nicht mit binären Kategorien wie *richtig* und *falsch*, *Wahrheit* oder *Lüge* bewertet werden kann, sondern wandelbar und Gegenstand von Aushandlungsprozessen ist.

Evident ist der Bezug zum fächerübergreifenden Unterrichtsprinzip *Politische Bildung* (vgl. BMBF 2015). Auf der Basis eines breiten Politikbegriffes, zielt politische Bildung dezidiert auf die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen am politischen Geschehen ab. Urteilsfähigkeit zu erlangen, gesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse zu erkennen „und die dahinterstehenden Interessen und Wertvorstellungen zu prüfen sowie im Hinblick auf eigene Auffassungen zu bewerten und allenfalls zu verändern“ (ebd.: 2) sind Ziele, die anhand der Beschäftigung mit Erinnerungsorten verfolgt werden können. Die Auseinandersetzungen mit dem öffentlichen Raum erscheinen generell als „wichtige Komponente[n] einer politischen Bildung, weil sich in ihnen soziale Bedeutungen wie beispielsweise auch Repräsentationen von Macht und Herrschaft konstituieren können“ (Öhl & Vielhaber 2010: 11). Je nachdem, ob man sich in der Beschäftigung mit der erinnerungskulturellen Ausgestaltung des öffentlichen Raumes auf bestimmte vorhandene oder vielleicht fehlende Erinnerungsorte spezialisiert, bestehen Anknüpfungspunkte zu weiteren fächerübergreifenden Unterrichtsprinzipien. Wird z. B. die Marginalisierung migrantischer Erinnerungen bzw. der Migrationsgeschichte einer Stadt/einer Gemeinde oder einer bestimmten Region in den Blick genommen, bieten sich Verbindungen zur *Interkulturellen Bildung* (BMBWF 2017) an. Beschäftigt man sich mit Fragen der ungleichen Geschlechterrepräsentation im öffentlichen Raum, zum Beispiel anhand der Benennungspraxis von Verkehrsflächen (vgl. Hintermann & Pichler 2015), können unmittelbare Bezüge zum Grundsatzterlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ hergestellt werden (BMBWF 2018).

5 Lernen an und mit Erinnerungsorten: Impulse für die schulpraktische Umsetzung

Je nach Lernzielen, Schulstufe und Schulstandort bieten sich unterschiedliche Möglichkeiten an, Erinnerungsorte als Lernorte in den Unterricht zu integrieren. Im Folgenden werden zwei alternative Bearbeitungsideen skizziert, die für die konkrete, eigene Situation ausgebaut bzw. adaptiert werden können.

5.1 Alternative 1: Spurensuche

Anders als bei einer völlig freien Spurensuche, ohne jegliche inhaltliche Vorgaben, empfiehlt sich in diesem Rahmen eine themengeleitete Spurensuche, die eine Richtung vorgibt und mögliche Zeichen, die von den Schülerinnen und Schülern entdeckt werden, einschränkt. So könnte die Spurensuche am besten

im Rahmen mehrerer Projektstage oder einer Projektwoche z. B. unter das Motto *Wir erforschen Erinnerungsorte* gestellt werden und folgender idealtypischer Forschungsablauf (vgl. dazu Pichler 2017) eingeleitet werden:

- Das Untersuchungsgebiet wird von der Lehrperson gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern festgelegt. Im Sinne der Lebensweltorientierung bietet es sich an, den Wohnort bzw. abgegrenzte Gebiete des Wohnortes oder die Schulumgebung bzw. den Schulort (bei kleineren Gemeinden) als Erhebungsgebiet auszuwählen.
- Die Schüler/innen machen sich alleine oder in 2er Gruppen auf die Suche nach Zeichen, dokumentieren diese (durch Fotos, Beschreibung, Verortung in einem analogen oder digitalen Stadt- oder Ortsplan, etc.) und entscheiden sich für ein Zeichen, dessen Spur sie weiterverfolgen wollen. Die Auswahl und deren Begründung erfolgt im Dialog mit der Lehrperson. Welche Zeichen werden ausgewählt und dokumentiert?
- Die Schüler/innen verfolgen das von ihnen ausgewählte Zeichen durch Fragen nach der Entstehungsgeschichte des Zeichens. Durch immer neue, kritische Fragen entsteht eine Spur, die weiterverfolgt werden kann. Typische Fragen könnten lauten: Was könnten diese Zeichen bedeuten? Wer steckt hinter diesen Zeichen? Welche Geschichte/n verbirgt oder verbergen sich dahinter? Wer könnten die Verfasser/innen sein? Wer oder was setzt sich hier durch? Etc. Für Dickel und Schneider nehmen die Spurenleser/innen die „Haltung eines aktiven Ermittlers im Feld“ ein, die „Spuren erfinden und rekonstruieren“ (2013: 61).
- Die Schüler/innen reflektieren die Spurensuche (gemeinsam mit der Lehrperson): Warum wurden bestimmte Zeichen wahrgenommen und andere mögliche nicht? Wie interpretiere und bewerte ich die Zeichen? Was sagt dies über meine eigenen Wahrnehmungsgewohnheiten aus?
- Aus den bisherigen Dokumentationen und Interpretationen werden als nächster Schritt mögliche Fragestellungen abgeleitet und gesammelt und eine begründete Entscheidung getroffen, welchen Spuren weiter nachgegangen werden soll. Mögliche Fragen im konkreten Kontext könnten lauten: Wieso wird in Denkmälern hauptsächlich an Kaiser, Könige oder Feldherren erinnert? Wieso sind so wenige Straßennamen nach Frauen benannt? Wer entscheidet darüber, welche Denkmäler errichtet werden dürfen? Wieso gibt es in meinem Heimatort keine Gedenktafel? Wieso sind alle Menschen, an die erinnert wird, schon lange tot? Welche anderen Formen des Gedenkens gibt es noch (Bilder, Filme, Lieder etc.)?

- Mit der Entscheidung für eine Fragestellung werden erste Hypothesen aufgestellt, die in weiterer Folge handlungsleitend für den Forschungsprozess sind.
- Danach kann mit der Planung der nächsten Rechenschritte begonnen werden und festgelegt werden, wie der Rechercheprozess selbst und die Ergebnisse dokumentiert werden.
- Nach der eigentlichen Recherche und der Dokumentation bildet die Aufbereitung der Ergebnisse in Form eines konkreten Handlungsproduktes den Endpunkt der Spurensuche.

Eine Spurensuche mit Schülerinnen und Schülern durchzuführen, erfordert Offenheit und Mut von Seiten der Lehrperson, die Erfahrung zeigt aber auch, wie lohnend es ist, sich darauf einzulassen (vgl. u. a. die Literaturhinweise in Kap. 3). Zu Beginn des Projektes ist nicht klar, wohin die Zeichen und Spuren führen werden, und was als Ergebnis herauskommt. Eine Spur verläuft vielleicht im Nirgendwo und Schüler/innen könnten subjektiv das Gefühl entwickeln, gescheitert zu sein, obwohl gute und interessante Ergebnisse erzielt wurden und Lernprozesse stattgefunden haben.

5.2 Alternative 2: Erinnerungsort(e) der Migration am Beispiel Marcus-Omfuma-Stein

Eine andere Alternative besteht darin, von einem konkreten Erinnerungsort auszugehen und diesen als Ausgangspunkt für die Analyse erinnerungskultureller und gedächtnispolitischer Praktiken und deren Akteur/innen heranzuziehen. Im speziellen wird anhand des Marcus-Omfuma-Steins in Wien die Frage nach Erinnerungsorten der Migration in Wien und Österreich gestellt. Damit wird nicht nur die Marginalisierung migrantischer Erinnerungen in der österreichischen Gedächtnispolitik thematisiert, sondern die (Un)Sichtbarkeit dieser Erinnerungen im öffentlichen (Stadt)Raum als Ausdruck und Festschreibung gesellschaftlicher Ungleichheiten und Exklusionspraktiken angesprochen. Die vorgeschlagene Unterrichtsskizze orientiert sich an Ansätzen der konstruktivistischen Didaktik und den drei von Kersten Reich vorgeschlagenen Grundperspektiven eines konstruktivistisch orientierten Unterrichts: *Rekonstruktion*, *Dekonstruktion* und *Konstruktion* (vgl. Reich 2008).

5.2.1 Rekonstruktion: Der „Fall“ Marcus Omofuma und der Marcus-Omfuma-Stein

Die Phase der Rekonstruktion ist die Phase der „nachvollziehenden Teilnahme“ (Reich 2005: 7). Durch eigene Recherchen und die Dokumentation der Rechercheergebnisse erwerben Lerner/innen Wissen und

ein Verständnis dafür, dass dieses Wissen bedeutsam ist; z. B. bedeutsam dafür, gesellschaftliche Aushandlungsprozesse besser verstehen zu können. Auch in dieser Phase des Wissenserwerbs sind Schüler/innen nicht passive Konsumentinnen und Konsumenten, sondern aktiv Handelnde, die sich für bestimmte Recherchewege und -methoden sowie Formen der Ergebnisdarstellung entscheiden. Im konkreten Fall könnte eine (oder mehrere) Schüler/innengruppe/n der Frage nachgehen, wer Marcus Omofuma war. Andere versuchen mehr über die Geschichte des Steins oder die Bildhauerin herauszufinden. Wieder andere interessieren sich vielleicht dafür, wieso der Stein gerade dort steht, wo er steht und wieso er so aussieht, wie er aussieht. Nicht zuletzt bietet es sich an, danach zu fragen, ob der Stein ein bekannter Erinnerungsort ist und ob die Bevölkerung weiß, an wen oder was der Stein erinnert. Als Erhebungsmethoden bieten sich z. B. eine Medienanalyse an, Interviews mit der Bild-

hauerin oder Bezirkspolitikerinnen und -politikern sowie Interviews mit Passantinnen und Passanten am Standort des Steins oder eine Recherche auf der Website <http://www.spuren-der-migration.at/>⁹. Die Möglichkeiten der Ergebnisdarstellung sind vielfältig und können nach Vorlieben der Schüler/innen, z. B. in Form eines Posters, eines Rollenspiels oder einem Video, umgesetzt werden.

⁹ Die Website ist Ergebnis des Projektes „Erinnerungsorte der Migration in der Stadt: das Beispiel Wien“. Erhoben und analysiert wurden im Zuge des Projektes zum einen sichtbare Erinnerungsorte der Migration in Wien. Zum anderen wurde über biographische Interviews mit Migrantinnen und Migranten der Frage nachgegangen, welche Orte in der Stadt für die Personen selbst im Zusammenhang mit ihrer Migrationsgeschichte bedeutsam sind. Die Ergebnisse wurden auch zu alternativen Stadtpaziergängen zusammengefasst, die von der Website abgerufen werden können (vgl. http://www.spuren-der-migration.at/wordpress/?page_id=119 20.12.2019).

M 1

Hintergrundinformation bzw. Ergebnis der Rekonstruktion:

Marcus Omofuma war ein nigerianischer Asylwerber, dessen Asylantrag in Österreich Ende der 1990er Jahre negativ entschieden wurde. Begründet wurde die Ablehnung von den österreichischen Behörden mit „offensichtliche Unbegründetheit“ (AK Marcus-Omofuma-Stein 2009: 8) des Asylantrages. Marcus Omofuma wurde in Schubhaft genommen und am 1. Mai 1999 aus Österreich abgeschoben. Während des Fluges erstickte Marcus Omofuma, da ihn die mitreisenden Polizeibeamten nicht nur mit einem Klett- und Klebeband an die Rückenlehne seines Flugzeugsitzes gebunden hatten, sondern während des gesamten einstündigen Fluges auch seinen Mund mit Leukoplast und Plakatklebeband zugeklebt hatten.¹⁰ Im Zuge des Prozesses gegen die Polizisten rechtfertigten diese ihr Vorgehen damit, dass Marcus Omofuma signalisiert hatte, Widerstand gegen seine Abschiebung leisten zu wollen (vgl. Landesgericht Korneuburg 2002). Die Beamten wurden der „fahrlässigen Tötung unter besonders gefährlichen Verhältnissen nach § 81 Strafgesetzbuch“ schuldig befunden und zu bedingten Freiheitsstrafen von je acht Monaten verurteilt. Dieses Strafausmaß hat nicht zwingend einen Ausschluss aus dem Polizeidienst zur Folge. Das ebenfalls angestrebte Disziplinarverfahren endete zwar mit einer Suspendierung vom Dienst, diese wurde jedoch später wieder aufgehoben. Während des Verfahrens gegen die Fremdenpolizisten wurde deutlich, dass die so genannte ‚Fixierung‘ von Menschen mittels Klebebandern im Rahmen von Abschiebemaßnahmen in den 1990er Jahren gängige Praxis war, über die nicht nur die Vorgesetzten der Beamten, sondern auch die zuständigen Innenminister informiert gewesen sein mussten.

Der Marcus-Omofuma-Stein ist ein Mahnmal, das an den Erstickungstod von Marcus Omofuma erinnern soll. Geschaffen wurde er von der österreichischen Bildhauerin Ulrike Truger, die den Stein ohne Förderung oder finanzielle Unterstützung errichtet hat. Ihr Ziel war es, nicht nur an Marcus Omofuma zu erinnern, sondern das Thema Rassismus und den Umgang mit Asylwerberinnen und Asylwerbern in Österreich generell in die Mitte der Gesellschaft zu tragen, was für sie auch bedeutete, dass der Stein an einem zentralen Ort in der Stadt sichtbar gemacht werden muss. Heute steht die Skulptur aus schwarzem afrikanischem Granit an einem solchen zentralen Ort im siebenten Wiener Gemeindebezirk, an der Ecke Museumsquartier/Mariahilfer Straße (vgl. Abb. 1). Ursprünglich hatte Ulrike Truger das Mahnmal am 10. Oktober 2003 ohne behördliche Genehmigung am Herbert-von-Karajan-Platz neben der Wiener Staatsoper aufstellen lassen.

¹⁰ Den Ausführungen liegt, wenn nicht anders angegeben, die Urteilsbegründung zum Verfahren gegen die Polizeibeamten zugrunde, die am 15. April 2002 ergangen ist. Das Urteil kann unter <http://no-racism.net/article/303> nachgelesen werden.

Das ‚illegale‘ Vorgehen argumentiert sie so:

„[...] und dann hab ich mir gedacht, wenn ich jetzt artig nach einem Platz frage, das wird auch wieder nix. [...] Dann bin ich eben zu der Ansicht gekommen, dass die ‚Illegalität‘ hier sowieso auch ein Thema ist. [...] Also stell ich in ihn gleich ‚illegale‘ [...] auf, und zwar dort, wo er am meisten Aufmerksamkeit kriegt“ (Interview mit Ulrike Truger).

Die künstlerische Intervention, wie auch die ‚Reise‘ des Steines vom ersten in den siebenten Bezirk erregte einiges Aufsehen in den österreichischen Medien und der Wiener Kommunalpolitik. In der medialen Berichterstattung wurde hauptsächlich die nicht bewilligte Aufstellung des Denkmals – also die selbstbestimmte Aneignung von öffentlichem Raum – thematisiert, der künstlerischen Arbeit und dem erinnerungspolitischen Aspekt wurde dagegen nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Die kommunalpolitischen Debatten wurden vor allem von der Wiener FPÖ angestoßen, die eindeutig gegen das Denkmal Stellung bezogen hat und über Presseaussendungen u. a. verlauten ließ, dass der Marcus-Omofuma-Stein „eine Provokation für alle Wienerinnen und Wiener“ sei, die „unabhängig von der Person Omofuma, [...] tagtäglich mit dem Treiben von schwarzafrikanischen ‚Asylanten‘ als Drogendealer auf den Straßen Wiens konfrontiert seien“ (Presseaussendung 2003a). Die FPÖ beschäftigte sich in Presseaussendungen auch mit der Frage, wer es denn eigentlich verdiene, mit einem Erinnerungsort gewürdigt zu werden und kommt zum eindeutigen Schluss, dass es nicht Marcus Omofuma sein kann: „So tragisch das Ableben von Marcus Omofuma auch gewesen ist. Seine Leistungen und sein Verhalten für unser Land und unserer [sic!] Stadt wären in keiner Weise dafür geeignet, um ihm Gedenksteine zu errichten“ (Presseaussendung 2003b).

Auch am Stein selbst zeigt(e) sich immer wieder, dass die öffentliche und sichtbare Erinnerung an Marcus Omofuma im Stadtraum tatsächlich als „Provokation“ aufgefasst wurde. So war sowohl der Stein selbst als auch die Informationstafel am Sockel immer wieder Ziel rassistischer und neonazistischer Schmierereien und Zerstörungen. Das Schild wurde mit Lack unleserlich gemacht sowie mit Harz und Teer übergossen (vgl. Abb. 2). Der Stein wurde u. a. 2004 mit einem KKK-Symbol (für Ku-Klux-Klan) beschmiert.¹¹ Letztlich geht es in der Auseinandersetzung nicht um den Gedenkstein an sich, sondern um die Frage wer und wessen Geschichte/n einen Platz im kollektiven Gedächtnis einer Gesellschaft findet bzw. wem dieser Platz eingeräumt wird und wer damit Teil eines kollektiven *Wir*, einer „imagined community“ (Anderson 1983), sein darf.



Abb. 1: Marcus-Omofuma-Stein (© Christiane Hintermann)



Abb. 2: Beschädigte und immer wieder gereinigte Informationstafel am Sockel des Marcus-Omofuma-Steins (© Christiane Hintermann)

¹¹ Eine Dokumentation der Verwüstungen ist in der Publikation „Ohne Aufenthalt“ vom Arbeitskreis Marcus-Omofuma-Stein (2009) nachzulesen.

5.2.2 Dekonstruktion: Blinde Flecken sichtbar machen

Kersten Reich stellt die Phase der Dekonstruktion unter das Motto „*Es könnte auch noch anders sein! Wir sind die Enttarnen unserer Wirklichkeit!*“ (2008: 141). Wenn wir die Position von Dekonstruktivistinnen und Dekonstruktivisten einnehmen, verschieben wir unsere Perspektive, unseren Blickwinkel und schärfen unseren Blick für die Auslassungen, für die blinden Flecken (vgl. ebd.). Wir geben uns nicht mit dem oberflächlich Sichtbaren zufrieden, sondern fragen danach, was vergessen wurde, was nicht thematisiert wird. Schlüpfen wir in die Rolle von Dekonstruktivistinnen und Dekonstruktivisten, dann werden wir zu skeptischen Zweiflerinnen und Zweiflern nicht nur den Erfindungen anderer gegenüber, sondern hinterfragen auch unseren eigenen Standpunkt und können so andere, neue, für uns ungewohnte Sichtweisen entdecken und erlangen.

Eine dekonstruktivistische Perspektive ermöglicht es im konkreten Kontext nach den vergessenen, nicht öffentlich sichtbar gemachten Geschichten einer Gesellschaft zu forschen und den Status quo der erinnerungskulturellen Ausgestaltung des öffentlichen Raumes nicht als selbstverständlich, sondern als gemacht und damit veränderlich zu begreifen. Ausgehend von der Beschäftigung mit dem Marcus-Omofuma-Stein können Schülerinnen und Schüler zur Erkenntnis gelangen, dass bestimmte Bevölkerungsgruppen im öffentlichen Erinnerungsraum kaum oder gar nicht repräsentiert sind/keine Spuren hinterlassen haben. Ein Beispiel dafür ist in Österreich die Geschichte von Migrantinnen und Migranten.¹² Das Mahnmal weist auch auf blinde Flecken in der Erzählung über das seit den 1950er Jahren identitätsstiftende nationale Narrativ vom großzügigen Asylland Österreich hin (vgl. Sedlak 2000), in dem Abschiebungen, restriktive Asylgesetzgebung und struktureller Rassismus bis hin zur Tötung eines Asylwerbers keinen Platz haben. Letztlich führt die Frage nach den Auslassungen zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen aber auch zu der Frage, welche Handlungsspielräume wir als Einzelne oder als Gruppe/n (von Schülerinnen und Schülern, und Lehrenden) haben, um Marginalisierungen und Auslassungen etwas entgegen zu setzen.

5.2.3 Konstruktion: Selbst einen Erinnerungsort gestalten

Die dritte didaktische Grundperspektive in einem konstruktivistisch orientierten Unterrichtsetting ist die

Konstruktion. Hier werden Schülerinnen und Schüler zu „Erfindern und Erfinderinnen ihrer Wirklichkeiten“ (vgl. Reich 2008: 138). Die Lerner/innen sind dabei zum einen aktiv in die Unterrichtsgestaltung eingebunden, was z. B. die Auswahl von Zielen, Inhalten, Methoden betrifft. Zum anderen planen sie jedoch nicht nur, sondern haben auch die Möglichkeit ihre Ideen umzusetzen, auszuprobieren, zu experimentieren und dabei zu Beobachterinnen und Beobachtern ihrer eigenen Lernprozesse zu werden (vgl. Reich 2005).

Im Hinblick auf Erinnerungsorte bedeutet dieses konstruktivistische Vorgehen, dass Schüler/innen eigene Erinnerungsorte gestalten. Der erste Arbeitsschritt besteht darin, dass sich die Schülerinnen und Schüler **für einen Anlass oder eine Person entscheiden**, der oder die aus ihrer Sicht erinnerungswürdig ist und über einen öffentlich sichtbaren Erinnerungsort im kollektiven Gedächtnis verankert werden sollte. Zentral ist dabei die Begründungsfähigkeit der Lernenden, die ihre Auswahl im Hinblick auf die gesellschaftliche Bedeutung der Person / des Ereignisses für den Wohnort, den Schulstandort, die Schule selbst, etc. argumentieren müssen. In einem zweiten Schritt geht es darum, einen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler **geeigneten Ort auszuwählen**, an den die erinnerungskulturelle Aktivität geknüpft werden kann; ein Ort der im Zusammenhang mit der Person / dem Anlass bedeutsam erscheint. Zugleich ist es Aufgabe der Lernenden zu recherchieren, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen und welche administrativen Schritte notwendig sind, um den konkreten Ort temporär oder langfristig zu einem Erinnerungsort zu machen. Bei Bedarf kann die Lehrperson in diesem Bereich unterstützend eingreifen. Bei der **Gestaltung des Erinnerungsortes** selbst bzw. der erinnerungskulturellen Aktivität können die Lernenden ihrer Kreativität freien Lauf lassen; temporäre Installationen bieten sich ebenso an, wie die Gestaltung von Schautafeln oder Gedenktafeln sowie theatralische Darstellungen oder Performances. Damit ist bereits der letzte Schritt im konstruktivistischen Projekt angesprochen – die **öffentliche Präsentation**, zu der nicht nur Schüler/innen und Lehrer/innen der Schule, sowie Eltern und Freund/innen der Lernenden eingeladen werden können, sondern z. B. auch Kommunalpolitiker/innen, Medienvertreter/innen oder Betroffene aus marginalisierten Bevölkerungsgruppen. Anschließend an die Ideen einer in Kap. 3 angesprochenen aktivistischen Bildung, könnten sich die Jugendlichen auch zu einer „Erinnerungsguerilla“ zusammenschließen, und sich einen Raum als Erinnerungsraum aneignen.¹³

Zentral für den gesamten Prozess der Rekonstruktion, Dekonstruktion und Konstruktion ist das Nach-

¹² Vgl. ausführlicher dazu: z. B. Hintermann & Rupnow 2016.

¹³ Vielen Dank für diese spannende Idee an Gutachter/in A.

denken und das Reflektieren über die eigenen Lernschritte der Schülerinnen und Schüler, ihre eigenen Entscheidungen, die Wege und Umwege, die sie als Gruppe oder individuell im Lernprozess beschritten haben. Für diese Selbstbeobachtung und Reflexion bietet sich z. B. das Führen eines Forschungstagebuchs an, das – je nach Lerner/innengruppe – völlig offen gestaltet werden kann oder Reflexionsfragen beinhaltet, an denen sich die Schüler/innen orientieren sollen. Das Forschungstagebuch dient jedoch nicht nur der Reflexion, sondern ist wie ein „richtiges“ Tagebuch offen für Notizen jeglicher Art, die mit dem Forschungsprozess im Zusammenhang stehen, bis hin zu persönlichen Kommentaren oder auch Emotionen (Wöhler 2016). Je nach Ausgestaltung und Ziel wird das Forschungstagebuch bei den Lernenden bleiben oder teilweise bzw. vollständig mit der Lehrperson und auch den anderen Schülerinnen und Schülern geteilt.

6 Fazit

Erinnerung ist „in ihren funktionellen Aspekten [...] immer Produkt und Ausdruck der Gegenwart“ (Stachel 2007: 19) und damit Gegenstand gesellschaftspolitischer Auseinandersetzungen. Am Beispiel des Marcus-Omofuma-Steines kann deutlich nachvollzogen werden, dass die Errichtung eines Erinnerungsortes öffentliche Emotionen hervorruft, wenn damit latent oder offensichtlich in einer Gesellschaft vorhandene Konflikte und Kontroversen fokussiert werden, wie der Umgang mit Asylwerbenden oder migrierten Menschen generell. Was hier verhandelt wurde ist keine Kleinigkeit, sondern die hochpolitische und gleichzeitig ganz persönliche Frage, welcher Platz in räumlicher und sozialer Hinsicht marginalisierten Menschen und Gruppen in einer Gesellschaft zugewiesen bzw. zugestanden wird.

Im Fallbeispiel wurde ein konkreter Erinnerungsort der Migration in Wien vorgestellt. Eine Beschäftigung mit Fragen von Erinnerung, Gedächtnis, Raum und Ort ist jedoch über den konkreten Fall hinaus bedeutsam für einen politisch bildenden GW-Unterricht. Argumentiert wurde, dass damit gesellschaftliche Ein- und Ausschlussprozesse für Schüler/innen sichtbar und analysierbar gemacht werden können. Die Auseinandersetzung mit der erinnerungskulturellen Ausgestaltung des öffentlichen Raumes fördert darüber hinaus die Erkenntnis, dass sich die Marginalisierung mancher Bevölkerungsgruppen auch im (öffentlichen) Raum manifestiert und nicht alle Personen oder Gruppen dasselbe Recht auf Raum gegeben wird. Gesellschaftliche Machtverhältnisse und die Interessensgebundenheit von Akteurinnen und Akteuren im Raum werden greifbar und reflektierbar.

In der konkreten Arbeit mit Schülerinnen und Schülern bieten sich, wie gezeigt wurde, forschende und partizipative Zugänge an, die das eigene Gestaltungspotenzial von Schülerinnen und Schülern bewusst machen und fördern, aber nicht immer einfach mit dem Regelschulunterricht vereinbar sind. Eine Spurensuche lässt sich nicht in einer Schulstunde durchführen, sondern erfordert im besten Fall eine Projektwoche oder zumindest mehrere Projekttag. Recherchearbeiten in Archiven oder Interviews mit Zeitzeuginnen und -zeugen oder Aktivistinnen und Aktivisten müssen organisiert und durchgeführt werden und die Ergebnisse müssen kontextualisiert und reflektiert werden. Dies eröffnet auf der anderen Seite außerschulische Lernanlässe für Schülerinnen und Schüler, die im Unterricht im Klassenraum nicht verfügbar sind.

Dank

Die Publikation dieses Beitrags wurde durch den OpenAccess-Fonds der Universität Wien unterstützt.

7 Literatur

- Agnew, J. (2011): Space and Place. In: Agnew, J. & D. Livingstone (Hrsg.): Handbook of Geographical Knowledge. Sage, London.
- Alderman, D. (2002): School Names as Cultural Arenas: The Naming of U. S. Public Schools after Martin Luther King, Jr. In: Urban Geography 23(7). S. 601–626.
- AK Marcus-Omofuma-Stein (2009): Ohne Aufenthaltstitel. Ohne Verlag, Wien.
- Anderson, B. (1983): Imagined Communities. Verso, London.
- Assmann, J. (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, J. & T. Hölscher (Hrsg.): Kultur und Gedächtnis. Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Assmann, J. (1999): Das kulturelle Gedächtnis – Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. C.H. Beck, München.
- Autengruber, P. et al. (2013): Straßennamen Wiens seit 1860 als „Politische Erinnerungsorte“. Forschungsendbericht. <https://www.wien.gv.at/kultur/abteilung/pdf/strassennamenbericht.pdf> (10.12.2019)
- BGBI. II (2016): Nr. 219: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen; Änderung der Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen.
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung und Frauen) (2015): Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzverlass 2015. Rundschreiben Nr. 12/2015. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_12.html (12.12.2019)

- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2017): Interkulturelle Bildung. Grundsatzterlass 2017. Rundschreiben Nr. 29/2017. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_29.html (12.12.2019)
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2018): Grundsatzterlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung. Rundschreiben Nr. 21/2018.
- Brix, E., Bruckmüller, E. & H. Stekl (2004/5): *Memoria Austriae*. 3 Bände. Verlag für Geschichte und Politik, Oldenburg/Wien.
- Brodén, A. & P. Mecheril (2007): Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung. In: Dies. (Hrsg.): *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung in NRW. Ohne Verlag, Düsseldorf. S. 7–28.
- Budke, A. & D. Kanwischer (2007): Spurensuche als Unterrichtseinstieg. Entdeckendes Lernen im Hamburger Hafen. In: *Praxis Geographie* 37(1). S. 17–19.
- Casey, E. S. ([1987] 2000): *Remembering. A Phenomenological Study*. Second Edition. Indiana University Press, Bloomington/Indianapolis.
- den Boer, P. et al. (Hrsg.) (2012): *Europäische Erinnerungsorte*. 3 Bände. CH. Beck, Oldenbourg/München.
- Dickel, M. (2006): *Reisen. Zur Erkenntnistheorie, Praxis und Reflektion für die Geographiedidaktik*. (= *Praxis Neue Kulturgeographie*, Band 2). LIT Verlag, Berlin.
- Dickel, M. & A. Schneider (2013): Über Spuren. *Geographie im Dialog*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 4(1). S. 56–74.
- Dirk, J. (2013): Was es heißt, kritisches Denken zu fördern. Ein pragmatischer Beitrag zur Theorie und Didaktik kritischen Nachdenkens. In: *mediamanual* 28. S. 1–17. https://www.mediamanual.at/mediamanual/mm2/themen/kompetenz/mmt_1328_kritischesdenken_OK.pdf (11.12.2019)
- Dutceac Segesten, A., & J. Wüstenberg (2017): Memory studies: The state of an emergent field. In: *Memory Studies* 10(4). S. 474–489.
- Edensor, T. (2005): The Ghosts of Industrial Ruins: Ordering and Disordering Memory in Excessive Space. In: *Environment and Planning D: Society and Space* 23(6). S. 829–849.
- Erl, A. & A. Nünning (Hrsg.) (2008): *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*. Media and Cultural Memory 8. de Gruyter, Berlin.
- Erl, A. (2017): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. Eine Einführung. Metzler, Stuttgart.
- Foote, K. E. & M. Azaryahu (2007): Towards a Geography of Memory: Geographical Dimensions of Public Memory and Commemoration. In: *Journal of Political and Military Sociology* 35(1). S. 124–144.
- François, E. & H. Schulze (2001): *Deutsche Erinnerungsorte*. 3 Bände. CH. Beck, München.
- Gudehus, C., Eichenberg, A. & H. Welzer (Hrsg.) (2010): *Gedächtnis und Erinnerung: Ein interdisziplinäres Handbuch*. Metzler, Stuttgart.
- Halbwachs, M. ([1925] 1966): *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Luchterhand, Berlin.
- Halbwachs, M. ([1939] 1967): *Das kollektive Gedächtnis*. Enke, Stuttgart.
- Hard, G. (1995): *Spuren und Spurenleser. Zur Theorie und Ästhetik des Spurenlesens in der Vegetation und anderswo*. (= *Osnabrücker Studien zur Geographie*, Bd. 16.) Osnabrück.
- Hewison, R. (1987): *The Heritage Industry: Britain in a Climate of Decline*. Methuen, London.
- Hintermann, C. & H. Pichler (2015): Gendered spaces in the city: critical topography in geography education. In: *GI_Forum* (3). S. 287–298.
- Hintermann, C. (2019): Who has the right to be remembered? Erinnerung- und Gedächtnisorte der Migration in Wien. In: *Geographische Zeitschrift* 107(1). S. 13–36.
- Hintermann, C. & D. Rupnow (2016): Orte, Räume und das Gedächtnis der Migration. *Erinnern in der (post-)migrantischen Gesellschaft*. In: *Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft* 158. S. 59–83.
- Hoelscher, S. & D. H. Alderman (2004): Memory and place: geographies of a critical relationship. In: *Social & Cultural Geography* 5(3). S. 347–355.
- Jekel, T., Lehner, M. & R. Vogler (2017): „... das sind doch nur Lausbubenstreiche!“ Geographiedidaktische Zugänge zum Umgang mit rechts-extremen Symbolen im öffentlichen Raum. In: *GW-Unterricht* 146(2). S. 5–18.
- Jekel, T. & H. Pichler (2017): Vom GW-Unterrichten zum Unterrichten mit geographischen und ökonomischen Basiskonzepten. Zu den neuen Basiskonzepten im österreichischen GW-Lehrplan AHS Sek II. In: *GW-Unterricht* 147. S. 5–15.
- Johnson, N. (1995): Cast in stone: monuments, geography and nationalism. In: *Environment and Planning D* 1(3). S. 51–65.
- Jones, O. & J. Garde-Hansen (Hrsg.) (2012): *Geography and Memory. Explorations in Identity, Place and Becoming*. Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Kanwischer, D. (2015): *Spuren lesen und geographische Bildung. Didaktische Anmerkungen zu Gerhard Hard 1995: Spuren und Spurenleser. Zur Theorie und Ästhetik des Spurenlesens in der Vegetation und anderswo*. In: *Geographische Revue* 16(1). S. 79–89.
- Landesgericht Korneuburg (2002): *Fahrlässige Tötung Marcus Omofuma*. Urteil vom 20.02.2002, 611 Hv 304 o1g. <http://no-racism.net/print/303/> (16.12.2019)
- Legg, S. (2005): Contesting and surviving memory: Space, nation, and nostalgia in Les Lieux de Mémoire. In: *Environment and Planning D* 23(4). S. 481–504.
- Legg, S. (2007): Reviewing Geographies of Memory/Forgetting. In: *Environment and Planning A* 39(2). S. 456–466.
- Massey, D. (1993): Power-geometry and a progressive sense of place. In: Bird, J. et al. (Hrsg.): *Mapping the futures: local cultures, global change*. Routledge, London. S. 59–69.

- Maus, G. & S. Petermann (2019): Erinnerungen, Spuren, Orte: Beiträge zur geographischen Erinnerungsforschung. In: *Geographische Zeitschrift* 107(1). S. 2–12.
- Meusburger, P., Heffernan, M. & E. Wunder (Hrsg.) (2011): *Cultural Memories. The Geographical Point of View. Knowledge and Space 4*. Springer, Heidelberg.
- Mitchell, D. (2008): *Cultural geography: a critical introduction*. Blackwell Publishing, Oxford.
- Mitchell, K. & S. Elwood (2012): Engaging Students through Mapping Local History. In: *Journal of Geography* 111(4). S. 148–157.
- Mitchell, K. & S. Elwood (2013): Intergenerational Mapping and the Cultural Politics of Memory. In: *Space and Polity* 17(1). S. 33–52.
- Nora, Pierre (Hrsg) (1984, 1986, 1992): *Les lieux de mémoire*. 3 Bände. Gallimard, Paris.
- Nora, Pierre (1990): *Zwischen Geschichte und Gedächtnis*. Wagenbach, Berlin.
- Öhl, F. & C. Vielhaber (2010): Politik im öffentlichen Raum. Der öffentliche Raum als Lern-Ort politischer Bildung. Themendossier DPB.
- Petermann, S. (2007): Rituale machen Räume. Zum kollektiven Gedenken der Schlacht um Verdun und der Landung in der Normandie. Bielefeld, Transcript.
- Pichler, H. (1996): Der Wahrnehmung auf der Spur – Zeichen lesen und Spuren suchen. Didaktische Impulse zu einer Analyse der Wahrnehmung im Projektunterricht. In: Friedrich, C. (Hg.): *Die verzerrte Welt in unseren Köpfen. Beiträge zur Umweltwahrnehmung*. Schulheft 82. S. 123–141.
- Pichler, H. (2017): Spurensuche. <http://genderatlas.at/schule/articles/spurensuche.html> (20.12.2019)
- Presseaussendung (2003a): Herzog: Omofuma-Stein neben der Staatsoper muß sofort entfernt werden! OTS0075. 10. November 2003.
- Presseaussendung (2003b): FP Herzog: Omofuma-Denkmal wird zum „Gesslerhut“ für die Wiener Bevölkerung! OTS0108. 17. November 2003.
- Reich, K. (2005): Konstruktivistische Didaktik. Beispiele für eine veränderte Unterrichtspraxis. In: *Schulmagazin* 3. S. 5–10.
- Reich K. (2008): *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel.
- Rhode-Jüchtern, T. (2015): *Kreative Geographien. Bausteine zur Geographie und ihrer Didaktik*. Wochenschau Verlag, Frankfurt am Main.
- Schneider, A. (2011): Der „Zweite Blick“ in einer reflexiven Geographie und Didaktik. Das Lehrstück ‘Räumliche Mobilität, Ostdeutschland und die ostdeutsche Provinz’. Dissertation an der Universität Jena. https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00023601/Schneider/Dissertation.pdf (31.01.2020)
- Sedlak, M. (2000): “You Really do make an Unrespectable Foreigner Policy” ... Discourse on Ethnic Issues in Austrian Parliament. In: Wodak, R. & T. A. Van Dijk (Hrsg.): *Racism at the Top. Parliamentary Discourses on Ethnic Issues in Six European States*. Drava Verlag, Klagenfurt/Celovec. S. 107–168.
- Siebeck, C. (2017): *Erinnerungsorte, Lieux de Mémoire*. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*. http://docupedia.de/zg/Siebeck_erinnerungsorte_v1_de_2017 (30.01.2020)
- Stachel, P. (2007): Stadtpläne als politische Zeichensysteme. Symbolische Einschreibungen in den öffentlichen Raum. In: Jaworski, R. & P. Stachel (Hrsg.): *Die Besetzung des öffentlichen Raumes. Politische Plätze, Denkmäler und Straßennamen im europäischen Vergleich*. Frank&Timme Verlag, Leipzig. S. 13–60.
- Till, K. E. (2003): *Places of Memory*. In: Agnew, J., Mitchell, K. & G. Ó Tuathail (Hrsg.): *A Companion to Political Geography*. Blackwell, Malden MA.
- Uhl, H. (2010): Warum Gesellschaften erinnern. In: *Informationen zur Politischen Bildung* Bd. 32. StudienVerlag, Innsbruck/Wien/Bozen. S. 5–15.
- Vielhaber, C. (1991): Zur Aktualität und Problematik einer kritisch und pragmatisch orientierten Fachdidaktik Geographie. In: Vielhaber, C. & H. Wohlschlägl, (Hrsg.): *Fachdidaktik gegen den Strom. Nichtkonformistische Denkansätze zur Neuorientierung einer Geographie- (und Wirtschaftskunde-) Didaktik. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 8)*. Wien. S. 9–38.
- Vielhaber, C. (1999): Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterricht. In: Ders. (Hg.): *Fachdidaktik kreuz und quer. (= Bd.15 der Materialien zur Didaktik der Geographie u. Wirtschaftskunde)*. Wien. S. 9–26.
- Vielhaber, C. (2002): Kritische Fachdidaktik Geographie und Wirtschaftskunde: Der Schulpraxis zugewandt. In: *GW-Unterricht* 86. S. 12–15.
- Wardenga, U. (2002): Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. In: *Geographie heute* 23(200). S. 8–11.
- Wöhler, V. (2016): *Sozialwissenschaftlich Forschen mit Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch für begleitende Erwachsene*. Wien. https://www.sparklingscience.at/_Resources/Persistent/922b71dc5faad32768369238a6552ca5e5dbc5ff/301200431-Handbuch-Sozialwissenschaftlich-Forschen.pdf (19.12.2019)

