

Sebastian Barsch (Hg.)

Geschichtsdidaktische Perspektive auf die ‚Vormoderne‘

Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Dialog

THINK! HISTORICALLY:
TEACHING HISTORY
AND THE DIALOGUE OF
DISCIPLINES

1

Sebastian Barsch (Hg.)

Geschichtsdidaktische Perspektive auf die ‚Vormoderne‘

Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Dialog

Think! Historically: Teaching History and the Dialogue of Disciplines | Bd. 1

Herausgegeben von Sebastian Barsch, Katharina Wesselmann und Laura Arias Ferrer

<https://www.histsem.uni-kiel.de/>

<https://www.klassalt.uni-kiel.de/>

<https://webs.um.es/larias/miwiki/doku.php>

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie.

Detaillierte bibliographische Daten sind über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Das Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International veröffentlicht. Den Vertragstext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>.

Bitte beachten Sie, dass einzelne, entsprechend gekennzeichnete Teile des Werks von der genannten Lizenz ausgenommen sein bzw. anderen urheberrechtlichen Bedingungen unterliegen können.

Die Veröffentlichung ist auf dem Publikationsserver der Universitätsbibliothek Kiel (<https://macau.uni-kiel.de>) frei verfügbar (Open Access): <https://dx.doi.org/10.38072/2703-0784/v1>.

2021 Universitätsverlag Kiel | Kiel University Publishing

Universitätsbibliothek Kiel

Leibnizstr. 9

24118 Kiel

Deutschland

verlag@ub.uni-kiel.de, www.ub.uni-kiel.de

Umschlaggestaltung und Satz: Wiebke Buckow

Druck und Bindung: Customized Business Services GmbH im Auftrag der Zeitfracht GmbH, Ferdinand-Jühlke-Straße 7, 99095 Erfurt

Titelbild: Research, Practical and Philosophical, Looks to the Past and Future in Generations of Men, Gemälde von John C. Wonsetler (1938). Mit freundlicher Genehmigung des Franklin & Marshall College. © 2004 Franklin & Marshall College, veröffentlicht unter der Lizenz CC BY-NC-ND 2.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/>), Quelle: flickr.

ISBN: 978-3-928794-71-8

ISSN: 2748-8179

eISSN: 2703-0784

eISBN (PDF): 978-3-928794-72-5

Inhalt

- 7 Sebastian Barsch - Katharina Wesselmann - Laura Arias Ferrer
Zur Reihe *Think! Historically: Teaching History and the Dialogue of Disciplines*
- 11 Sebastian Barsch
Die Bedeutung der ‚Vormoderne‘ für das Historische Denken
- 17 Sven Hamann
Wir wollen Mittelalter!
- 23 Katharina Wesselmann
Warum Antike?
- 31 Volker Gaul
Alte Sprachen und Geschichtsunterricht
- 35 Stefan Feuser - Michael Blömer - Francis Brouns - Alain Duplouy -
Simon Malmberg - Stephanie Merten - Christina Videbech - Mantha Zarmakoupi
Der MOOC *Discovering Greek & Roman Cities*
- 51 Silja Leinung
Discovering Greek & Roman Cities
- 57 Julia Weitbrecht
Zur Faszinations- und Wissensgeschichte des Einhorn
- 69 Charis-Fey Westensee
Einhörner und Geschichtsunterricht?!
- 77 Janina Lillge
**Kinder-Mittelalterbilder als Möglichkeit und Herausforderung
für Lehrende an Schulen**
- 105 Svantje Kühl
Kinder-Mittelalterbilder im Unterricht?
- 111 Bianca Frohne - Swantje Piotrowski
Projektbericht: *Forschungswerkstatt zur Erstellung einer Digitalen Edition*
- 127 Malte Klein
Durch Forschendes Lernen kennenlernen, was Digitalität mit Geschichte macht
- 137 Oliver Auge
Regionalgeschichte zum Mittelalter
- 151 Jan-Christian Wilkening
Regionalgeschichte im Geschichtsunterricht?

Zur Reihe *Think! Historically: Teaching History and the Dialogue of Disciplines*

Solange es Zeit gibt, gibt es Geschichte. Historische Orientierung und historisches Denken prägen nicht nur Gesellschaften, sondern auch Individuen. Die mit diesem Band ins Leben gerufene Reihe *Think! Historically: Teaching History and the Dialogue of Disciplines* versammelt Beiträge, in denen Zeit und Geschichte aus der Perspektive verschiedener Disziplinen und Berufsfelder analysiert und reflektiert werden. Ziel ist es, die engen und teils beengenden Erkenntnishorizonte einzelner Perspektiven zu erweitern, historisches Denken umfassend theoretisch und empirisch in den Blick zu nehmen und Horizonte für die Pragmatik historischen Lernens in verschiedenen Fachrichtungen zu eröffnen.

Nun ließe sich einwenden, dass Interdisziplinarität mittlerweile fast den Status eines Dogmas für jede Art von Forschung angenommen und deswegen ein wenig an Glanz verloren hat. Fächerübergreifende Perspektiven, Theorien und Methoden sind längst Standard in vielen Bereichen und müssen oft nicht mehr explizit legitimiert oder begründet werden. Wozu also dann diese Reihe? *Think! Historically: Teaching History and the Dialogue of Disciplines* verfolgt das Ziel, offensiver als bislang Fächer zusammen zu bringen, die einen gemeinsamen Kern haben – das Historische Denken und Lernen – die aber methodisch wenig gemeinsam gedacht werden. Zwar werden die eigenen disziplinären Grenzen gerne verlassen, um einander Besuche abzustatten, etwa um einen gemeinsamen Gegenstand aus der Perspektive verschiedener Fächer zu betrachten. Die jeweiligen methodischen Herangehensweisen und epistemologischen Voraussetzungen aber werden in ihren Stärken und Schwächen wenig mit denjenigen anderer Disziplinen abgeglichen. Systematische Kollaborationen von Fächern wie der Archäologie, den Geschichtswissenschaften, den Alten Sprachen und anderen vormodernen Philologien sind an vielen Universitäten trotz des gemeinsamen Fluchtpunkts ‚Vergangenheit‘ rar.

Verlässt man aber den universitären Mikrokosmos und schaut darauf, unter welchen Voraussetzungen Lehrkräfte an Schulen ihre jeweiligen Fächer unterrichten, zeigt sich, dass diese eigentlich immer fächerübergreifend denken und lehren müssten, wenn es um Geschichte geht. Geschichtslehrer*innen befassen sich zwangsläufig auch mit archäologischen, vor- und frühgeschichtlichen und altsprachlichen Facetten der Vergangenheit.

>> Das Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International veröffentlicht. Den Vertragstext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>. Bitte beachten Sie, dass einzelne, entsprechend gekennzeichnete Teile des Werks von der genannten Lizenz ausgenommen sein bzw. anderen urheberrechtlichen Bedingungen unterliegen können.

Lateinlehrer*innen unterrichten nicht nur eine Sprache. Vielmehr bewegen sie sich durch die Arbeit mit lateinischen Quellen zwischen den Polen Sprach- und Geschichtslernen. Auch Geographie, Deutsch und andere Fächer kommen nicht ohne das Historische aus. Historisches Denken an Schulen wird also weit über den Geschäftsbereich des Geschichtsunterrichts hinaus gelehrt. Auch im schulischen Bereich wäre es jedoch wünschenswert, dass die einzelnen Fächer nicht nur gelegentlich zusammenarbeiten, sondern auch grundsätzlich methodisch miteinander ins Gespräch kommen.

In der Lehrer*innenbildung verhält es sich nicht anders: Auch Fachdidaktiker*innen an den Einrichtungen der 1. Phase der Lehrpersonenbildung bewegen sich zwischen ihren jeweiligen Bezugsfächern und ihren didaktischen Spezialisierungen und müssen dabei stets auch bildungswissenschaftliche und pädagogische Erkenntnisse im Blick haben. Der Dialog der Disziplinen ist Alltagsgeschäft – und doch bleiben die disziplinären Forschungen häufig nur im Rahmen der Vorgehensweisen ihrer angestammten Bereiche.

Mit der nun gestarteten Reihe möchten wir die methodische Vernetzung verschiedener Fächer sichtbarer und damit auch populärer machen. Die ersten beiden schon vorliegenden Bände weisen den Weg für folgende Publikationen. Während der erste Band die Brücke zwischen vormodernen Vergangenheiten und dem aktuellen Geschichtsunterricht schlägt, eröffnet der zweite Band¹ innovative Wege für die Lehre der ‚Classics‘ im digitalen Zeitalter. Der erste Band verknüpft verschiedene Epochen unter der Fragestellung, welche Vorgehensweisen der auch im Geschichtsstudium eher getrennt agierender Bereiche füreinander fruchtbar gemacht werden können, während der zweite Band digitale Lehr- und Lernformen in den verschiedenen altertumswissenschaftlichen Disziplinen vorstellt, häufig mit Überschneidungen von bild-, text- und geschichtswissenschaftlicher Methodik.

Beide Bände zusammen illustrieren, was die Reihe ausmacht: Das Aufzeigen neuer Wege historischen Denkens und Lernens, frei verfügbar im Open Access, auf Deutsch oder auf Englisch. Wir wünschen Ihnen viel Vergnügen mit der Lektüre!

Kiel, April 2021

Herausgeber*innen

Sebastian Barsch 

Professor für Didaktik der Geschichte an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Seine Forschungsschwerpunkte sind Diversität im Kontext historischen Lernens, Professionsforschung und Materielle Kultur.

sbarsch@email.uni-kiel.de

¹ <https://dx.doi.org/10.38072/2703-0784/v2>.

Katharina Wesselmann 

Professorin für Didaktik der Alten Sprachen an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Ihre Forschungsschwerpunkte sind antikes Epos und Geschichtsschreibung, narrative Topoi, mythische und rituelle Prägungen von Texten, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Geschichte und Gegenwart des altsprachlichen Unterrichts.

kwesselmann@email.uni-kiel.de

Laura Arias Ferrer 

Professorin für Social Science Education an der Universität von Murcia (Spanien). Ihre Forschungen befassen sich mit den Wirkungen von Quellen im Allgemeinen und archäologischen Quellen im Besonderen auf das historische Denken.

larias@um.es

Die Bedeutung der ‚Vormoderne‘ für das Historische Denken

Trotz der möglichen Kritik, die gegenüber herkömmlichen Periodisierungsbegriffen geäußert werden kann, orientieren sich die meisten Individuen im Strom der Geschichte und in ihrer Zeitlichkeit wohl durchaus an kulturell geformten Epochenbezeichnungen. So mögen die Erkenntnisse der schon etwas älteren Untersuchung von Bodo von Borries¹ auch heute noch gelten, nach der historische Orientierung (von Schüler*innen, Studierenden, sicher auch anderen) meist konventionellen Vorgaben folgen. Gedanklich wird die Vergangenheit in Antike, Mittelalter und Neuzeit zumindest da eingeteilt, wo diese Periodisierungsvorschläge wissenschaftlich geprägt und in das kollektive Wissen eingebettet wurden. Dass solche Periodisierungen und die jeweiligen subjektiven Verinnerlichungen kulturell und regional geprägt sind, kann weder positiv noch negativ bewertet werden. Vielmehr ist es offensichtlich: Menschen werden mit den Bezugshorizonten sozialisiert, in denen sie aufwachsen. Letztlich ergeben daraus auch spannende Perspektiven darauf, wie Menschen die Vergangenheit wahrnehmen und sich in ihr orientieren. So stellt sich durchaus auch für den Geschichtsunterricht die Frage, ob es eine spezifische westliche Weise des historischen Denkens gibt, ob dieses sich so vielfältig äußert, wie es Kulturen gibt, oder ob es anthropologischen Konstanten folgend bei allen Menschen gleich oder ähnlich ist.² Dennoch: Wird Historisches Denken dem Narrativitätsparadigma folgend konstruktivistisch verstanden, gilt es stets auch, herkömmliche Sichtweisen in Frage zu stellen bzw. dieses Infragestellen durch historisches Lehren und Lernen zu fördern.³ Um sich aber nicht im kritischen Hinterfragen zu verlieren, bedarf es ebenso der Sicherheit fester Orientierungsrahmen, selbst wenn diese nur ein Hilfsgerüst sind. Somit mögen gleichsam für den Geschichtsunterricht und die Geschichtsdidaktik zwei Annahmen gelten, die für die fachwissenschaftliche Perspek-

1 Bodo von Borries, Concepts of historical thinking and historical learning in the perspective of German students and teachers, in: *International Journal of Educational Research* 27, 1997, 3, 211–220, hier 219.

2 Dazu exemplarisch Jörn Rüsen (Hrsg.), *Western historical thinking: An intercultural debate*. New York 2002; Peter Lee, „Walking Backwards into Tomorrow“ – Historical Consciousness and Understanding History, in: *History Education Research Journal*, 10, 2012, 34–67; Ulrik Holmberg, „I was born in the reign ...“: Historical orientation in Ugandan students' national narratives, in: *London Review of Education*, 2017, 212–226.

3 Bärbel Völkel, Wie kann man Geschichte lehren? Die Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2002.

» Das Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International veröffentlicht. Den Vertragstext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>. Bitte beachten Sie, dass einzelne, entsprechend gekennzeichnete Teile des Werks von der genannten Lizenz ausgenommen sein bzw. anderen urheberrechtlichen Bedingungen unterliegen können.

tive auf Geschichte zutreffen: „einmal die generelle Konstruiertheit von Epochen, also ein gewisser Epochennominalismus, und zweitens die Annahme, dass disziplin- und bereichsabhängig spezifische Periodisierungen nötig und möglich sind“.⁴ Aber selbst aufgefgriffene Konventionen können für Verunsicherung Sorgen. So kann der Begriff Vormoderne einerseits als Zeitraum bis zur „Epochenschwelle 1500“ betrachtet werden.⁵ Je nach Region und geschichtswissenschaftlicher Theoriebasis kann sie aber problemlos auch bis in die Jahre um 1800 ausgeweitet werden, insbesondere dann, wenn eine Trennung zwischen Mittelalter und Früher Neuzeit als eher schwierig postuliert wird.⁶ Gleichwohl, dies zeigt schon einen Blick auf zahlreiche Institutionshomepages geschichtswissenschaftliche Einrichtungen an Universitäten im deutschsprachigen Raum, wird unter Vormoderne meist der zusammengeschlossene Zeitraum entweder von der Antike oder vom europäische Mittelalter über die Frühe Neuzeit bis hin zur „Sattelzeit“ um 1800 verstanden.⁷ Aus geschichtsdidaktischer Perspektive sind solche Periodisierungsfragen und Unschärfen äußerst spannende Lerngegenstände, kann durch sie doch leicht eine Reflexion über den Konstruktcharakter von Geschichte angebahnt werden. Ebenso müsste allerdings für den Unterricht auch ein gewisser Priming-Effekt berücksichtigt werden, der durch Begriffe hervorgerufen werden könnte. So könnte die Bezeichnung Vormoderne im Gegensatz zu Begriffen wie Antike, Mittelalter (wenn dieser nicht mit ‚finster‘ gekoppelt ist) und Neuzeit vielleicht eher negative Vorstellungen hervorrufen, indem er den in dieser Zeit lebenden Menschen Antiquiertheit geradezu zuschreibt. Wie Janina Lillge in diesem Band zeigt, entstehen Mittelalterbilder ja nicht nur durch kognitive Prozesse. Vielmehr werden sie auch durch affektiv-ästhetische Rahmungen geprägt. Aber letztlich sind solche Fragen allesamt weitgehend unproblematisch für den Geschichtsunterricht an Schulen, da sie eben selbst zum Gegenstand historischen Reflektierens gemacht werden können. Interessanter ist möglicherweise die Frage nach dem Zusammenhang zwischen spezifischen fachwissenschaftlichen Inhalten, die in Schulen gelehrt werden sollen, und der Rolle von Lehrkräften, die einerseits im Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Fachunterricht agieren,⁸ andererseits aber auch durch ihre jeweilige fachliche Spezialisierung und ihren Interessen auch einen subjektiven Blick auf fachliche Inhalte im Geschichtsunterricht

4 Christian Jaser/Ute Lotz-Heumann/Matthias Pohl, *Alteuropa – Vormoderne – Neue Zeit. Leistungen und Grenzen alternativer Periodisierungskonzepte für die europäische Geschichte*, in: Christian Jaser/Ute Lotz-Heumann/Matthias Pohl (Hrsg.), *Alteuropa – Vormoderne – Neue Zeit. Epochen und Dynamiken der europäischen Geschichte (1200–1800)*. Berlin 2012 (Zeitschrift für historische Forschung, Beh. 46), 9–25, hier 10.

5 Ebd.

6 Ebd., 13.

7 So heißt es etwa auf der Internetseite des historischen Instituts der Universität Halle, dass die Vormoderne „sich aus diesen beiden Zeiträumen zusammensetzt: ‚Mittelalter‘ (Geschichte zwischen 500–1500) und ‚Frühe Neuzeit‘ (Geschichte zwischen 1500–1800)“, https://www.geschichte.uni-halle.de/studium/faq/faq_ba9/ (letzter Zugriff: 25.5.2021). Die Universität Tübingen dagegen schreibt: „Als Vormoderne gilt dem Zentrum jene Zeitspanne von der Antike bis in die ‚Sattelzeit‘ der Jahre um 1800, in der die Fundamente gelegt wurden, auf denen die Kulturen Europas bis heute aufruhen.“, <https://uni-tuebingen.de/forschung/zentren-und-institute/zentrum-vormodernes-europa/themen-und-ziele/> (letzter Zugriff: 25.5.2021).

8 Wolfgang Hasberg, *Historiker oder Pädagoge? Geschichtslehrer im Kreuzfeuer der Kompetenzdebatte*, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 9, 2010, 159–179.

werfen. Denn in Schulen „unterrichten Lehrerinnen und Lehrer in bestimmten Schularten nach dem Klassenlehrerprinzip grundsätzlich [...] Fächer, berücksichtigen dabei allgemeindidaktische Prinzipien und verfolgen darüber hinaus bestimmte pädagogische Anliegen“.⁹

Geschichtslehrpersonen im Speziellen unterrichten alle Epochen – nicht nur diejenigen, die von den konkreten Geschichtswissenschaften abgedeckt werden, sondern auch die Vor- und Frühgeschichte. Gleichwohl mag es einen Effekt auf den eigenen Unterricht haben, ob ein besonderes Interesse und besondere Kenntnisse etwa im Bereich der mittelalterlichen Geschichte oder anderen Zeiträumen vorliegen. Ob aber auch unabhängig von diesen subjektiven Vorlieben die verschiedenen Teilbereiche der Geschichtswissenschaft angemessen in den Schulen unterrichtet werden, darüber lässt sich streiten. So bemängelt Thomas Martin Buck, dass dem Mittelalter zu wenig Raum im schulischen Geschichtsunterricht geschenkt wird.¹⁰ Deutlich könnte seiner Ansicht nach daher die Kooperation zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik in diesem Bereich ausgeweitet werden, um einen schulbezogenen Mittelalterunterricht zu innovieren.¹¹ Tatsächlich ist es dieser Punkt, der in Teilen übereinstimmt mit aktuellen Forschungsergebnissen zur Lehrkräfteprofessionalisierung. Dabei geht es weniger um die konkrete Lehrplangestaltung, die in der Regel politischen Vorgaben folgt. Vielmehr gilt es, angehende Geschichtslehrpersonen darin zu befähigen, Fachwissenschaften, Fachdidaktik, aber auch Bildungswissenschaften verzahnt zu denken und in allen Bereichen Expertise durch Fachwissen zu erlangen, um professionell in Schulen handlungsfähig werden zu können.¹² In vergangenen Jahren befassten sich zahlreiche Forschungen mit diesen grundlegenden Eigenschaften der Lehrkräfteprofessionalisierung. Im deutschsprachigen Raum hat sich insbesondere das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter als konzeptioneller Rahmen erwiesen, um die Bereiche pädagogisches Wissen, fachdidaktisches Wissen und fachliches Wissen zueinander zu beschreiben.¹³ Die Erkenntnis freilich, dass es für die Gestaltung ‚guten‘ beziehungsweise gelingenden Unterrichts mehr als Fachwissen braucht, ist indes alles andere als neu und wurde international sowohl theoretisch genannt als auch durch empirische Studien bereits vor Jahrzehnten ins Feld geführt.¹⁴

9 Ulrich Baumgärtner, *Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule*, 2. Aufl. Paderborn 2019, 28.

10 Thomas Martin Buck, *Mittelalter und Moderne. Plädoyer für eine qualitative Erneuerung des Mittelalter-Unterrichts an der Schule*. 2. Aufl. Schwalbach 2014 (Forum Historisches Lernen), 41.

11 Ebd.

12 Die Vorstellungen von Fachwissenschaftler*innen und Fachdidaktiker*innen über das im Studium zu erlangende (mittelalterliche) Fachwissen liegen oft gar nicht weit auseinander. Siehe dazu Sebastian Barsch/Burghard Barte, „Es bereitet sie vor, an den richtigen Stellen zu staunen, wenn sie die Tageszeitung lesen“: Historisches Fachwissen aus Perspektive von Mediävist*innen, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 18, 2019, 78–96.

13 Jürgen Baumert/Mareike Kunter, *Das Kompetenzmodell von COACTIV*, in: Mareike Kunter/Jürgen Baumert/Werner Blum/Uta Klusmann/Stefan Krauss/Michael Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster 2011, 29–53.

14 Grundlegend Lee S. Shulman, *Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform*, in: *Harvard Educational Review* 57, 1987, 1, 1–21.

Auch im Kontext der Geschichtsdidaktik entstanden folgend zahlreiche Forschungen, die aufbauend auf diesem Modell (teilweise auch anderen Modellen) der Frage nachgehen, über welche Wissensfacetten Geschichtslehrpersonen verfügen müssen, um effektiv und wirksam unterrichten zu können.¹⁵ Die Vormoderne ist dabei natürlich nur ein Baustein aus dem umfangreichen Wissensfundus, über den Lehrkräfte verfügen müssen.

Dieser Band widmet sich also explizit der Verzahnung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik am konkreten Beispiel der Geschichte der Vormoderne. Bildungswissenschaftliche Perspektiven werden dabei ebenso, wenn auch meist nicht explizit, in die verschiedenen Beiträge integriert. Weitere Beispiele mit anderen inhaltlich-epochalen Schwerpunkten werden in weiteren Bänden folgen. Die Tatsache, dass hier ein Buch mit dem Fokus auf die Vormoderne vorliegt, bedeutet also nicht, dass es sich bei dieser um eine besonders wichtige Epoche für den schulischen Geschichtsunterricht handelt.

Die in diesem Band versammelten Beiträge weisen eine äußerst große Spannweite von Ansätzen, Perspektiven und Zeiträumen auf. Sie sollen den Dialog zwischen den verschiedenen Bereichen und Akteuren anregen und verschiedene Wissensbereiche miteinander verzahnen. Aufgrund der Vielschichtigkeit der Beiträge erfolgt der Aufbau des Bandes daher auch einer klassischen chronologischen Reihung. In dieser Chronologie werden die geschichtswissenschaftlichen, sprach- und literaturwissenschaftlichen, sowie archäologische Beiträge eingereiht. Um dem Prinzip der Verzahnung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik gerecht zu werden, werden die in den Aufsätzen vor allem durch Fachwissenschaftler*innen eröffneten Perspektiven durch geschichtsdidaktische Kommentare ergänzt. Dabei handelt es sich um eine weitere Ebene des Dialoges der Disziplinen, welche schriftlich die Diskussionen des geschichtsdidaktischen Kolloquiums an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel aus dem Wintersemester 2019/20 fortführt, aus dem dieser Band hervorgegangen ist.

Aus schulischer Perspektive geht *Sven Hamann* zunächst der Frage nach, wie das Thema ‚Mittelalter‘ den Geschichtsunterricht bereichern kann. Er betont, dass insbesondere in der Alterität des Mittelalters ein besonderes Lernpotenzial liegt. Darüber hinaus seien Mittelaltervorstellungen weit in der Populär- und Geschichtskultur verbreitet und bildeten somit einen starken Anreiz für Lernende, sich intensiver mit dieser Epoche auseinanderzusetzen.

Anschließend befasst sich *Katharina Wesselmann* aus der Perspektive der Didaktik der Alten Sprachen mit der Frage, inwieweit der altsprachliche Unterricht nach wie vor als „elitäres Distinktionsinstrument“ gekennzeichnet werden kann. *Volker Gaul* kommentiert aus geschichtsdidaktischer Perspektive, dass Kenntnisse in Latein und anderen Alten Sprachen auch quellenkritische Fähigkeiten unterstützen können.

¹⁵ Für eine Übersicht siehe *Martin Nitsche*, Ansätze und Methoden der Professionsforschung in Geschichte, in: Sebastian Barsch/Burghard Barte (Hrsg.), *Motivation - Kognition - Reflexion. Schlaglichter geschichtsdidaktischer Professionsforschung*, Frankfurt a. M. 2021, 18–35.

Eine Forschungsgruppe um den Archäologen *Stefan Feuser*¹⁶ berichtet von einem internationalen Projekt, bei dem im Rahmen eines ‚Massive Open Online Courses‘ (MOOC) Lerneinheiten zu antiken Europäischen Städten in einem digitalen Szenario entwickelt wurden. Insofern gerade die digitalen Angebote als bedeutende Zukunftsszenarien für historisches Lernen betrachtet werden können, ist es spannend zu erfahren, wie auch die Auseinandersetzung mit Sachquellen im digitalen Raum vollzogen werden kann. *Silja Leinung* kommentiert daher auch, dass insbesondere in den Aspekten der Kommunikation und Mehrsprachigkeit besondere Chancen liegen, historische Inhalte auch über den regionalen Kontext hinaus vermittelbar zu machen.

Die Germanistin *Julia Weitbrecht* macht einen Streifzug durch die Geschichte der Mensch-Tier-Beziehung am Beispiel der Rezeptionsgeschichte des Einhorn von der Antike bis zur Gegenwart. Sie zeigt anhand verschiedener Quellen, wie sich Vorstellungen zwischen Mythologie und naturwissenschaftlicher Protoempirie über den Verlauf der Zeit wandeln, aber auch welche Kontinuitäten über verschiedene Zeiträume hinweg existieren. *Charis-Fey Westensee* stellt anschließend fest, dass Einhörner in der Vorstellungswelt von Schüler*innen auch heute noch weit verbreitet sind und dieses Thema somit ein gewinnbringender Lernanlass für den Geschichtsunterricht sein kann. Insbesondere wird bei der Auseinandersetzung mit Einhörnern die Konstruktivität von Wissen verdeutlicht.

Janina Lillge widmet sich u. a. hochschuldidaktischen Fragen. Sie berichtet aus Seminaren, in denen Kindermittelalterbilder für die Professionalisierung angehender Geschichtslehrer*innen genutzt wurden, um über Präkonzepte und geschichtskulturell verankerte Vorstellungen über das Mittelalter zur reflektieren. Sie zeigt zudem, welchen Wert diagnostische Fragestellungen auch aus fachwissenschaftlicher Perspektive haben. Aus schulischer Perspektive bestätigt *Svantje Köhl*, dass das Erfassen von Präkonzepten Grundvoraussetzung für die Gestaltung von Geschichtsunterricht ist, der subjektorientiert ausgerichtet ist und individuelle Lernwege eröffnet.

Bianca Frohne und *Swantje Piotrowski* stellen eine Forschungswerkstatt zur Erstellung einer digitalen Edition vor, die im Rahmen der universitären Lehre durchgeführt wurde. Sie zeigen, wie die sogenannten ‚Digital Humanities‘ auch die Lehrkräftebildung an den Universitäten bereichern, die mittel- bis langfristig auch Einfluss auf den Geschichtsunterricht an Schulen haben werden. Sie zeigen, wie digitale Tools forschendes und quellenbasiertes Lernen unterstützen. *Malte Klein* schließt den Bogen zum schulischen Geschichtsunterricht und skizziert, wie diese Ansätze auch hier genutzt werden können. Er weist zudem darauf hin, dass auch außerhalb des Arbeitsfeldes ‚Schule‘ der Umgang mit digitalen Tools erforderlich ist.

Abschließend fasst *Oliver Auge* die Potentiale der Regionalgeschichte am Beispiel der mittelalterlichen Geschichte für das historische Lernen an Schulen zusammen. Er

¹⁶ Die weiteren Autor*innen sind Michael Blömer, Francis Brouns, Alain Duploux, Simon Malmberg, Stephanie Merten, Christina Videbeck und Mantha Zarmakoupi.

sieht insbesondere in der Zugänglichkeit lokaler Archive eine Möglichkeit, Forschendes Lernen auch in Schulen zu verwirklichen. Darüber hinaus reflektiert er, inwieweit die Neukonzeptionen von Geschichtslehrplänen – explizit am Beispiel Schleswig-Holsteins – regionalgeschichtliche Zugänge ermöglichen oder eher verhindern. *Jan-Christian Wilkening* stärkt die Sichtweise, dass Regionalgeschichte vor allem durch forschungsorientiertes Lernen auch in der Schule thematisiert werden kann. Er verweist zudem auf Studien, aus denen hervorgeht, dass Regional- und Lokalgeschichte nicht per se auf das Interesse von Schüler*innen stößt.

Die Aufsätze und Kommentare zeigen ein großes Spektrum an Zugängen zur Geschichte der Vormoderne und deren Potenziale für das historische Lernen an Schulen. Für Lehrkräfte bieten sie vor allem auch einen Anlass, über neue Themen und Inhalte für die Gestaltung ihres Unterrichts nachzudenken. Die meisten der aktuellen Lehrpläne ermöglichen durch ihre potentielle Offenheit auch solche Themen im Geschichtsunterricht zu behandeln, die sich abseits eines zwar offiziell nicht vorhandenen, möglicherweise aber ‚geheim‘ vorhandenen Kanons bewegen.

Abschließend sei Joana Hansen herzlich für die wertvolle Hilfe beim Korrekturlesen und Formatieren der Aufsätze gedankt.

Ihnen nun viel Spaß bei der Lektüre!

Autor/Herausgeber

Sebastian Barsch 

Professor für Didaktik der Geschichte an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Seine Forschungsschwerpunkte sind Diversität im Kontext historischen Lernens, Professionsforschung und Materielle Kultur.

sbarsch@email.uni-kiel.de

Wir wollen Mittelalter!

Didaktisches Potential für den Schulgeschichtsunterricht

Dunkel, rückständig, romantisch, aufregend – vielfältig sind die Vorstellungen vom Mittelalter, geprägt von Burgen und Drachen in deutschen Kinderzimmern.¹ Zu keiner anderen Epoche ist das Geschichtsbild von Schülerinnen und Schülern derart vorgefestigt wie zur Zeit der Ritter und Burgfräulein. Allen gemein ist die Überzeugung, dass das Mittelalter losgelöst sei von der Gegenwart, eine fremde und untergegangene Welt, deren Existenz zwar fasziniert, jedoch ohne jeden Einfluss auf die eigene Lebenswirklichkeit bleibt. Wer will sich angesichts dieser vermeintlichen Tatsache schon ernsthaft mit dieser Zeit im Schulgeschichtsunterricht auseinandersetzen oder, überspitzt formuliert, wer will schon Mittelalter? Es sind jedoch gerade die scheinbar festgefahrenen Geschichtsbilder, die vielversprechende Anknüpfungspunkte für einen modernen Unterricht bieten, der die Bedeutung der Epoche im Sinne einer gemeinsamen Erinnerungskultur, des kollektiven Gedächtnisses und einer gemeinsamen Identität erschließen kann. Für den Schulgeschichtsunterricht eröffnet die Beschäftigung mit dem Mittelalter vielfältige didaktische Möglichkeiten, auf die es sich lohnt, einen näheren Blick zu werfen.

Mittelalter und Populärkultur

Längst hat das Mittelalter Eingang gefunden in die Populärkultur. Ob Könige, Ritter oder Wikinger – sie begegnen uns in Spielzeug, populärwissenschaftlichen Zeitschriften und Büchern, in Videospielen und Filmen.² Entstanden ist eine Subkultur von beträchtlicher ökonomischer Bedeutung. Treffend hat Fabian Link bemerkt: „Mittelalter ist ein Verkaufsschlager [...]“³ Dabei ergeben sich aus der Tatsache, dass Geschichte nicht mehr nur über historische Institutionen tradiert wird, divergierende Geschichtsbilder zwischen formaler, non-formaler und informeller Bildung. Über die im Handel angebotenen Produkte erfolgt ein Spiel mit den Erwartungen des Käufers an das Mittelalter.

1 Zu den verschiedenen Geschichtsbildern siehe *Meike Hensel-Grobe*, Divergierende Geschichtsbilder? Das (Spät-) Mittelalter im Dialog zwischen Universität und Geschichtsunterricht, in: Regina Toepfer (Hrsg.), *Das Mittelalter. Perspektiven mediävistischer Forschung*. Zeitschrift des Mediävistenverbandes, 22, 2017, 1. 75–92, hier 76.

2 *Simon Maria Hassemer*, *Das Mittelalter der Populärkultur*. Medien – Designs – Mytheme. Freiburg i.Br. 2014.

3 *Fabian Link*, Gegenwarten des Mittelalters vom späten 18. bis ins 20. Jahrhundert. Politisierung, Populärkultur und die Kulturwissenschaften, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU)* 9/10, 2016, 509–522, hier 509.

» Das Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International veröffentlicht. Den Vertragstext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>. Bitte beachten Sie, dass einzelne, entsprechend gekennzeichnete Teile des Werks von der genannten Lizenz ausgenommen sein bzw. anderen urheberrechtlichen Bedingungen unterliegen können.

Aus dieser Erkenntnis heraus entsteht auch bei Schülerinnen und Schülern ein von der Populärkultur geformtes und zugleich auf sich selbst rekurrerendes Geschichtsbild, das mit den Ergebnissen der Mittelalterforschung kaum etwas gemein hat.⁴

Gerade mit dem von der Populärkultur geformten Mittelalterbild eröffnen sich didaktische Möglichkeiten für den Schulgeschichtsunterricht. Meike Hensel-Grobe hat bemerkt, die unter Schülerinnen und Schülern verbreiteten Geschichtsbilder zum Mittelalter tendierten zwischen „romantisch-glanzvoll“ und „finster-rückständig“, zudem würden sie als „Negativfolie für die Betrachtung von modernen Gesellschaften“ herangezogen.⁵ Das scheinbar abenteuerlich-romantische Leben der Ritter werde in der Vorstellungswelt der Schülerinnen und Schüler zugleich mit sozialer Ungleichheit, hoher Gewaltbereitschaft, einer statischen Gesellschaftsordnung und primitiven Lebensweise verbunden.⁶ Die Erfahrungen im täglichen Schulunterricht verdeutlichen, dass sich derartige – nicht zuletzt aus der Populärkultur hervorgegangene – Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler von der Überlegenheit der eigenen Gegenwartsgesellschaft gegenüber früheren Jahrhunderten keineswegs auf die Zeit des Mittelalters beschränken. In der eigenen Unterrichtspraxis stößt man immer wieder seitens der Lernenden auf Unverständnis gegenüber den Menschen der Altsteinzeit und ihrem Leben als Nomaden oder den Wählerinnen und Wählern Hitlers, die doch vermeintlich hätten erkennen müssen, welche Folgen die Wahl der NSDAP mit sich bringen werde. Indem derartige Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler bereits in den unteren Jahrgangsstufen der weiterführenden Schulen aufgebrochen werden, kann historisches Denken entwickelt, Multiperspektivität vermittelt werden und Fremdverstehen gelingen. Das Mittelalter mit seinen scheinbar etablierten Geschichtsbildern bietet sich hier in besonderer Weise an.

Mittelalter als Alteritäts- und Similaritätserfahrung

In der Beschäftigung mit der Alterität des Mittelalters liegt das besondere Potential für den Schulgeschichtsunterricht der Sekundarstufe I. Indem die Andersartigkeit der mittelalterlichen Gesellschaft und des Alltagslebens nicht aus einer überheblichen und scheinbar überlegenen Perspektive der Gegenwart heraus betrachtet, sondern wertneutral als Bedingung jeder Beschäftigung mit der Vergangenheit anerkannt wird, können den Schülerinnen und Schülern wesentliche Grundprinzipien der Geschichte begrifflich gemacht werden. Dabei sind die in den Köpfen zunächst vorhandenen Stereotype keineswegs, wie Bernhard Jussen gefordert hat, Anlass, den Begriff ‚Mittelalter‘ nicht mehr

4 Zur Konstruktion von Mittelalterbildern im Sinne des Medievalism und Neomedievalism siehe *Hassemer*, *Das Mittelalter der Populärkultur* (wie Anm. 2), 19-42.

5 *Hensel-Grobe*, *Divergierende Geschichtsbilder* (wie Anm. 1), 76.

6 *Ebd.*, 82.

zu verwenden.⁷ Vielmehr können diese Stereotype, Klischees und Vorurteile selber zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden, so dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur inhaltlich etwas über diese Epoche lernen, sondern befähigt werden, reflektierte Werturteile im Sinne der Orientierungskompetenz über den eigenen Umgang mit der Vergangenheit zu fällen.

Für den Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II birgt weniger die Alterität als vielmehr die Similarität von Mittelalter und Gegenwart ein weitreichendes didaktisches Potential. Verständlich erscheint Bernhard Jussens Kritik an einer ausschließlich auf die Andersartigkeit des Mittelalters ausgerichteten Unterrichtspraxis, wenn er bemerkt: „Wer das Wort ‚Mittelalter‘ benutzt, baut einen pawlowschen ‚Kontrastbewußtstein‘-Auslöser in seine historische Darstellung ein.“⁸ Die Epoche soll von Schülerinnen und Schülern eben nicht als „Negativfolie“ begriffen werden, sondern als dynamische Zeit, aus der wesentliche Strukturen der Gegenwart entwachsen. Um Entwicklungen, die sich über Jahrhunderte erstreckten, erfassen zu können, erscheint es notwendig, die Chronologie des Geschichtsunterrichts aufzubrechen, wie dies beispielsweise für die Oberstufe in Schleswig-Holstein vorgesehen ist. Das im ersten Lernjahr der Sekundarstufe II z. B. in Schleswig-Holstein zu unterrichtende Thema „Wandel von Wirtschaft und Gesellschaft – Kontinuitäten und Brüche“ schlägt einen Bogen vom Feudalismus bis in die globalisierte Gegenwart.⁹ Soziale Veränderungen vom Gesellschaftssystem des Mittelalters über das Zeitalter der Industrialisierung bis zu heutigen Gesellschaftsformen sollen den Schülerinnen und Schülern vermittelt werden. Dazu bietet es sich an, wenngleich kein Produkt der neuesten Forschung, auf das Modell der ‚langen Dauer‘ (*la longue durée*) von Fernand Braudel zurückzugreifen. Bereits Ende der 1950er Jahre hat der Vertreter der Annales-Schule die überwiegende Beschäftigung der Geschichtsforschung mit der chronologischen Abfolge von Einzelereignissen angeprangert und dafür plädiert, Entwicklungen in größeren zeitlichen Zusammenhängen zum Untersuchungsgegenstand zu machen. Dazu unterscheidet er historische Einzelereignisse (*l'histoire événementielle*) von konjunkturellen Entwicklungen (*la moyenne durée*) und sich langsam entwickelnden Strukturen (*la longue durée*), die vor allem, doch nicht nur in der Sozialgeschichte von Bedeutung sind.¹⁰ Dabei betont auch er, dass die Gegenwart nur unter Berücksichtigung der Alterität der Vergangenheit verstanden werden könne, die Geschichte mithin kein Selbstzweck sei: „Hüten wir uns vor dem *l'art pour l'art*.“¹¹ Damit entspricht Braudel der Auffassung auch

7 Bernhard Jussen, Richtig denken im falschen Rahmen? Warum das ‚Mittelalter‘ nicht in den Lehrplan gehört, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* (GWU) 9/10, 2016, 558–576, hier 561.

8 Ebd., 569.

9 *Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein* (Hrsg.), *Fachanforderungen Geschichte. Allgemein bildende Schulen, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II*. Kiel 2016, 29, <https://www.schulpraxis-paedagogik.uni-kiel.de/dateien/fachanforderungen/fa-gesch> (letzter Zugriff: 26.5.2021).

10 Fernand Braudel, Die lange Dauer [La longue durée], in: Theodor Schieder/Kurt Gräubig (Hrsg.), *Theorieprobleme der Geschichtswissenschaft*. Darmstadt 1977, 164–204.

11 Ebd., 182.

der modernen Geschichtsdidaktik, die nicht auf der Vermittlung von Einzelereignissen im Sinne der ‚histoire événementielle‘ beruht, sondern auf strukturellen Zusammenhängen und zur eigenen Urteilsbildung befähigen soll.

Mittelalter und sozialer Wandel

Die Beschäftigung mit sozialen Veränderungen vom Mittelalter bis in die Neuzeit bietet sich im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II an, um im Sinne Braudels Veränderungen der *longue durée* zu erfassen und zu erkennen, dass Strukturen der Gegenwart historisch gewachsen und auf ein keineswegs statisches, sondern äußerst dynamisches Mittelalter zurückzuführen sind. Vom Gesellschaftssystem des Feudalismus kann, trotz sicherlich berechtigter Kritik an der meist als zu absolut dargestellten Lehnspyramide, über die Entwicklung der mittelalterlichen Stadt und des Frühkapitalismus eine Verbindung hergestellt werden zu modernen Wirtschafts- und Gesellschaftsformen.¹² Dabei soll nicht im marxistischen Sinne, auch wenn Braudel selber auf Marx‘ Geschichtsvorstellungen als „echte soziale Modelle“ im Sinne der *longue durée* verwiesen hat, die soziale Entwicklung als Auseinandersetzung zwischen „Oben und Unten“, „Reich und Arm“ oder „Bourgeoisie“ und „Proletariat“ verstanden werden.¹³ Wohl bietet aber der Zugang über das Modell der *longue durée* den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, die marxistische Theorie vom ewigen „Klassenkampf“ zu beurteilen und nicht zuletzt auf heutige Strukturen zu beziehen. Auf diese Weise werden die Schülerinnen und Schüler nicht nur die Alterität des Mittelalters und soziale Umbrüche erkennen, sondern auch die Gemeinsamkeiten sozialer Beziehungsgeflechte. Dabei können die von Meike Hensel-Grobe konstatierten Vorstellungen des Mittelalters als „romantisch-glanzvoll“ oder „finster-rückständig“ verworfen und die Epoche als Grundstein für unsere heutige Gesellschaft erfasst werden.

Mittelalter und Erinnerungskultur

Eine wesentliche Bedeutung kommt der Epoche des Mittelalters im Schulgeschichtsunterricht nicht nur in der Beschäftigung mit Alterität und Similarität zu, sondern auch im Sinne einer gemeinsamen Erinnerungskultur. Bislang fußt die Forschung zur kulturellen Identität vor allem auf den Erfahrungen des Nationalsozialismus, die als Negativfolie herangezogen werden. So rekurren Studien zum kollektiven Gedächtnis und der gemeinsamen Erinnerungskultur meist auf die Zeit zwischen 1933 und 1945. Entspre-

12 Zur Kritik an der Vermittlung von Lehnspyramide und Lehnswesen im Schulgeschichtsunterricht siehe *Arnold Bühler*, Keine Lehnspyramide! Kein Lehnswesen! Plädoyer für eine Entrümpelung des Mittelalter-Unterrichts, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU)* 3/4, 2019, 136–148, hier 148.

13 Zu Braudels Ausführungen zur marxistischen Theorie siehe *Braudel*, Die lange Dauer (wie Anm. 10), 202.

chend hat Astrid Erll bemerkt, dass im kollektiven Gedächtnis der Holocaust Ereignisse wie beispielsweise den Völkermord an den Herero und Nama gänzlich überlagere.¹⁴ Auch Jan und Aleida Assmann haben auf die Bedeutung des Nationalsozialismus für das kollektive Gedächtnis hingewiesen.¹⁵ Christoph Cornelißen hat betont, dass, vor allem politisch motiviert, versucht werde, gesamteuropäische Erinnerungsorte zu schaffen, und die Befreiung des Vernichtungslagers Auschwitz als Beispiel genannt.¹⁶ Für die sich vor tausend Jahren zugetragen Ereignisse scheint demgegenüber kein Platz im kollektiven Gedächtnis zu verbleiben.

Doch auch die Epoche des Mittelalters war in der Vergangenheit und ist zum Teil bis in die Gegenwart hinein Kristallisationspunkt einer gemeinsamen Erinnerungskultur, eines kollektiven Gedächtnisses. Zurecht hat Fabian Link bemerkt, das Mittelalter sei „[...] seit seinem künstlich festgelegten Ende für die jeweiligen Gegenwarten neu verwendet und instrumentalisiert worden.“¹⁷ Er verweist dabei auf die Zeit des Nationalsozialismus, für die das Mittelalter zur Legitimation des eigenen völkisch-rassischen Gesellschaftsmodells und Herrscherfiguren wie Heinrich der Löwe im Zuge der Ostsiedlung zum Vorreiter der Eroberung von „Lebensraum im Osten“ stilisiert wurden.¹⁸ Dem entsprechen die Ergebnisse einer Untersuchung von Schulbüchern aus der Zeit des ‚Dritten Reichs‘, der DDR und der frühen Bundesrepublik von Martin Clauss und Martin Munke. Die Autoren haben angemerkt, dass die Ostsiedlung durch den Nationalsozialismus im Sinne der ‚Blut-und-Boden-Ideologie‘ interpretiert und der Antisemitismus historisch legitimiert worden sei.¹⁹ Im Schulbuch der DDR werde wiederum der Begriff des Mittelalters durch den des ‚Feudalzeitalters‘ ersetzt und damit bereits eine inhaltliche Zielsetzung deutlich, die die Epoche als Klassenkampf ausgebeuteter Bauern gegen ihre Feudalherren darstellt.²⁰ Über eine Untersuchung solch verschiedener Mittelalterbilder können heutige Schülerinnen und Schüler erkennen, welche Bedeutung der Geschichte als politisches Instrument zur Legitimation eigener Herrschaftsansprüche zukommen kann und inwiefern sie als Mittel dient, um Identität im Sinne einer gemeinsamen Erinnerungskultur zu stiften.

Die Geschichte des Mittelalters als identitätsbildendes Element erschöpft sich nicht in den Narrationen des Nationalsozialismus oder der DDR. Der Mythos Karls des Gro-

14 Astrid Erll, *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. Eine Einführung, 3. Aufl. Stuttgart 2017, 120.

15 In ihrer Dankesrede zur Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels 2018 haben Jan und Aleida Assmann betont, dass Erinnerung an die beschämende Geschichte identitätsstiftend für eine Gesellschaft sein könne. Siehe Aleida Assmann/Jan Assmann, Dankesrede, in: O.V., *Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2018*. Ansprachen aus Anlass der Verleihung. Frankfurt a. M. 2018, 53–65, hier 59f.

16 Christoph Cornelißen, Die Nationalität von Erinnerungskulturen als ein gesamteuropäisches Phänomen, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU)* 62, 2011, 5–16, hier 14.

17 Link, *Gegenwarten des Mittelalters* (wie Anm. 3), 509.

18 Ebd., 510 und 520.

19 Martin Clauss/Martin Munke, *Mittelalter-Bilder im Schulbuch*. NS-Deutschland, Bundesrepublik und DDR im Vergleich, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU)* 9/10, 2016, 577–587, hier 580f.

20 Siehe Ebd., 584.

ßen als „Vater Europas“, der zuletzt von Alessandro Barbero publikumswirksam bemüht wurde, verfolgt nicht zuletzt das Ziel der Schaffung eines supranationalen europäischen Bewusstseins und erweist sich damit ebenfalls als Instrument politischer Ziele in der Gegenwart.²¹ Schülerinnen und Schülern den Konstruktcharakter von Geschichte zu vermitteln, diese als Produkt von Interpretation in Abhängigkeit von der jeweiligen Gegenwart und als Spielball politischer Beeinflussung, von Ideologien und Weltanschauungen begreifbar zu machen, ist zentrales Ziel des Schulgeschichtsunterrichts. Die Beschäftigung mit der Epoche des Mittelalters kann dazu beitragen, dieses Ziel zu erreichen.

Autor

Sven Hamann

Gymnasiallehrer und Lehrbeauftragter im Bereich Didaktik der Geschichte an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Seine Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind der Nationalsozialismus sowie Museumsdidaktik und Erinnerungskultur.

hamann@histosem.uni-kiel.de

²¹ *Alessandro Barbero*, Karl der Große. Vater Europas. Stuttgart 2007.

Warum Antike?

Missbrauch und Legitimation in Geschichte und Gegenwart

Alte Sprachen: ein elitärer Popanz?

Die Alten Sprachen sind ein Bildungsgegenstand, der seit langer Zeit umkämpft ist. Hier geht es nicht in erster Linie um Nutzen oder Nutzlosigkeit; es geht vor allem auch um Ideologie. Die Beschäftigung mit den Argumentationen pro und contra Altsprachenunterricht ist historisch sehr aufschlussreich – wobei sich die Kenntnis der Materie als unerlässlich erweist, um tendenziöse Interpretationen offenzulegen. Anders als die überwiegende Zahl der anderen in diesem Band versammelten Beiträge befasst sich dieser Aufsatz primär mit den Fächern Latein und Griechisch. Diese stehen jedoch in unmittelbarem Zusammenhang mit historischem Lernen, insofern die Auseinandersetzung mit Originaltexten wichtige Quellenkompetenzen vermittelt.

Gerade in letzter Zeit ist der altsprachliche Unterricht wieder einmal in die Schlagzeilen geraten: In der Tagespresse wurde vielfach über ein DFG-Projekt des Soziologen Jürgen Gerhards von der Freien Universität Berlin (FU) berichtet, der „Die Wahl von Latein und Altgriechisch als schulische Fremdsprachen: Eine Distinktionsstrategie der oberen sozialen Klassen“ untersucht.¹ Die zentrale Annahme des Projekts lautet, dass die „mit kulturellem Kapital privilegierten Klassen [...] durch die Wahl von Latein und Altgriechisch Distinktions- und Exklusionsgewinne erzielen [wollen]“ und die weniger privilegierten Klassen diese Verhaltensweise kopieren, sich aber stärker an einer Verwertungslogik orientieren und sich positive Transfereffekte erhoffen.² Sind die Alten Sprachen also nur ein Popanz bildungsbürgerlicher Traditionsversessenheit? Natürlich ist diese Reduzierung der Motivation auch ein politischer Angriff auf den vermeintlich elitären Altsprachenunterricht, der soziale Gräben verbreitert und Jugendliche mit anderen Bildungsbiografien benachteiligt.

1 <https://gepris.dfg.de/gepris/projekt/321602695>, vgl. z. B. Heike Klovert, Mythos und Wirklichkeit: „Wer in der Schule Latein hatte, gilt als höher gebildet“, in: Der Spiegel (2.9.2019), <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/latein-in-der-schule-warum-die-sprache-im-lehrplan-kaum-sinn-ergibt-a-1284513.html> (letzter Zugriff: 26.5.2021), oder Jürgen Gerhards im Gespräch mit Thekla Jahn, Diskussion um „tote Sprache“, „Es macht wenig Sinn, heute noch Latein zu lernen“, in: Deutschlandfunk (27.8.2019), https://www.deutschlandfunk.de/diskussion-um-tote-sprache-es-macht-wenig-sinn-heute-noch.680.de.html?dram:article_id=457388 (letzter Zugriff: 26.5.2021).

2 https://www.polsoz.fu-berlin.de/soziologie/arbeitsbereiche/makrosoziologie/projekte/proj_latein-altgriechisch.html (letzter Zugriff: 26.5.2021).

» Das Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International veröffentlicht. Den Vertragstext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>. Bitte beachten Sie, dass einzelne, entsprechend gekennzeichnete Teile des Werks von der genannten Lizenz ausgenommen sein bzw. anderen urheberrechtlichen Bedingungen unterliegen können.

Dass der altsprachliche Unterricht im Kern elitär ist, kann nicht ernsthaft bestritten werden. Es gibt aber seit Langem Versuche, Barrieren zu durchbrechen, z. B. das Projekt Pons Latinus der Humboldt-Universität Berlin (HU). In einer Partnerschulkoordination der HU mit einer Neuköllner Schule mit sehr hohem Migrations-Anteil wird seit Jahren erfolgreich Latein unterrichtet; diverse Studien belegen, dass die Jugendlichen mit nichtdeutschen Herkunftssprachen ihre Deutschkompetenzen steigern und dies auch selber positiv empfinden.³

Die Lösung dieser Frage wird wohl sein, dass Sprachkompetenzen durch gezielte sprachvergleichende Aufgabenstellungen geschult werden, wie sie der Lateinunterricht mit seinen Legitimationsnöten allmählich mehr als andere Sprachfächer zu bieten beginnt. Freilich nutzen die Lehrpersonen, die sich einer sprachkompetenz-orientierten Lateinidaktik bedienen, auch die Neuköllner Gruppe, nicht einfach herkömmliche Unterrichtsmaterialien, sondern wenden im Latein-Unterricht etwa Konzepte aus der DaZ-Didaktik an. Die Kompetenzen, die hier erworben werden, könnten durch dieselben Aufgabenstellungen auch in neuphilologischen Fächern geschult werden könnten. In jedem Fall argumentieren beide Seiten politisch: Latein (und Griechisch) ist nicht einfach irgendein Fach, sondern steht zu Recht oder zu Unrecht für gesellschaftliche Veränderung.

Antike und Politik

Dass die Alten Sprachen zu ihren Gunsten oder Ungunsten politisch instrumentalisiert werden, ist nicht neu.⁴ Die Diskussion um den Sinn von Latein und Griechisch an der Schule läuft im Grunde genommen, seitdem Latein gesellschaftlich nicht mehr als aktiv beherrschte Sprache vorausgesetzt wurde. Wilhelm von Humboldts preußisches Gymnasium sieht Latein und Griechisch als fest verankerte Bildungssprachen ohne unmittelbaren praktischen Anwendungsbezug vor: Latein war immerhin noch die übliche Wissenschaftssprache, Griechisch diente als Grundlage für das Studium einer von Humboldt idealisierten Gesellschaft. Die Arbeitsenergie der Schüler*innen, die in das Erlernen der Alten Sprachen gesteckt wurde, war nach den preußischen Gymnasialreformen nicht geringer als hundert Jahre zuvor, wo Latein noch gesprochen wurde. Dies kann als entscheidender Wendepunkt gelten: „Paradoxerweise bedeutete gerade die faktische Kontinuität der Stundenverteilung im Lehrplan einen Paradigmenwechsel der Bildungs-

3 Z. B. *Carola Fengler*, Lateinunterricht und ausländische Schüler – ein Erfahrungsbericht, in: *PegOn* 1, 2000, 1–12, http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/alte_seite/erga12000fengler.htm (letzter Zugriff: 26.5.2021); *Stefan Kipf*, Integration durch Bildung. Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein, in: *Forum Classicum* 53, 2010, 3, 181–197, <https://doi.org/10.11588/fc.2010.3.38974>; *Maria Große*, Pons Latinus – Modellierung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts, in: *Info-DaF* 1, 2014, 70–89, http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2014_Heft_1.pdf (letzter Zugriff: 26.5.2021).

4 Vgl. umfassend *Anna Kranzdorf*, *Ausleseinstrument, Denkschule und Muttersprache des Abendlandes. Debatten um den Lateinunterricht in Deutschland 1920–1980*. Berlin 2018.

vorstellung, wie er extremer kaum gedacht werden kann.“⁵ Latein und Griechisch steigerten sogar ihre globale Präsenz, indem das deutsche Gymnasium international kopiert und die Alten Sprachen überall in der europäisch dominierten Welt gelehrt wurden.

Humboldts Argumentation für das Studium der Antike, dargelegt vor allem in seiner 1873 verfassten Schrift *Über das Studium des Alterthums, und des Griechischen insbesondere*, muten heutzutage abenteuerlich an. In diesem ‚Gründungsdokument des altsprachlichen Unterrichts in der Neuzeit‘ legt er zum Beispiel dar, dass nicht jede Nation in gleicher Weise geeignet sei, sich mit ihr zu befassen und damit Menschenkenntnis zu erlangen, da nicht jede Nation in gleicher Weise vielseitig und authentisch sei bzw. repräsentativ für die Menschheit als solche. Vor allem das antike Griechenland erfüllt nach Humboldt diese Voraussetzungen. Davon abgesehen, dass Humboldts Vorstellungen von unter- und überlegenen Kulturen anachronistisch erscheinen, erweisen sich seine Darlegungen auch im Detail als schwer nachvollziehbar, so zum Beispiel, dass die von ihm postulierte stark ausgebildete nationale Identität der Griechen durch Isolation zustande gekommen sei: „Nun waren die Griechen mit keinem einzigen höher gebildeten Volke vor oder neben ihnen in allgemeiner und vertrauter Bekanntschaft“⁶. Es ist unverständlich, wie Humboldt zu so einer Einschätzung kommen konnte; so hatte die Indogermanistik zu diesem Zeitpunkt schon zahlreiche Übereinstimmungen zwischen dem Griechischen und etwa Sanskrit nachgewiesen. Auch die ausführlichen ethnographischen Exkurse eines Herodot scheint Humboldt zu ignorieren, wenn er schreibt: „Die *Geschichte* ist grossentheils Griechische, und wo sie es auch nicht ist, sind wenigstens die früheren griechischen Geschichtschreiber noch zu wenig gewohnt, mehrere Völker zu vergleichen, und Eignes und Fremdes voneinander abzusondern, auch zu sehr mit allem Vaterländischen beschäftigt, als dass nicht sehr oft der Grieche durchblicken sollte.“⁷

Dass die Stellung, die Humboldt den Alten Sprachen einräumte, nicht unangefochten bleiben konnte, war eigentlich von Anfang an klar; notwendigerweise ergaben sich in Folge Legitimationsstrategien, die unweigerlich zu weiteren Problemen führten.

Wirkmächtige Kritik am altsprachlichen Gymnasium wurde achtzig Jahre nach den Preußischen Reformen von Wilhelm II. geübt: In einem Erlass von 1889 forderte er, die Schulen nutzbar zu machen, „um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzuwirken“, worin die Schulen bis dato versagt hätten.⁸

5 Jürgen Leonhardt, *Latein. Geschichte einer Weltsprache*. München 2009, 260.

6 *Wilhelm von Humboldt, Über das Studium des Alterthums, und des Griechischen insbesondere*, Entstanden 1793; Erstdruck in: Sechs ungedruckte Aufsätze über das klassische Altertum von Wilhelm von Humboldt, herausgegeben von Albert Leitzmann, Leipzig 1896, §18.

7 Ebd. §19.

8 Erlass Kaiser Wilhelms II. zur Reform des Schulunterrichts als Mittel zum Kampf gegen den Sozialismus (1. Mai 1889), http://ghdi.ghi-dc.org/sub_document.cfm?document_id=1807&language=german (letzter Zugriff: 26.5.2021).

Auf einer Schulkonferenz im Jahr 1890 prägte er das Diktum, man solle „nationale junge Deutsche erziehen, und nicht junge Griechen und Römer“.⁹

Die Lehrenden reagierten und förderten im Lateinunterricht fortan vorwiegend die Lektüre solcher Texte, die irgendwie nationalistisch verwertbar waren, z. B. die *Germania* des Tacitus und Caesars *Bellum Gallicum*. Die Griechen als ‚Erfinder‘ der Demokratie rückten in den Hintergrund; nun galt die Monarchie als Errungenschaft der Antike, wie etwa der Althistoriker Robert Pöhlmann betont, der „soziales Königtum“ zum Schutz für alle Bürger als Idee der Griechen bezeichnet und die Idee der konstitutionellen Monarchie bei Platon und Aristoteles angelegt sieht.¹⁰

Groteske Blüten trieb die Anbiederung an den Zeitgeist im Nationalsozialismus. Führende NS-Ideologen zogen die Antike zunächst auch ohne Hilfe der klassischen Philologie als zentrales Paradigma heran; Adolf Hitler identifizierte sich stark mit der griechisch-römischen Antike, die ihm als Legitimationsinstanz für seine Weltherrschaftspläne diente; er sah sich in einem universalhistorischen Rahmen und erinnerte in seinen Reden an zahlreiche antike Potentaten. Hitler verlangte, den Geschichtsunterricht zu reduzieren; nicht Zahlen und Fakten sollten im Vordergrund stehen, sondern „Erkennen der großen Entwicklungslinien“, eine Weltgeschichte, „in der die Rassenfrage zur dominierenden Stellung erhoben wird.“¹¹ Hierbei steht der Gegensatz zwischen Kulturbegründern und Kulturzerstörern im Vordergrund; alle aus Hitlers Sicht kulturbegründenden Kulturen waren „arisch“ (z. B. die Griechen), alle kulturzersetzenden „semitisch“ (z. B. Karthago). Hitlers vollmundige Behauptungen sind auch in den sogenannten „Tischgesprächen“ belegt: So sei „der Germane“ in den Süden ausgewandert, um dort in einem angenehmeren Klima seine Fähigkeiten voll ausbilden zu können.¹² Diese kruden Ideen waren nicht allein Hitlers Erfindung; dahinter standen diverse einflussreiche Theoretiker wie Houston Stewart Chamberlain, Alfred Rosenberg oder Richard Walther Darré. Entscheidend ist, dass das Griechen- und Römertum zum reinen Symbolfaktor geworden war; genaues Hinsehen war nicht erwünscht. An echter Antikenkompetenz bestand kein Interesse.

Genau dies ist heute wieder der Fall, wo die Antike und ihr Erbe erneut von Rechtspopulisten missbraucht wird. In einem gerade viel beachteten Buch weist dies Donna Zuckerberg an verschiedenen Paradigmen nach, die sich überwiegend um das Gender-

9 „Die Antike hat in einem nationalistisch erstarkenden Deutschland keinen Platz mehr. Wer selber auf dem Gymnasium gewesen ist und hinter die Kulissen gesehen hat, der weiß, wo es da fehlt. Und da fehlt es vor allem an der nationalen Basis. Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollen nationale junge Deutsche erziehen, und nicht junge Griechen und Römer. Wir müssen von der Basis abgehen, die jahrhundertlang bestanden hat, von der alten klösterlichen Erziehung des Mittelalters, wo das Lateinische maßgebend war und ein bißchen Griechisch dazu. Das ist nicht mehr maßgebend. Wir müssen das Deutsche zur Basis machen. Der deutsche Aufsatz muß der Mittelpunkt sein, um den sich alles dreht.“ Rede Wilhelms II. auf Schulkonferenz von 1890, in: Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 4.-17. Dezember 1890. Im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Berlin 1891, 72f.

10 Robert Pöhlmann, *Aus Altertum und Gegenwart*. Gesammelte Abhandlungen. München 1895, 4f.

11 Christian Hartmann/Thomas Vordermayer/Othmar Plöckinger/Roman Töppel (Hrsg.), *Hitler, Mein Kampf*. Eine kritische Edition, Bd. 2. München/Berlin 2016, 1071f.

12 Hitlers ‚Tischgespräche‘, aufgez. von Heinrich Heims 1941–1944, *Wolffschanze* 4.2.1942, in *Der Spiegel* 8, 1964, <https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-46163235.html> (letzter Zugriff: 26.5.2021).

Bild der US-amerikanischen neuen Rechten drehen. Es geht um die sogenannten ‚Red Pillers‘, also Online-Communities, die sich dem Aufdecken von vermeintlich verschleierte[n] Wahrheiten widmen wollen. Zuckerberg zeigt, wie sich misogynen Gruppen auf antike Texte beziehen, die sie sehr wörtlich und selbstverständlich ohne jede literaturwissenschaftliche oder historisch-kritische Kompetenz lesen. So werden stoische Texte, etwa Epiktets *Encheiridion* oder Marc Aurels *Meditationes*, als Männlichkeitstraining verkauft, um durch typisch männliche Vernunftbegabung emotionalen Stress zu überwinden, und Ovids *Ars amatoria* wird zum praktikablen Leitfaden für das effiziente und emotionslose ‚Aufreißen‘ von Frauen heruntergebrochen. Zuckerberg konzentriert sich auf diese Gender-Aspekte, äußert sich aber auch über den Missbrauch antiker Inhalte zur Konstruktion einer weißen, europäischen Identität, so etwa durch die US-amerikanische Gruppe Identity Evropa. Auch die deutsche identitäre Bewegung bedient sich bei antiker Symbolik; so ist ihr Lambda-Label den spartanischen Schilden nachempfunden, wie sie in Frank Millers und Lynn Varleys Comic *300* (1998) bzw. im darauf basierenden Spielfilm von Zack Snyder (2006) dargestellt werden. Sparta wird in diesem Kontext als europäische Bastion verstanden, die die eigene Kultur gegen den andrängenden Orient in Form des persischen Heeres verteidigt.

Griechenland, Rom, Europa, westliche Zivilisation – diese Begriffe werden undifferenziert vermengt und populistisch eingesetzt. Dass dies schon lange der Fall ist und desaströse Folgen gezeitigt hat, hat kürzlich die US-amerikanische *Society for Classical Studies* in einem Statement zur Black Lives Matter-Bewegung formuliert:

„The Society for Classical Studies recognizes and acknowledges the complicity of Classics as a field in constructing and participating in racist and anti-black educational structures and attitudes. [...] On the one hand, white supremacist and nationalist groups have misappropriated Classics and other pre-modern fields for their own hateful agendas. On the other, within the discipline and profession itself scholars have perpetuated racist attitudes and ideas. These attitudes and ideas include but are not limited to the misleadingly reductive notion of a ‘Western Civilization’ resulting from an allegedly linear transfer of knowledge from Greece to Rome to Western Europe; the whitewashing of ancient Mediterranean culture; the uncritical use of Greece and Rome as ideals [...]”¹³

Lesen lohnt sich

Gegen diesen Missbrauch der Antike als populistisches Symbol hilft nur das, was im Nationalsozialismus verhindert werden und durch Konzentration auf die „großen Entwicklungslinien“ ersetzt werden sollte: Genaues Hinsehen.

¹³ Statement on Police Brutality, Systemic Racism, and the Death of George Floyd. From the SCS Board of Directors, approved 6/3/20, <https://classicalstudies.org/scs-news/from-scs-leadership> (letzter Zugriff: 26.5.2021).

Wahrscheinlich hat niemand von der Identitären Bewegung die Thermopylen-Geschichte im Original nachgelesen, nämlich bei Herodot (7.201–239). Wer das tut, findet zwar einen heldenhaften Leonidas, aber auch einen Haufen uneiniger Griechen, die zum großen Teil gar nicht dabei sind, als Europa vor dem Orient verteidigt werden soll; die Spartaner feiern das Fest der Karneien und haben deswegen nur die kleine Delegation um Leonidas losgeschickt, die anderen Griechen halten gerade die Olympischen Spiele ab und kreuzen auch nur mit einer Vorausabteilung auf. Andere griechische Städte haben längst mit den Persern kollaboriert. Die Geschichte ist auch nicht besonders pathetisch erzählt, indem Herodot gewohnt enzyklopädisch alle ihm bekannten Vorgeschichten, Parallelversionen, Gerüchte und Konsequenzen referiert.

Aber auch wenn an das ‚echte‘ Heldentum des Leonidas und seiner Getreuen geht, lohnt sich ein Blick in den Originaltext. „Die Lakedaimonier kämpften rühmenswert und zeigten, daß sie das Kriegshandwerk verstanden, der Feind aber nicht“ übersetzt Josef Feix einigermaßen martialisch (7.211.3); die deutschen Formulierungen finden sich aber im griechischen Original nicht alle wieder. Mit „rühmenswert“ hat Feix ἀχίως λόγους wiedergegeben, was eher ‚erwähnenswert‘ bedeutet, und der markige kollektive Singular ‚der Feind‘ findet sich im Griechischen gar nicht; Lakedaimonier und Perser werden einfach ἐξπιστάμενοι als bzw. οὐκ ἐπιστάμενοισι bezeichnet, ‚Kundige‘ und ‚Unkundige‘. Das Wort ‚Feind‘ kommt überhaupt nicht vor. Im Originaltext löst sich das meiste Pathos der Geschichte in Luft auf. An diesem Beispiel zeigt sich, wie sehr das Verständnis der Texte an der Originalsprache hängt – wenn dieses nicht gegeben ist, besteht immer eine Abhängigkeit von Vermittlungspersonen, die die Antike, wie sich gezeigt hat, mit Vorliebe als Untermauerung eigener Agenden missbrauchen.

Am Ende noch einmal zurück zu den aktuellen Argumentationen für oder gegen alte Sprachen: Beide Berliner Forschungsgruppen, die DFG-Studie der FU und das an der HU angesiedelte Projekt *Pons Latinus*, scheinen sich auf die Frage zuzuspitzen, ob der Alt-sprachenunterricht von echtem Nutzen sei oder sinnlose Symbolhandlung. Eine zusätzliche Dimension tut sich auf, wenn man eine intensive Beschäftigung mit der Antike als Dekodierung von Symbolen auffasst. Nadja Thoma hat schon 2015 postuliert, dass Latein und Griechisch nicht einfach Sprachen sind, deren Erlernen irgendeine hilfreichen Sekundäreffekte zeitigt. Es ist vielmehr die Geschichtlichkeit der Fächer selbst, die viel aussagt über die Geschichte unserer Gesellschaft und deren Verständnis von Bildung, „wenn die Perspektivität in der Wahrnehmung von Geschichte, der Interpretation von Literatur und den darin zugrunde gelegten Menschenbildern zum konstitutiven Teil der Analyse gemacht wird und Schüler*innen und Lehrer*innen in diesem Sinne ihre eigene Involviertheit [...] in gesellschaftliche Verhältnisse mitreflektieren“.¹⁴

14 Nadja Thoma, Ein ‚neutrales‘ Vergleichsmedium, das niemandes Muttersprache ist? Zur Bedeutung der (‘Bildungs’) Sprachen Latein und Griechisch in fachdidaktischen Diskursen der amtlich deutschsprachigen Migrationsgesellschaft, in: Nadja Thoma/Magdalena Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld 2015, 179–203, hier 196.

Jeder kann alles behaupten über Nutzen und Schaden der antiken Sprachen und Paradigmen. Tatsache ist aber, dass diese Paradigmen kulturhistorisch von so großer Wirkmächtigkeit sind, dass wir uns kaum erlauben können, sie nicht genau zu kennen.

Autorin

Katharina Wesselmann 

Professorin für Didaktik der Alten Sprachen an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Ihre Forschungsschwerpunkte sind antikes Epos und Geschichtsschreibung, narrative Topoi, mythische und rituelle Prägungen von Texten, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Geschichte und Gegenwart des altsprachlichen Unterrichts.

kwesselmann@email.uni-kiel.de

Alte Sprachen und Geschichtsunterricht

Eine wechselseitige Bereicherung?¹

Die Ausführungen von Katharina Wesselmann zum Altsprachlichen Unterricht lassen sich grob in zwei große Bereiche aufteilen: 1. in den bezüglich der Sprache und 2. in den bezüglich des Inhalts. Liest man ihre Gedanken im Hinblick auf die Bedeutung für die Geschichtsdidaktik ergeben sich dabei für den ersten Teil der Blick auf die Quellen, ihre Bearbeitung und die notwendige Quellenkritik und etwas nachrangig auch auf die Unterrichtssprache an sich. Für den zweiten Teil kann man die Auswahl der Themen und die Zweckgebundenheit des Faches im gesellschaftlichen Kontext vergleichend betrachten.

Alte Sprachen und historisches Lernen

„Sed in primis ad fontes ipsos properandum (sc. est) [...]“² – „Aber vor allem muss man zu den Quellen selbst eilen“ so formuliert Erasmus von Rotterdam ein Motto der Humanist*innen und verweist auf die notwendige Rückbesinnung auf das ursprünglich Verfasste. Voraussetzung dafür stellt eine ausreichende Sprachkompetenz (Fremdsprachen- und Muttersprachenkenntnis) dar, die die verstehende Originallektüre und Wiedergabe erst ermöglicht. Das Verwenden einer Übersetzung geht immer mit dem Problem einher, dass der*die Lesende nicht genau unterscheiden kann, an welchen Stellen und in welcher Weise der*die Übersetzende eine Interpretation des Originals vorgenommen hat. Diese Manipulation des Ursprungstextes legt oftmals mehr Zeugnis über die Sichtweise des*der Übersetzenden als über die des antiken Autors ab.³ Wortwahl, Kürzungen und die Komposition von Textausschnitten erschaffen ein neues Produkt, das selbst zu einer Quelle und einem Dokument seiner Zeit wird, welches mit den Methoden der Quellenkritik interpretiert werden muss. Die Übersetzung, die eigentlich das ursprüng-

1 Kommentierter Beitrag: <https://dx.doi.org/10.38072/2703-0784/p4>.

2 *Erasmus von Rotterdam*, *De ratione studii ac legendi interpretandique auctores*, Paris 1511, in: *Desiderii Erasmi Roterodami Opera omnia*, hrsg. v. J. H. Waszink u. a., Amsterdam 1971, Vol. 12, 79–151.

3 Selbst Gefahren für Leib und Leben könnten damit verbunden sein, wie Lebedewa am Beispiel von Dolet zeigt, der sein Leben auf dem Scheiterhaufen verlor, als er mit seiner Übersetzung angeblich Sokrates die Unsterblichkeit der Seele leugnen ließ. *Jekatherina Lebedewa*, Mit anderen Worten. Die vollkommene Übersetzung bleibt Utopie, <https://www.uni-heidelberg.de/presse/ruca/ruca07-3/wort.html> (letzter Zugriff: 26.5.2021). Es wurde hier die männliche Form gewählt, weil es sich im Schulunterricht durchweg um männliche Autoren handelt.

» Das Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International veröffentlicht. Den Vertragstext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>. Bitte beachten Sie, dass einzelne, entsprechend gekennzeichnete Teile des Werks von der genannten Lizenz ausgenommen sein bzw. anderen urheberrechtlichen Bedingungen unterliegen können.

lich Verfasste rekonstruieren sollte, muss ihrerseits also wieder dekonstruiert werden. Auch der Blick auf den*die Übersetzende*n in Bezug auf ‚gender‘⁴, ‚race‘⁵ und ‚class‘⁶ und dessen*deren Zeitumstände wären bei exaktem wissenschaftlichem Vorgehen notwendige Untersuchungsgegenstände und müssten kritisch hinterfragt werden. Damit begeben wir uns in einen schwierigen Bereich der Nutzung von Übersetzungen für den Geschichtsunterricht, die als Quellen erkannt oder in die Nähe von Darstellungen geraten würden. Wesselmann plädiert daher in Anlehnung an Erasmus dafür, den Originaltext und damit die Originalsprache zu beherrschen, damit man nur seine eigenen Vorstellungen und die der antiken Autoren kritisch hinterfragen muss, aber nicht auch noch die der übersetzenden Person. Eine solide Sprachkenntnis stellt dazu die notwendige Basis dar. Durchgängige Zweisprachigkeit der abgedruckten Quellen und ihren Übersetzungen wären in diesem Zusammenhang also eine Minimalforderung an ein Geschichtsbuch.

Wesselmann macht auf diese Aspekte mit Blick auf aktuelle politische Strömungen aufmerksam, indem sie beispielhaft auf die ‚Red Pillers‘ verweist, die das Gender-Bild der neuen Rechten in den Vereinigten Staaten von Amerika mit dem Verweis auf antike Texte zu prägen versuchen.⁷ Es sollen damit angebliche Traditionen aufgezeigt werden, die misogynen Verhalten rechtfertigen. Das alleinige Nutzen dieser Texte ergebe ein einseitiges Bild von der Vergangenheit, die dazu noch unkritisch rezipiert werde. Gegen solch monoperspektivisches Vorgehen wendet sich die moderne Geschichtsdidaktik und fordert einen multiperspektivischen Unterricht, der in dem Fall von Wesselmann zumindest verschiedene Übersetzungen, wenn es an der Fremdsprachenkompetenz mangelt, am besten aus verschiedenen Jahrhunderten und Herkunftsländern zu Rate zöge, um auf diese Weise den Schüler*innen einen eigenen kritischen Zugang zu ermöglichen. Die Schulung der Erschließungs⁸- und Interpretations-

4 Zum ‚gender-trouble‘ und der Bedeutung dieser Kategorie allgemein neben ‚class‘ und ‚race‘ in der aktuellen Geschichtsdidaktik äußerte sich Lücke kürzlich. *Martin Lücke*, Gender – Geschichte lernen in einer männlichen Disziplin, in: Sebastian Barsch/Bettina Degner/Christoph Kühberger/Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht*. Inklusive Geschichtsdidaktik. Frankfurt a. M. 2020, 159–167.

5 ‚race‘ wird nach einem modernen geschichtsdidaktischen Ansatz als „eine natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit betrachtet, die als Kategorie historischen Denkens in Diversität eingebunden werden soll“. *Lale Yildirim/Martin Lücke*, Race als Kategorie historischen Denkens, in: Barsch/Degner/Kühberger/Lücke (wie Anm. 4), 146–158, hier 153.

6 Heuer plädiert für die Rückkehr dieser Kategorie, die aufgrund der marxistischen Konnotation des Begriffs lange Zeit für die Geschichtsdidaktik nicht anschlussfähig erschien. Es könne als Analysekriterium für ein inklusives historisches Lernen nutzbar gemacht werden. Heuer behauptet, dass es eine Fortschreibung bildungsbürgerlicher Traditionen gebe, wodurch es zu einer Exklusion anderer Geschichten aus der unteren Klasse mit geringem kulturellem Kapital (sic!) implizit immer schon gekommen sei. *Christian Heuer*, Die Kategorie der Klasse im Diskurs der Geschichtsdidaktik, in: Barsch/Degner/Kühberger/Lücke (wie Anm. 4), 135–145. *Albert Scherr* blickt als Soziologe eher auf die Unterschiede und Ungleichheiten, die er jeweils ausführlich differenziert. Er verweist dabei u. a. auf die Bildungsungleichheit, die in der derzeitigen Wissens- und Informationsgesellschaft von herausragender Bedeutung für die Chancengleichheit sei. *Albert Scherr*, Kategorie Klasse, in: Barsch/Degner/Kühberger/Lücke (wie Anm. 4), 117–134, hier 121.

7 *Wesselmann* in diesem Band: <https://dx.doi.org/10.38072/2703-0784/p4>.

8 Die Erschließungskompetenz für historische Quellen und Darstellungen bezeichnet kompetentes Handeln im Bereich der Entwicklung, Überprüfung und Darstellung von historischen Sachanalysen anhand von Quellen und Darstellungen und den korrekten und kompetenten Umgang mit verschiedenen Gattungen und führt zu einer eigenständigen Sachanalyse. S. dazu ausführlicher: *Peter Gautschi/Jan Hodel/Hans Utz*, Kompetenzmodell für «Historisches Lernen» – eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer (Fassung August 2009), https://ernst-goebel.hoehchst.schule.hessen.de/fach/geschichte/material_geschichte/allpaed_geschichte/kompetenzorientierunggu/litkompetenzorientierunggu/Gautschi-Kompetenzmodell_fuer_historisches_LernenAug09.pdf (letzter Zugriff: 26.5.2021).

kompetenz⁹ aus dem Kompetenzmodell von Peter Gautschi steht bei einem solchen multivalenten Unterricht im Mittelpunkt. Hier ergeben sich also Synergien der beiden Fächer, die durch weitere Fremdsprachenkenntnisse erweitert werden können.

Da Katharina Wesselmann betont, dass man von bestimmter ideologischer Seite den Alten Sprachen eine distinktive Funktion zuweist, muss dieser Aspekt auch für die Geschichtsdidaktik geprüft werden. In einem heterogenitätssensiblen Geschichtsunterricht sollte Chancengleichheit auch durch den Abbau von Sprachbarrieren ermöglicht werden – eine Exklusion darf nicht stattfinden. Handro unterscheidet hier verschiedene domänenspezifische sprachliche Herausforderungen. Sie konstatiert das Verwischen von Fach- und Alltagssprache, so dass ein sprachliches Vorverständnis die geschichtsspezifische Definition des verwendeten Begriffs erschwert. Daneben können die in den Quellen verwendeten Ausdrücke und Konstruktionen stark vom Sprachgebrauch der Schüler*innen abweichen, so dass durch die Alterität ein Missverstehen die Folge sein kann.¹⁰ Vor allem Kinder aus nicht-akademischen Haushalten und Familien, in denen Deutsch nicht Erstsprache ist, müssen einen deutlich höheren Aufwand betreiben, um einen solchen Text zu verstehen.¹¹ Einen Weg, diesen Herausforderungen entgegenzutreten, bietet u. a. Degner an, indem sie adaptiertes Sprachhandeln favorisiert.¹² Aber auch im Bereich der Sprachproduktion, die für eine narrative Kompetenz essentiell ist, treten große Unterschiede auf, die ein verstehendes Lesen der von den Schüler*innen verfassten Elaborate erschweren können.

Alte Sprachen und die Inhalte historischen Lernens

Die Schwerpunktverlagerung des Altsprachlichen Unterricht könne auch in einer veränderten Aufgabenstellung erkannt werden, die nun sprachvergleichend und damit sprachbildend ausgerichtet sei, eine Anpassung an potentielle Adressaten*innen des Faches habe stattgefunden. Da antike Sprachen in der Regel ein freiwählbares Zusatzangebot an Schüler*innen darstellen, ist der Anpassungs- und Legitimationsdruck deutlich spürbarer als für den Geschichtsunterricht. Aber auch hier erfordert die zunehmende Heterogenität eine Umstellung über die dargelegte Sprachsensibilität hinaus. Wenn man nun noch auf den vielfach kulturell eingeschränkten, v.a. eurozentrierten Inhalt des Faches schaut, stellt eine Exklusion der Schüler*innen mit Migrationsgeschichte

9 Unter Interpretationskompetenz wird von Gautschi die Fähigkeit zur Analyse und Deutung, zur Interpretation, zur Herleitung und zum Aufbau sowie zur Darstellung von historischen Sachurteilen im Universum des Historischen bezeichnet. Das Ziel ist die Formulierung eines eigenen Sachurteils. S. dazu ausführlicher: *Gautschi/Hodel/Utz*, Kompetenzmodell (wie Anm. 8).

10 Vgl. dazu *Saskia Handro*, Sprache und Diversität im Geschichtsunterricht, in: *Barsch/Degner/Kühberger/Lücke* (wie Anm. 4), 93–116.

11 Zur Verschiedenartigkeit von Verstehensbarrieren s. *Sebastian Barsch/Martin Lücke*, Barrierefreiheit bei Quellen und Darstellungen, in: *Barsch/Degner/Kühberger/Lücke* (wie Anm. 4), 365–374.

12 *Bettina Degner*, Leichte Sprache und Visualisierung, in: *Barsch/Degner/Kühberger/Lücke* (wie Anm. 4), 375–384.

eine durchaus reale Gefahr dar. Da der Geschichtsunterricht aber ein subjektorientiertes Identifikationsangebot allen Adressaten*innen bieten sollte und darüber hinaus durch Erzählen eine Bildung von Gemeinschaft als Ziel verfolgt,¹³ stößt er immer wieder auf Herausforderungen. Es soll, um hier nicht missverstanden zu werden, keine einheitliche historische Identität das Ergebnis sein, die aufgrund von „divided memories“ wohl auch utopisch wäre,¹⁴ sondern ein gegenseitiges Verstehen auch über „shared memories“, das die Grundlage für eine funktionierende plurale Gesellschaft auf Basis universaler Werte und Normen darstellt.¹⁵

Man kann also erkennen, dass durchaus ähnliche Herausforderungen im Altsprachlichen Unterricht und im Geschichtsunterricht auftreten, die fächerübergreifend angegangen werden können, wobei das eine Fach für das andere wechselseitig als Hilfswissenschaft zu dienen hat. Interessant wäre ein Blick auf den geschichtskulturellen Bereich¹⁶, in dem z. B. altsprachliche Inschriften bei Denkmälern, Widmungen oder Bezeichnungen auftauchen, die der betrachtenden Person ohne ausreichende Sprachkenntnis verschlossen blieben. Sie wäre als Rezipient*in auf eine Übersetzung angewiesen, die jedoch, wie dargelegt, die Sichtweise der übersetzenden Person widerspiegelt mit den angedeuteten Folgen für die Konstruktion von Geschichte. Die enge Verknüpfung der beiden Disziplinen kann somit an dem Bereich der Geschichtskultur besonders deutlich gezeigt werden und legt einen verstärkt interdisziplinären Ansatz zum Vorteil beider für die Zukunft nahe.

Autor

Volker Gaul

Abgeordnete Lehrkraft für Fachdidaktik der Geschichte an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Sein Forschungsschwerpunkt ist die Begabtenförderung im Fach Geschichte.

vgaul@histosem.uni-kiel.de

13 Johannes Meyer-Hamme, Historische Identitäten in einer kulturell heterogenen Gesellschaft, in: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1. Schwalbach/Ts. 2012, 89–97, hier 94.

14 Vgl. dazu Jan Motte/Rainer Ohliger, Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik, Essen 2004.

15 Vgl. dazu ausführlich Meyer-Hamme, Historische Identitäten (wie Anm. 13).

16 Als Geschichtskultur wird die „Außenseite“ (Schönemann) des Geschichtsbewusstseins bezeichnet, die sich im kollektiven Konstrukt bei Denkmälern, Feiertagen etc. zeigt. Bernd Schönemann, Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In: Hilke Günther-Arndt/Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2014, 11–23, hier 17f.

Der MOOC *Discovering Greek & Roman Cities*

Lebenslanges Lernen im digitalen Zeitalter

Die Geisteswissenschaften im Allgemeinen und die Klassischen Altertumswissenschaften bzw. die Klassische Archäologie im Besonderen benötigen qualitativ hochwertige, digitale Lernmaterialien, sowohl für die Lehre an Universitäten und Schulen als auch, um ein breiteres Publikum zu erreichen. Auf dieser Basis können dann neue Lern- und Lehrszenarien entwickelt werden, die die Möglichkeiten digital gestützter Lehre testen und nutzen. Die Strategische Partnerschaft *Ancient Cities* hatte zum Ziel, digitale Lernmaterialien für verschiedene Zielgruppen zu erstellen und öffentlich unter freien Lizenzen zugänglich zur Verfügung zu stellen. Inhaltlicher Mittelpunkt des Projektes bildete die antike Stadt, da dieses Thema ein zentraler Gegenstand in der universitären Bildung der Studierenden der Archäologie, der Geschichte und der Kunstgeschichte ist. Gleichzeitig ist dieses Thema für breite Bevölkerungsschichten von Bedeutung, da viele europäische Großstädte ihre Wurzeln in der Antike haben, was zumeist noch heute am Stadtplan abzulesen oder an Ruinen von Tempeln, Theatern und Thermenbauten zu sehen ist.

Die Strategische Partnerschaft *Ancient Cities* wurde von 2017 bis 2020 im Rahmen des ERASMUS+-Programms finanziert und brachte Expert*innen aus der Klassischen Archäologie/Alten Geschichte und Spezialist*innen für E-Learning/digital gestützte Lehre zusammen.¹ Unter der Leitung der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel waren folgende Universitäten beteiligt: Aarhus Universität (Dänemark), die Nationale und Kapodistrische Universität Athen (Griechenland, seit 2018), Universität i Bergen (Norwegen), University of Birmingham (2017–2018), Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne (Frankreich) und die Open Universiteit (Niederlande).

¹ Der MOOC *Discovering Greek & Roman Cities* und dieser Artikel wurden im Rahmen der Strategischen Partnerschaft (Erasmus+) *Ancient Cities* entwickelt. Die Erstellung dieser Ressourcen wurde aus dem Förderprogramm ERASMUS+ der Europäischen Union unter der Fördernummer 2017-1-DE01-KA203-003537 kofinanziert (Förderperiode 2017–2020; Gesamtsumme 364 923,00 €). Die im MOOC und in diesem Artikel dargelegten Informationen und Ansichten sind die der Autor*innen und spiegeln nicht unbedingt die offizielle Meinung der Europäischen Union wider. Weder die Europäische Kommission noch die nationale Förderorganisation des Projektes, der DAAD, sind für den Inhalt verantwortlich oder haften für Verluste oder Schäden, die sich aus der Nutzung dieser Ressourcen ergeben.

» Das Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International veröffentlicht. Den Vertragstext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>. Bitte beachten Sie, dass einzelne, entsprechend gekennzeichnete Teile des Werks von der genannten Lizenz ausgenommen sein bzw. anderen urheberrechtlichen Bedingungen unterliegen können.

Die Partner entwickelten digitale Lernmaterialien für den Einsatz an Universitäten und haben den frei zugänglichen Massive Open Online Course (MOOC) *Discovering Greek & Roman Cities* für ein breites Publikum erstellt. (Abb. 1)



Abb. 1: Titelseite des MOOC *Discovering Greek & Roman Cities* (© 2019, Zeichnung: Jonathan Westin, Design: Florent Atlas).

Die Leitfrage lautete: Wie kann die digitale Lehre in den historischen Geisteswissenschaften umgesetzt werden und wie kann man mit digitalen Methoden verschiedene Zielgruppen ansprechen?

MOOCs sind eine relativ neue Entwicklung in der digital gestützten Lehre: Sie ermöglichen einer sehr großen Anzahl von Lernenden (von 1.000 bis mehr als 100.000 Personen) online den freien Zugang zu Fachwissen.² Die Kurse haben festgelegte Lernziele, die von den Lernenden durch Aktivitäten (Videos, Lesungen, Tests, Aufgaben) innerhalb eines bestimmten Zeitraums erreicht werden können. Der erste MOOC wurde 2008 an der University of Manitoba in Kanada ins Leben gerufen.³ Im Herbst 2011 wurden dann die ersten MOOCs an der Stanford University in den Computerwissenschaften aufgesetzt, die mehrere 10.000 Teilnehmer*innen erreichten. Deren Urheber

2 Zur Frage, was ein MOOC ist, Anthony William Bates, *Teaching in a Digital Age*. Second Edition. Vancouver 2019, 215-217. Während die ersten MOOCs noch kostenlos waren, werden heute auf Plattformen wie *Coursera*, *EdX* und *FutureLearn* Gebühren für Zertifikate oder auch für ganze Kurse verlangt.

3 Zur Entstehungsgeschichte von MOOCs Maartje A. Henderikx/Karel Kreijns/Marco Kalz, *Refining Success and Dropout in Massive Open Online Courses Based on the Intention-Behaviour Gap*, in: *Distance Education* 38, 2017, 353-368, hier 353; Bates, *Teaching in a Digital Age* (wie Anm. 2), 213f.

gründeten kurze Zeit später jeweils die Plattformen *Coursera* und *Udacity*. Zunächst wurden MOOCs mit großer Begeisterung aufgenommen und die Hoffnung an sie herangetragen, Bildung und Wissen zu öffnen und weltweit schrankenlos zugänglich zu machen. Nach kurzer Zeit folgte auf diese erste Aufregung die Ernüchterung, da die Zahl der Menschen, die nach der Einschreibung tatsächlich einen MOOC abschlossen, sehr gering war, und der zeitliche und finanzielle Aufwand für deren Produktion sehr hoch ist. Mittlerweile haben sich MOOCs als digitale Vermittlungsform weltweit etabliert – es dürfte mindestens 12.000 Kurse mit über 100 Millionen registrierten Nutzer*innen geben, die von 900 Universitäten angeboten werden.⁴

Für unser Projekt haben wir das MOOC-Format gewählt, um einen größeren Personenkreis außerhalb der akademischen Welt zu erreichen und somit diese Lehrform als Element des lebenslangen Lernens zu testen. In diesem Beitrag werden wir zunächst einen Überblick über die Zielgruppen und Lernziele des Kurses geben. Angesprochen wird auch, auf welchen Wegen wir den MOOC bei den Zielgruppen bekannt gemacht haben. Daran anschließend stellen wir die Struktur und das erarbeitete Lernmaterial des Kurses vor. Auf Basis mehrerer Fragebögen, die von den Teilnehmer*innen beantwortet worden sind, und Nutzerdaten der MOOC-Plattform haben wir umfassende Informationen über die Demographie der Teilnehmer*innen, ihre Erwartungen und ihre Erfahrungen sammeln können. Diese Daten lassen Aussagen über Chancen und Schwierigkeiten offener Bildungsangebote in den historischen Geisteswissenschaften zu.

Zielgruppen und Lernziele des MOOC *Discovering Greek & Roman Cities*

Der MOOC *Discovering Greek & Roman Cities* richtete sich primär an vier Zielgruppen:

1. Lehrer*innen weiterführender Schulen und der Erwachsenenbildung,
2. Studierende und Kolleg*innen der Fächer Architektur, (Alte) Geschichte, Griechisch, Kunstgeschichte und Latein,
3. Akteure aus den Bereichen Tourismus, Kunst, Architektur und Kulturmanagement sowie
4. allgemein Menschen, die sich für Archäologie, Kunst- und Kulturgeschichte, Architektur und Geschichte interessieren.

Für die Teilnahme waren keine Vorkenntnisse erforderlich. Der Kurs war nach einer Registrierung auf der *open EdX* MOOC Plattform der Open Universität online kostenlos zugänglich und hatte zwei Durchgänge: im September bis November 2019 und im April bis Juni 2020 während der ersten Hochphase der Corona-Pandemie in Europa.

⁴ Bates, *Teaching in a Digital Age* (wie Anm. 2), 214; Dhawal Shah/Laurie Pickard, *Massive List of MOOC Providers Around the World* (30.7.2019), <https://www.classcentral.com/report/mooc-providers-list/> (letzter Zugriff: 26.5.2021).

Die übergeordneten Ziele des MOOC *Discovering Greek & Roman Cities* waren nicht nur die Vermittlung von Wissen über den Aufbau und die Funktion antiker Städte und ihre historische Entwicklung, sondern auch das Interesse an und die Diskussion über das (antike) Kulturerbe in der eigenen Stadt zu wecken. Durch die Zusammenarbeit von Expert*innen aus unterschiedlichen Ländern, die ihre jeweils eigenen Forschungsschwerpunkte eingebracht haben, sowie den drei Kurssprachen wollten wir nationale Perspektiven aufbrechen und eine internationale Gruppe von Lernenden zusammenbringen. Unseres Wissens nach ist *Discovering Greek & Roman Cities* der erste mehrsprachige MOOC, der sich der Archäologie bzw. den Altertumswissenschaften widmet.⁵

Neben der Erstellung des MOOC *Discovering Greek & Roman Cities* war dessen Verbreitung eine wichtige Aufgabe des Projekts, um eine möglichst große Anzahl von Menschen aus den anvisierten Zielgruppen auf den Kurs aufmerksam zu machen. Unser MOOC ist nicht auf einer der großen Plattformen wie *Coursera*, *EdX* oder *FutureLearn* veröffentlicht worden, auf denen sich jeweils mehrere Millionen Nutzer*innen eingeschrieben haben⁶, sondern auf der MOOC-Plattform der Open University, auf der zu Beginn unseres Kurses 15.000 Nutzer*innen registriert waren. Daher konnten wir für die Bewerbung des MOOC nicht auf die Daten einer bestehenden *Community* zurückgreifen, sondern mussten eigene Strategien entwickeln, um unsere Zielgruppen zu erreichen. Es wurde ein Mix aus analogen und digitalen Verbreitungs Kanälen ausgewählt, wobei uns die internationale Ausrichtung des Projekts zugutekam. Die Bewerbung an Universitäten erfolgte über E-Mail-Verteiler durch die Partner des Projekts verbunden mit der Bitte, Flyer und Poster zum MOOC öffentlich auszulegen bzw. bekannt zu machen. Lehrer*innen an weiterführenden Schulen wurden mit Hilfe der Verteiler und Webseiten von Fachverbänden für Altphilologie und Geschichte angeschrieben. Artikel über das Projekt und den MOOC *Discovering Greek & Roman Cities* wurden in den populärwissenschaftlichen Zeitschriften *Antike Welt* (Deutschland), *Archéologia* (Frankreich) und *Sfirix* (Dänemark) publiziert. Für die Verbreitung in der virtuellen Welt wurden eine dreisprachige Homepage und Projektseiten auf Twitter und Facebook eingerichtet sowie englisch-, deutsch- und französischsprachige Teaser produziert, auf YouTube hochgeladen und über die projekteigenen Kanäle beworben.⁷ Da die Reichweite der eingerichteten Projektseiten in den sozialen Medien relativ gering war, traten

5 Der erste MOOC mit einem archäologischen Thema war *Archaeology's Dirty Little Secrets*, der von der Brown University produziert und von der Archäologin Susan Alcock verantwortlich erarbeitet worden ist. Der Kurs ist im Sommer 2013 und im Frühjahr 2014 über die Plattform *Coursera* angeboten worden. Zum Kurskonzept, den Inhalt etc. siehe *Susan E. Alcock/J. Andrew Dufton/Müge Durusu-Tannöver*, *Archaeology and the MOOC. Massive, Open, Online, and Opportunistic*, in: *Journal of Social Archaeology* 16, 2016, 1, 3-31. Zu weiteren Kursen mit archäologischer Thematik siehe die kurze Übersicht bei *Emilio Rodríguez-Alvarez*, *MOOCs and Archaeological Advocacy. The Interpretation of Past Societies in the Digital Era*, in: *Advances in Archaeological Practice*, 5, 2017, 1, 107-109.

6 Eigenen Angaben nach hat *Coursera* aktuell 66 Millionen registrierte Nutzer*innen, <https://about.coursera.org/> (letzter Zugriff: 26.5.2021), und *EdX* über 20 Millionen Nutzer*innen, <https://www.edx.org/about-us> (letzter Zugriff: 26.5.2021).

7 Homepage des Projekts: www.ancientcities.eu (letzter Zugriff: 26.5.2021); Twitter: <https://twitter.com/AncientCitiesEU> (letzter Zugriff: 26.5.2021); Facebook: <https://www.facebook.com/AncientCitiesEU/> (letzter Zugriff: 26.5.2021). Die Teaser sind über <https://youtu.be/bGgRPbCL31c> (englisch), <https://youtu.be/6NSHUUpCi9s> (deutsch) und <https://youtu.be/UqLta-qURgT0> (französisch) zu erreichen (letzte Zugriffe: 26.5.2021).

die Mitglieder des Konsortiums direkt an reichweitenstarke Online-Projekte und Blogs wie *archaeologie-online*⁸, *Ancient History Encyclopedia*⁹ oder *Themata Archaialogias*¹⁰ mit der Bitte heran, den Beginn des MOOC jeweils über ihre digitalen Kanäle anzukündigen. Zusätzlich wurden sowohl für den ersten als auch den zweiten Durchgang Facebook-Posts zum Start des Kurses kommerziell beworben.

Die Teilnehmer*innen der beiden Durchgänge gaben unterschiedliche Wege an, wie sie von dem MOOC erfahren haben. Dabei halten sich analoge und digitale Verbreitungswege ungefähr die Waage. Dies zeigt, dass die Strategie, den Kurs durch unterschiedliche Maßnahmen und Kanäle international zu verbreiten, erfolgreich war. So gaben etwas weniger als die Hälfte an, durch Professor*innen, Kommiliton*innen, Freund*innen, ausliegende Flugblätter und Poster oder durch das Lesen eines Aufsatzes vom MOOC *Discovering Greek & Roman Cities* erfahren zu haben. Etwas mehr als die Hälfte hatte über digitale Verbreitungskanäle wie soziale Medien, Webseiten, Newsletter oder Online-Aufsätze darüber erfahren. Hervorzuheben ist die Bedeutung des Mediums Facebook, über das knapp ein Viertel aller Lernenden auf unseren Kurs aufmerksam geworden ist.

Struktur und Inhalt des MOOC *Discovering Greek & Roman Cities*

Der Kurs begann mit einem Einführungsteil, um die Lernenden mit Inhalt und Plattform vertraut zu machen, sodass sie diese – für einige von ihnen noch unbekannte – Form des Online-Lernens besser nutzen konnten.

Zunächst erfolgte eine Einführung in die Inhalte des Kurses in Form von Lernzielen, Karten und Zeitleisten, den notwendigen Voraussetzungen und einer Vorstellung der Lehrenden. Daran anschließend wurde die technische Handhabung, die Nutzung des Forums, die Mehrsprachigkeit und die Möglichkeit, bei den Videos Untertitel und Transkripte einzustellen, erläutert.

Der Kurs selbst war in acht Module unterteilt, von denen sich jedes auf einen Schlüsselaspekt des antiken Urbanismus konzentrierte.¹¹ Die Module wurden jede Woche nacheinander an einem Donnerstag veröffentlicht. Die konsekutive Öffnung der Inhalte haben wir ausgewählt, um eine möglichst einheitliche Lerngeschwindigkeit zu gewährleisten. Eine Öffnung aller Module unmittelbar zu Beginn des MOOC hätte sowohl den gemeinsamen Austausch über die erarbeiteten Aufgaben als auch die Rückmeldung zu

8 <https://www.archaeologie-online.de/> (letzter Zugriff: 26.5.2021).

9 <https://www.ancient.eu/> (letzter Zugriff: 26.5.2021).

10 <https://www.themata-archaiologias.gr/> (letzter Zugriff: 26.5.2021).

11 In die Planung und Entwicklung des MOOC *Discovering Greek & Roman Cities* waren Studierende der beteiligten Einrichtungen im Rahmen einer Winterschule in Paris (März 2018) und einer Frühjahrschule in Aarhus (April 2019) eingebunden. – Für Rat, Anregungen und Kritik bei der Planung und Erstellung des Kurses sind wir Susan Alcock, Sebastian Heath und Peter Heslin sehr zu Dank verpflichtet. Während unseres Projekttreffens in Paris im März 2018 gab Susan Alcock wichtige Anregungen und Denkanstöße in der Phase der ersten Planungen des Kurses. Sebastian Heath und Peter Heslin haben eine erste Version des Kurses durchgesehen und uns vor Fehlern, Ungenauigkeiten und einseitigen Darstellungen bewahrt.

The screenshot displays the user interface of the MOOC 'Discovering Greek & Roman Cities'. At the top, a navigation menu includes 'Start', 'Course', 'Discussion', 'Progress', 'Glossary', 'Glossar', and 'Glossaire'. The main header features the course title and a 'Resume Course' button. Below this, the 'Welcome' section contains a search bar and another 'Resume Course' button. The 'Module 1: Why does it matter' section lists several video lectures and a bonus video. On the right, the 'Course Tools' section includes 'Bookmarks', and the 'Important Course Dates' section shows the course end date and the current date. The 'Course Handouts' section is also visible.

Abb. 2: Screenshot des MOOC *Discovering Greek & Roman Cities*. Inhaltsverzeichnis der Einführung und des Modul 1 (© 2019, Francis Brouns).

diesen Aufgaben durch die Lehrenden erschwert. Für eine Veröffentlichung der Module gegen Ende der Arbeitswoche haben wir uns entschieden, da wir davon ausgegangen sind, dass die meisten Lernenden die Kursinhalte in der Freizeit – an Abenden oder dem Wochenende – bearbeiten. Eine Öffnung der Module zu Beginn der Arbeitswoche haben wir als demotivierend aufgefasst. Außerdem war unsere Sorge, dass die wöchentlich von uns verschickte E-Mail zur Begrüßung bzw. Erinnerung zu Beginn der Woche in einer Vielzahl von Nachrichten untergegangen wäre.

Insgesamt lief der Kurs über zehn Wochen, damit die Lernenden nach Veröffentlichung des letzten Moduls jeweils noch drei Wochen Zeit hatten, den MOOC zu beenden. Nach einer inhaltlichen Einführung (Modul 1) wurden Leben (Modul 2), Religion (Modul 3), Politik (Modul 4), Tod (Modul 5), Infrastruktur (Modul 6) und die Wirtschaft (Modul 7) antiker Städte diskutiert. Das letzte Modul konzentrierte sich auf das Vermächtnis der antiken Städte und die Rolle des antiken Erbes in unseren heutigen Städten (Modul 8). Die Themen wurden so ausgewählt, dass sie einen Überblick über den multivalenten Charakter der antiken griechischen und römischen Städte sowie die

Art und Weise, wie wir sie heute untersuchen, geben. Da wir wollten, dass die Lernenden die Themen aus erster Hand kennenlernen, war die fachliche Expertise der Partner*innen des MOOC ein entscheidender Faktor bei der Planung der Module. Wichtige Themen – wie Identität oder Geschlecht – wurden nicht eingehend behandelt. Solche Themen wurden in synchronen Sitzungen und Online-Diskussionen thematisiert.

Jedes der acht Module begann mit einer Einführung in Form einer kurzen Geschichte, ausgewiesenen Lernzielen, der Erklärung von Schlüsselbegriffen sowie Fotos archäologischer Stätten und Karten (Abb. 2). Die Einführungstexte in Form fiktionaler Episoden – geschrieben von der Projektmitarbeiterin Christina Videbech – wurden bewusst in einem lockeren Ton gehalten, um das Interesse der Lernenden für das Thema des jeweiligen Moduls zu wecken. Jeder Text wurde unter Verwendung der Schlüsselwörter der einzelnen Module geschrieben, um eine Kohärenz innerhalb der Einheiten zu gewährleisten. Die Einführungen sind zwar fiktiv, basieren aber auf archäologischen Erkenntnissen. Dabei stehen Städte wie Pompeji oder Athen und die dort erhaltenen Gebäude und Objekte im Mittelpunkt. Diese werden mit Handlungen und Ereignissen verknüpft, die in ihrer erzählerischen Ausgestaltung zwar fiktiv sind, zu denen aber schriftliche und materielle Quellen vorliegen.

An diese Einführung schlossen sich jeweils drei bis sechs Videos von bis zu zehn Minuten Länge an, die von Expert*innen aus fünf verschiedenen Ländern produziert wurden. Die Videos sind entweder vor Ort in archäologischen Stätten oder in modernen Städten gedreht worden (Abb. 3), je nach dem Thema des Videos, den Lernzielen sowie den allgemeinen finanziellen und administrativen Möglichkeiten und Einschränkungen.



Abb. 3: Dreharbeiten in Köln vor dem Eingang zum Praetorium für das Lehrvideo *Antike in der modernen Stadt*, produziert von Stefan Feuser in Zusammenarbeit mit e.LK Medien – zentraler e-Learning Service der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (© 2018, Anna Lena Möller, alle Rechte vorbehalten).

Auf der einen Seite wollten wir den Lernenden auf diese Weise Informationen aus erster Hand über archäologische Stätten und durch Interviews mit Spezialist*innen geben. Auf der anderen Seite wollten wir antike und moderne Städte miteinander verknüpfen, indem wir die Videos in einer zeitgenössischen Umgebung aufnahmen.

Um das in den Einführungen und Videos erworbene Wissen zu testen, anzuwenden und zu erweitern, konnten die Teilnehmer*innen zwischen drei Aufgaben wählen, an denen sie arbeiten, Quizfragen beantworten und anhand ausgewählter Literaturhinweise tiefer in die Thematik einsteigen. Die Aufgaben wurden farblich gekennzeichnet in drei Schwierigkeitsstufen eingeordnet, um den Lernenden die Auswahl zu erleichtern. Es wurde darauf geachtet, möglichst unterschiedliche Aufgaben anzubieten: So wurden die Lernenden zum Beispiel aufgefordert, archäologische Objekte einzuordnen, eigene Weihgaben für eine antike Gottheit zu gestalten, eine römische Abendveranstaltung abzuhalten oder historische Orte in ihrer eigenen Umgebung aufzusuchen und vorzustellen. Die Multiple-Choice-Quizze waren wiederum mehr als die Möglichkeit, das in den Modulen erlernte Wissen zu überprüfen. Die Fragen waren als ein weiteres Lernwerkzeug konzipiert, das oft neues Wissen zu bereits erworbenen Kenntnissen hinzufügte oder die Lernenden zum Weiterdenken anregte. Die Hauptziele der Literaturhinweise bestanden darin, den Lernenden die für die Bearbeitung der Aufgaben nötigen Informationen an die Hand zu geben und ihnen die Möglichkeit zu geben, sich mit einem Thema weitergehend zu beschäftigen.

Das für den MOOC *Discovering Greek & Roman Cities* erstellte Textmaterial basiert auf der Theorie des dialogbasierten Lernens, die zunehmend in skandinavischen Bildungseinrichtungen aber auch in Kunst- und Archäologiemuseen eingesetzt wird.¹² Die Theorie stützt sich darauf, dass Bedeutung und Lernprozesse durch den Dialog zwischen Lernenden und Lehrenden entstehen.¹³ Studien zeigen, dass durch die heterogenen Hintergründe und Inputs der Dialogteilnehmer*innen unterschiedliche Standpunkte eingebracht werden und dass dadurch das Lernen gefördert wird. Selbst Meinungsverschiedenheiten können, wenn sie richtig gehandhabt werden, ein starkes Mittel zum Lernen sein.¹⁴

Um den Teilnehmer*innen des MOOC ein dialogbasiertes Lernen zu ermöglichen, haben wir großen Wert auf den virtuellen Austausch der Lernenden untereinander und mit den Lehrenden gelegt. Ein Werkzeug, diesen Austausch zu ermöglichen, war das in den Kurs integrierte Online-Forum.

12 Olga Dysthe, Theoretical Perspectives on Dialogue and Dialogue-Based Teaching, in: Olga Dysthe/Nana Bernhardt/Line Esbjorn (Hrsg.), *Dialogue-Based Teaching. The Art Museum as a Learning Space*. Kopenhagen 2013, 45–80. Das didaktische Konzept für den MOOC *Discovering Greek & Roman Cities* wurde von Christina Videbech (Universität i Bergen) entworfen. Auf ihren Ausführungen basieren die folgenden Überlegungen. Eine umfassendere Beschäftigung ist in Stefan Feuser u. a., *Ancient Cities. Teaching and Learning in the Digital Age*, in: *Journal of Archaeology and Education* (in Vorbereitung) zu finden.

13 Dysthe, *Theoretical Perspectives* (wie Anm. 12), 45–46.

14 Ebd., 77; Olga Dysthe/Nana Bernhardt/Line Esbjorn, *Discussion of Central Themes in the Light of Theory and Practice*, in: Dies. (Hrsg.), *Dialogue-Based Teaching. The Art Museum as a Learning Space*. Kopenhagen 2013, 187–237, hier 197–203.

The screenshot shows a forum interface with a navigation bar at the top containing 'Start', 'Course', 'Discussion', 'Progress', 'Glossary', 'Glossar', 'Glossaire', and 'Instructor'. Below the navigation bar, there are buttons for 'Add a Post', 'Search all posts', and 'Search'. The main content area is divided into two columns. The left column is a list of posts, each with a title, a snippet of text, and a number of replies. The right column shows a detailed view of a post titled 'Life after death in Ancient Rome – Where are the pictures?' by user 'Jene_C', including the post's text and a URL.

Post Title	Replies
Life after death in Ancient Rome – Where are the pictures?	4
Literatur	1
Filme über Pompei auf ARTE, deutsch und français, subtitles in French	5
Leistungspunkte mit Zertifikat erhalten	1
Zertifikat	3
Have a look at the city of Groningen	4
Planung meiner antiken Stadt	3
Danke wie ein Archäologe	3
My answer	2

Life after death in Ancient Rome – Where are the pictures?
 discussion posted 4 months ago by **Jene_C**
 Pinned
 The first quotation from Seneca "Death is the wish of some, the relief of many, and the end of all" aptly sums up the "picture" of life after death from the five quotations that follow it. They are broadly contemporaneous, but give five very different viewpoints.
 From Ovid's reiteration of a traditional Greek view adopted by many Romans, Cicero's reference to Elysium - a heaven for Gods and perhaps heroes but not for ordinary people, Caesar's depressing view quoted by Sallust, and the rather modern or Buddhist sounding Lucretius.
 It would perhaps be surprising to find evidence of the Christian view expressed by Lactantius in the last quotation at the three burial places selected for this exercise, which are predominantly much earlier than the quotation. But despite the range of views expressed in the earlier literature, these burial places seem to reflect none of them.
 One reason might be that the quotations are from writers and thinkers, rather than everyday held beliefs.
 "Romans did not generally revere the Gods in the hope of securing a good result in the afterlife. More commonly they prayed for health, safety, success and prosperity in the world in which they actually lived, rather than in some nebulous world that may or may not exist after death. Ambivalence about and disbelief in the afterlife was common.
<https://romanpagan.wordpress.com/the-afterlife/>
 They are very few actual 'pictures' of any kind at Porta Romana or the Scipio tombs. There is evidence that there was more 'funerary art' in the past, but much of this has been lost, (or perhaps 'repurposed') as documented for both sites. This is a common problem for finds in the centre of living cities.

Abb. 4: Screenshot des MOOC *Discovering Greek & Roman Cities*. Das Online-Forum des Kurses mit Einträgen zu unterschiedlichen Themen (© 2019, Francis Brouns).

Die Lernenden wurden ermutigt, ihre Ergebnisse zu den Aufgaben in das Forum zu stellen und die Ergebnisse anderer Lernender zu kommentieren (Abb. 4). Die Lehrenden und studentischen Hilfskräfte begleiteten das Online-Forum: Sie kommentierten Ergebnisse, beantworteten Fragen und regten Diskussionen an bzw. beteiligten sich daran. Im ersten Durchgang des MOOC im Herbst 2019 wurde das Forum von den Lernenden sehr zurückhaltend und fast nur zum Einstellen von Ergebnissen genutzt. Um im zweiten Durchgang die Lernenden dazu zu ermuntern, das Forum aktiv zu nutzen, begleiteten besonders engagierte Lernende des ersten Durchgangs das Forum. Als weiteres Werkzeug zum Dialog haben wir einmal pro Woche eine virtuelle ‚Office Hour‘ abgehalten, bei der mindestens einer der Lehrenden für Fragen zum MOOC und für die Leitung von Diskussionen zur Verfügung stand. Während dieses Angebot im Verlauf des ersten Durchgangs im Herbst 2019 von durchschnittlich lediglich zehn Menschen wahrgenommen worden ist, war die Anzahl von durchschnittlich 30 Teilnehmer*innen während des zweiten Durchgangs im Frühjahr 2020 deutlich höher. Eine zusätzliche Interaktion mit den Lernenden fand durch eine wöchentlich verschickte Willkommensnachricht statt, die das Thema des jeweiligen Moduls durch Fragen und Lernziele vorstellte. An den Zugriffsraten auf die MOOC-Plattform und die Videos konnten wir nachvollziehen, dass

das Verschicken dieser Willkommensnachrichten die Teilnehmer*innen dazu motivierte, an dem Kurs weiterzuarbeiten bzw. die Inhalte wiederaufzunehmen.

Für den MOOC wurde von uns ein zeitlicher Aufwand von wöchentlich zweieinhalb Zeitstunden angenommen. Von den Teilnehmer*innen haben wir die Rückmeldung erhalten, dass dies zu gering angesetzt war und der Aufwand tatsächlich bei drei bis vier Stunden lag. Nach Abschluss des Kurses erhielten die Teilnehmer*innen, die sich alle Videos angesehen und 80% der Quizfragen richtig beantwortet hatten, ein offizielles Zertifikat, das ihre erfolgreiche Teilnahme am Kurs bestätigte.

Die Kursmaterialien und das Forum waren mehrsprachig und standen in Deutsch, Englisch und Französisch zur Verfügung. Für die Videos haben wir zusätzlich Untertitel in Griechisch und Türkisch hinzugefügt, um so vielen Menschen wie möglich die Videos zugänglich zu machen. Da die verwendete Plattform (*open EdX, Ginkgo-Release*) keine mehrsprachigen Inhalte unterstützte, haben wir uns dafür entschieden, die Inhalte in drei Sprachen auf jeweils einer Seite aufzuführen (Abb. 5).

The screenshot shows a MOOC interface with a navigation bar at the top containing 'Start', 'Course', 'Discussion', 'Progress', 'Glossary', 'Glossar', and 'Glossaire'. Below the navigation bar is a breadcrumb trail: 'Course > Module 1: Why does it matter > Introduction > Relevant maps and images'. A navigation bar below the breadcrumb contains 'Previous', a home icon, a second home icon, a third home icon, and 'Next'. The main content area is titled 'Relevant maps and images' and includes a 'Bookmark this page' link. It features three language sections: 1. English: 'Relevant maps for this module' with a UK flag icon and text: 'The maps below can help you get an overview of the location of the ancient Greek and Roman cities mentioned in the MOOC.' 2. German: 'Wichtige Karten für dieses Modul' with a German flag icon and text: 'Anhand nachfolgend aufgeführter Karten können Sie sich einen Überblick über die Lage der im MOOC genannten antiken griechischen und römischen Städte verschaffen.' 3. French: 'Cartes' with a French flag icon and text: 'Les cartes ci-dessous vous aideront à localiser les cités grecques et romaines mentionnées dans le MOOC.'

Abb. 5: Screenshot des MOOC *Discovering Greek & Roman Cities*. Einführung in Modul 1 mit der dreisprachigen Erläuterung zum Kartenmaterial (© 2019, Francis Brouns).

Ganz bewusst haben wir uns dagegen entschieden, drei voneinander getrennte Kurse in Englisch, Deutsch und Französisch anzubieten. Da die Gruppe der Lehrenden, die die beiden Durchgänge betreut hat, jeweils mehrsprachig war, haben wir die Lernenden ermutigt, im MOOC-Forum Nachrichten auf Englisch, Französisch und Deutsch zu verfassen.

Wer hat an dem Kurs teilgenommen?

Um mehr darüber zu erfahren, wer an den beiden Durchgängen des MOOC teilgenommen hat, wurden die Teilnehmer*innen gebeten, vor Beginn des Kurses einen Fragebogen zu ihrer Person, zur Vorbildung und zu ihren Erwartungen an den Kurs zu beantworten.¹⁵ In einem zweiten, damit verknüpften Fragebogen nach Beendigung des MOOC konnten die Teilnehmer*innen Rückmeldung zu ihren Erfahrungen geben. Im ersten Durchgang beantworteten 386 Befragte den ersten Fragebogen zu den Erwartungen vollständig. Der Rücklauf für den zweiten Fragebogen zu den Erfahrungen der Teilnehmer*innen war mit 267 vollständigen Antworten etwas geringer. Für den zweiten Durchgang haben wir einen höheren Rücklauf: 472 Teilnehmer*innen haben den ersten Fragebogen und 359 den zweiten Fragebogen vollständig beantwortet. Darüber hinaus haben wir demographische Daten und Information über den Lernfortschritt aus der MOOC-Plattform erhalten, die ebenfalls in die Auswertung eingeflossen sind.

Zur demographischen Zusammensetzung der Teilnehmer*innen: Für die beiden Durchgänge haben sich insgesamt ungefähr 4.800 Lernende eingeschrieben. Dabei war die Altersgruppe der 20–30-Jährigen am stärksten vertreten. Dies dürfte vorrangig darauf zurückzuführen sein, dass viele Studierende teilnahmen. Fast 60% der Teilnehmer*innen waren weiblich. Rund zwei Drittel (erster Durchgang) bzw. fast die Hälfte (zweiter Durchgang) hatten einen Bachelor- oder Masterabschluss. Die Teilnehmer*innen des ersten Durchgangs gaben als Nationalität 63 verschiedene Länder von allen Kontinenten an, wobei die Mehrheit aus Frankreich (24%), Deutschland (18%), Griechenland (10%), Norwegen (9%), den Vereinigten Staaten (7%), dem Vereinigten Königreich, den Niederlanden und der Türkei (4%) stammte. Die Teilnehmer des zweiten Durchgangs gaben 74 Länder an, wobei die Mehrheit aus Deutschland (34%), Frankreich (14%) und den Niederlanden (13%) stammte. Diese Herkunft der Teilnehmer*innen spiegelt unsere Verbreitungsaktivitäten wider.

Was waren die Erwartungen der Lernenden? Bei beiden Durchgängen bestand der Hauptgrund für die Einschreibung darin, vorhandenes Wissen zum Thema zu erweitern oder aufzufrischen oder Wissen über das Thema zu erwerben; einige schrieben sich aus Neugierde ein, das MOOC-Format kennenzulernen. Während für den ersten Durchgang 6% angaben, dass sie sich für den Erhalt eines Zertifikats interessierten, äußerten für den zweiten Durchgang mehr Befragte (16%) Interesse an einem Zertifikat, was sich auch in der Anzahl der ausgestellten Zertifikate äußerte (s.u.). Mehr als die Hälfte der Befragten hatten keine Erfahrung mit E-Learning oder MOOCs und bevorzugten die traditionelleren Formen des Lernens durch Aufgaben und Quizze, das

¹⁵ Die Auswertung der Fragebögen lag in der Hand von Francis Brouns (Open Universiteit). Auf ihrem Bericht basieren die folgenden Ausführungen. Eine längere Besprechung der statistischen Auswertung ist in *Feuser u. a., Ancient Cities* (wie Anm. 12) zu finden.

Ansehen von Videos, das Lesen von Texten und die Interaktion mit den Lehrenden. Sie waren weniger daran interessiert, Kommentare zu lesen oder mit anderen Lernenden zu diskutieren. Obwohl die gesamte MOOC-Struktur mehrsprachig war, schien Englisch die bevorzugte Sprache zu sein, auch wenn es keine ausgesprochene Präferenz für die Sprache der Videos oder der Benutzeroberfläche gab.

Wie war die Resonanz auf den Kurs?

Insgesamt waren die Erfahrungen der Lernenden mit dem MOOC *Discovering Greek & Roman Cities* sehr positiv. Allerdings ist das MOOC-Format nur eingeschränkt für Lernende geeignet, die keine oder nur geringe Erfahrung mit E-Learning haben. So erwarteten zahlreiche Lernende, dass sie neue Inhalte nur zu dem Zeitpunkt bearbeiten konnten, zu dem wir die wöchentliche Nachricht versendet haben, und verstanden nicht, dass sie lernen konnten, wann und wo immer sie wollten. Aufgrund dieses Mangels an E-Learning-Erfahrung hatten die Lernenden Probleme, sich auf der Plattform zurechtzufinden. Dazu kommt, dass die Plattform keine mehrsprachigen Inhalte unterstützt. Unsere dadurch bedingte Wahl, alle drei Sprachen Englisch, Deutsch und Französisch auf einer einzigen Seite zu präsentieren (Abb. 5), war nicht optimal. Grundsätzlich bleibt ein mehrsprachiger MOOC ein Problem. Nicht nur, weil die gängigen MOOC-Plattformen aktuell keine Lösungen für mehrsprachige Inhalte anbieten, sondern auch, da Inhalte in mehreren Sprachen bereitgestellt werden müssen und die Kommunikation mit den Lernenden in mehreren Sprachen erfolgen muss. Dies kann nur von einer mehrsprachigen Gruppe an Lehrenden umgesetzt werden, was durch die internationale Zusammensetzung unseres Projektteams möglich war. Durch das Feedback der Teilnehmer*innen, die zum überwiegenden Teil den mehrsprachigen Charakter des MOOC *Discovering Greek & Roman Cities* gelobt haben, fühlen wir uns in unserer Herangehensweise bestätigt.

Halten wir den MOOC *Discovering Greek & Roman Cities* für einen Erfolg? Grundsätzlich ist es schwierig, den Erfolg eines MOOC zu messen – sowohl im Hinblick auf qualitative als auch auf quantitative Parameter. Den von uns erstellten Online-Kurs sehen wir aber aus folgenden Gründen grundsätzlich als Erfolg an: Was die qualitative Bewertung anbelangt, so erhielten wir in den Fragebögen positive bis sehr positive Rückmeldungen über den Kurs (auch wenn es einige negative Bewertungen gab, die berücksichtigt werden müssen). Darüber hinaus gaben die Lernenden während der virtuellen *Office Hours* und im Forum des MOOC sehr positive Rückmeldungen zu den Videos und dem Lernmaterial. Der verstärkte Einsatz von Lehrassistent*innen zur Betreuung des Diskussionsforums im zweiten Durchgang wurde positiv aufgenommen, da die Teilnehmer*innen nun ein aussagekräftigeres und umfassenderes Feedback zu

ihren Aufgaben erhielten. Die Mehrsprachigkeit der Lehrassistent*innen regte die Teilnehmer*innen verstärkt dazu an, Beiträge neben Englisch auch auf Deutsch oder Französisch einzustellen und in diesen Sprachen zu diskutieren. Dies erhöhte den Anteil aktiver Teilnehmer*innen.

Auf quantitativer Ebene sind wir mit der Zahl von ca. 2.400 eingeschriebenen Lernenden pro Durchgang zufrieden, zumal der Kurs auf keiner der großen Plattformen wie *Coursera*, *EdX* oder *FutureLearn* mit ihren Verbreitungsmöglichkeiten und einer riesigen Zahl registrierter Nutzer*innen stattfand. Für den ersten Durchgang bedeutet die Gesamtzahl von 307 ausgestellten Zertifikaten, dass mindestens 13 % der eingeschriebenen Teilnehmer*innen sich alle Videos angesehen und alle acht Quizze mit einem Ergebnis von mindestens 80 % eingereicht haben. Für den zweiten Durchgang wurden 500 Zertifikate ausgestellt (21 % der eingeschriebenen Teilnehmer*innen). Dieses Verhältnis liegt am oberen Ende der Abschlussquote anderer MOOCs.¹⁶ Man muss jedoch bedenken, dass die Lernenden auch Wissen erwerben und eigene Lernaktivitäten initiieren, ohne einen MOOC formell abzuschließen.¹⁷

Nach den beiden Durchgängen des MOOC werden wir das von uns erstellte Lehrmaterial – Texte, Karten, Videos – über offene Lizenzen im Internet frei zugänglich machen. Alle 34 Videos des MOOC sind bereits seit Anfang April 2020 auf einem YouTube-Kanal verfügbar.¹⁸ Bis heute wurden die Videos mehr als 61.000 Mal mit einer Betrachtungsdauer von über 4.250 Stunden angesehen. Wir werden den Erfolg des MOOC bzw. des für diesen erstellten Lernmaterials auch an dessen zukünftiger Nutzung für die Lehre an Universitäten, Schulen und in der Erwachsenenbildung messen.

Zusammenfassung

Eine große Herausforderung für die Archäologie als objektorientierte Disziplin besteht darin, die fachlichen Inhalte auf das Internet zu übertragen und für unterschiedliche Gruppen von Nutzer*innen zu erschließen. Die Lösung, die wir im Rahmen des MOOC *Discovering Greek & Roman Cities* versucht haben, bestand darin, Videos, Aufgaben und Quizfragen mit bestimmten Orten und Artefakten in Beziehung zu setzen. Dabei

16 Im MOOC *Archaeology's Dirty Little Secrets* erwarben 16,5% (Sommer 2013) bzw. 10,2% (Frühjahr 2014) der aktiven Studierenden ein Abschlusszertifikat (*Alcock/Dufton/Durusu-Tanniöver*, *Archaeology and the MOOC* [wie Anm. 5], 19–20). Zu einem generellen Überblick zu Abschlussraten ausgewählter MOOCs *Katy Jordan*, *Initial Trends in Enrolment and Completion of Massive Open Online Courses*, in: *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* 15, 2014, 1, 133–159, hier 147–150; *Hanan Khalil/Martin Ebner*, *MOOCs Completion Rates and Possible Methods to Improve Retention – A Literature Review*, in: *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*. Chesapeake 2014, 1236–1244, und *Bates*, *Teaching in a Digital Age* (wie Anm. 2), 232–236.

17 Eine alternative Typologie, um Erfolg und Abbruch von MOOCs bewerten zu können, stellen *Henderikx/Kreijns/Kalz*, *Refining Success and Dropout* (wie Anm. 3) vor. Eine Studie zu Lernaktivitäten und -ergebnissen sogenannter unsichtbarer Lernender (*invisible learners*) präsentieren *Christian Dalsgaard/Tom Gisleiv*, *Embracing Dropouts in MOOCs. Exploring Potentials of Invisible Learners*, in: *Journal of Interactive Media in Education* 1, 2019, 3.

18 Der YouTube-Kanal *Discovering Greek & Roman Cities* des Projekts ist unter <https://www.youtube.com/channel/UCxLaX-7Dae-9jLpWo1BZluMw> (letzter Zugriff: 26.5.2021) zu erreichen.

haben wir die Lernenden dazu ermutigt, sich unmittelbar selbst mit Monumenten und Objekten zu beschäftigen. Ein weiteres Ziel war es, die Teilnehmer*innen für das Erbe antiker Städte zu sensibilisieren und sich mit diesem Erbe auf globaler, nationaler und lokaler Ebene auseinanderzusetzen. Dies geschah vor dem Hintergrund, die Lernenden mit diesem kulturellen Erbe in all seinen Formen in Berührung zu bringen, insbesondere in ihrer eigenen Heimatstadt. Um diese Ziele zu erreichen, sollten die Teilnehmer*innen des MOOC *Discovering Greek & Roman Cities* nicht nur passiv Videos und Texte konsumieren, sondern selbst durch die Bearbeitung von Aufgaben und die Diskussion mit anderen Lernenden aktiv werden. Aus diesem Grund haben wir uns für eine dialogbasierte Lehrpädagogik entschieden, bei der Aufgaben, ein Diskussionsforum und Live-Diskussionen in der sog. *Office Hour* genutzt wurden. Die Lernenden sollten auf diese Weise dazu ermutigt werden, sich mit den Lernmaterialien auseinanderzusetzen und ihre eigenen Antworten zu finden.

Durch das Projekt haben wir viel über die Entwicklung, Produktion und Durchführung eines MOOC gelernt und dabei die Chancen sowie Tücken der asynchronen Onlinelehre kennengelernt. Sehr lohnend war der kollaborative und interdisziplinäre Ansatz (Archäolog*innen und Spezialist*innen für digitale Lehre) und die vielfältigen internationalen Perspektiven, die in die Entstehung des MOOC eingeflossen sind. Im Allgemeinen halten wir MOOCs für ein gutes Instrument, um die breite Öffentlichkeit im Sinne eines lebenslangen Lernens zu erreichen und mit Menschen aus unterschiedlichen Kontexten in Kontakt zu treten – auch wenn die Produktion des Kurses und die Betreuung der beiden Durchgänge viel Zeit und erhebliche finanzielle Ressourcen erfordert haben. Die gesammelten Erfahrungen und das erstellte Lehrmaterial haben ihre Stärke insbesondere in der Hochphase der durch die Corona-Pandemie bedingten Einschränkungen gezeigt.

Autor*innen

Stefan Feuser

Professor auf Zeit für Klassische Archäologie an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Seine Forschungsschwerpunkte sind Hafenstädte und litorale Gesellschaften im östlichen Mittelmeerraum sowie Thermalbäder in Kleinasien.

feuser@klassarch.uni-kiel.de

Michael Blömer

Postdoktorand an der Universität Münster. Seine Forschungsschwerpunkte sind Urbanistik, Skulptur und religiöse Ikonographie in Kleinasien und Westasien in hellenistischer und römischer Zeit.

michael.bloemer@uni-muenster.de

Francis Brouns 

Assistenzprofessorin an der Fakultät für Educational Sciences der Open Universiteit. Ihr Forschungsschwerpunkt ist die innovative Weiterentwicklung technologiegestützter Lernformate (Technology Enhanced Learning).

francis.brouns@ou.nl

Alain Duploux 

Dozent für griechische Archäologie an der Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne. Seine Forschung entwickelt eine soziologische Betrachtung der vorklassischen griechischen Stadt, mit einem besonderen Fokus auf Eliten und Bürgerschaft. Darüber hinaus befasst er sich mit der Archäologie des antiken Lukaniens.

aduploux@univ-paris1.fr

Simon Malmberg 

Professor für Klassische Archäologie an der Universität Bergen. Seine Forschungsschwerpunkte sind Hafenstädte, Stadtverkehr und Infrastruktur im römischen Italien.

simon.malmberg@uib.no

Stephanie Merten 

Doktorandin der Klassischen Archäologie an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Pompeji, Soziologische Theorien in der Archäologie und die sozialen Implikationen antiker Architektur.

smerten@gshdl.uni-kiel.de

Christina Videbech

Doktorandin der Archäologie an der Universität Bergen in Norwegen. Ihre Hauptinteressen sind das spätantike Rom, das frühe Christentum und das kollektive Gedächtnis.

christina.videbech@uib.no

Mantha Zarmakoupi 

Morris Russell und Josephine Chidsey Williams Assistenzprofessorin für Römische Architektur im Department of History of Art an der University of Pennsylvania (USA). Ihre Arbeiten befassen sich mit den sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Bedingungen, die der Produktion von antiker griechischer und römischer Kunst, Architektur und Urbanismus zugrunde liegen.

mantha@sas.upenn.edu

Discovering Greek & Roman Cities

Perspektiven für eine digitale Geschichtsdidaktik¹

Historische Angebote im Internet sind nicht einfach nur ein geschichtskulturelles Phänomen. Da in ihnen Geschichte auf Grund des medialen Charakters auf eine bestimmte Art und Weise vermittelt werden kann², stellen sie zugleich besondere Chancen und Herausforderungen für das historische Lehren und Lernen dar, das das Ziel hat, den Lernenden einen reflektierten Umgang mit den geschichtskulturellen und damit eben auch digitalen geschichtskulturellen Angeboten der Gesellschaft zu ermöglichen.³ Digitale historische Angebote können für den Geschichtsunterricht, wie bereits durch von Reeken für Geschichtskultur im Allgemeinen vorgeschlagen, als Lernanlass, -ort oder -gegenstand dienen. Im Kontext ihrer Medialität bilden sie vor allem aber auch eine Lernherausforderung.⁴ So attestierte Demantowsky bereits vor einigen Jahren ein Auseinanderdriften der schulischen und außerschulischen Geschichtskultur und verwies auf die besondere Abhängigkeit zwischen den Lehrpersonen und den Möglichkeiten digitalen historischen Lernens hin,⁵ von denen angenommen werden kann, dass sie Lernende auch auf den Umgang mit digitaler Geschichtskultur vorbereiten können. Damit geraten digitale geschichtskulturelle Angebote nicht nur aus Perspektive der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts in den Blick, sondern auch aus der universitären Lehrer*innenausbildung.

Ein von verschiedenen Universitäten international und interdisziplinär erstellter MOOC, wie hier *Discovering Greek & Roman Cities*, der sich nicht nur als ein digitales Angebot, sondern auch als ein offenes digitales Kursangebot mit einer breiten Zielgruppe definiert, zeigt nicht nur, wie historische Inhalte für digitales Lernen aufbereitet werden können, sondern veranschaulicht dadurch auch einige der Chancen und Herausforderungen und bietet so Impulse für alle drei genannten Perspektiven.

1 Kommentierter Beitrag: <https://dx.doi.org/10.38072/2703-0784/p6>.

2 Vgl. *Astrid Schwabe*, Das World Wide Web als historisches Informationsmedium? Ausgewählte Ergebnisse zur Nutzung der historischen Website Vimu.info, in: Marko Demantowsky (Hrsg.): *Geschichte lernen im digitalen Wandel*, Berlin 2015, 35–61, hier 36.

3 Vgl. *Bernd Schönemann*, Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft, in: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2005, 19–22, hier 19.

4 Vgl. *Dietmar von Reeken*, Geschichtskultur im Geschichtsunterricht – Begründungen und Perspektiven, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 55, 2004, 233–240.

5 Vgl. *Marko Demantowsky*, Die Geschichtsdidaktik und die digitale Welt. Eine Perspektive auf spezifische Chancen und Probleme, in: Ders. (Hrsg.): *Geschichte lernen (wie Anm. 2)*, 14–161, hier: 155–157.

» Das Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International veröffentlicht. Den Vertragstext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>. Bitte beachten Sie, dass einzelne, entsprechend gekennzeichnete Teile des Werks von der genannten Lizenz ausgenommen sein bzw. anderen urheberrechtlichen Bedingungen unterliegen können.

Differenzierung

Als MOOC richtete sich und erreichte das vorgestellte Angebot eine breite und somit vermutlich sehr diverse Zielgruppe, da nicht nur akademische Kreise, sondern alle „World Wide-Interessierten“ teilnehmen sollten und konnten. Das von Schwabe hervorgebrachte und von Demantowsky unterstrichene Disponibilitätsproblem, dass „[d]igitale Lernumgebungen [...] für sich blind für die konkreten Besonderheiten einer didaktischen Zielgruppe, [...] also weiterhin wesentlich auf die Lehrperson angewiesen“⁶ sind, wird in solchen Kursen besonders deutlich. Eine individuelle oder zumindest zielgruppenspezifische Diagnostik für historisches Lernen ist auf den ersten Blick allerdings nur schwer innerhalb eines MOOCs zu realisieren, der versucht, mehrere Zielgruppen parallel anzusprechen. Dabei hängt die Möglichkeit der erfolgreichen Teilnahme an einem historischen MOOC nicht nur von technischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmenden ab. Auch spezifisch historische Kenntnisse erleichtern oder gar ermöglichen erst die Teilnahme an digitalen historischen Angeboten.⁷ Hier zeigt sich konkret, wie der Geschichtsunterricht auf das lebenslange historische Lernen mit digitalen Angeboten wie *Discovering Greek & Roman Cities* vorbereiten kann – und das sogar auch ohne digitale Lehrelemente. Der vorgestellte MOOC schlägt für das Problem der unterschiedlichen Voraussetzungen bereits selbst einen Lösungsansatz vor, indem die Teilnehmenden im ersten selbstregulierten Kursteil frei zwischen verschiedenen Aufgabenstellungen entsprechend verschiedener Leistungsstände oder Lerntypen wählen konnten. Diese Binnendifferenzierung von digitalen Angeboten könnte nicht nur unterschiedliche Leistungsstände auffangen.⁸ Auf alle Phasen des digitalen Lernprozesses angewandt, könnte durch Aufgaben- und Inhaltsdifferenzierung auch eine Möglichkeit zur Verankerung subjektorientierter Elemente liegen. Dabei gilt es nicht nur, die Relevanz der Auseinandersetzung mit historischen Themen hervorzuheben, sondern durch einen offenen Aufbau zu versuchen, die individuellen Lernvoraussetzungen, Voreinstellungen und Bedürfnisse zu berücksichtigen. Hierfür muss seitens der Geschichtsdidaktik geschichts- und medientheoretisch fundiert geklärt werden, wie subjektorientiertes digitales historisches Lernen gestaltet werden kann und Schüler*innen im Geschichtsunterricht darauf vorbereitet werden können, digitale Angebote unabhängig ihrer konkreten Gestalt subjektorientiert zu nutzen.

6 Demantowsky, *Geschichtsdidaktik* (wie Anm. 5), 154.

7 Vgl. Bettina Alavi, *Lernen Schüler/innen Geschichte im Digitalen anders?*, in: Demantowsky, *Geschichte lernen* (wie Anm. 2), 3–16, hier 12.

8 Vgl. Peter Gautschi/Martin Lücke, *Historisches Lernen im digitalen Klassenzimmer: Das Projekt „Shoa im schulischen Alltag“*, in: Thomas Sandkühler/Charlotte Bühl-Gramer/Anke John/Astrid Schwabe/Markus Bernhard (Hrsg.): *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine Standortbestimmung Göttingen 2018* (Beihefte zur Zeitschrift zur Geschichtsdidaktik, Bd. 17), 465–485, hier 485.

Kommunikation

Zugleich wurde *Discovering Greek & Roman Cities* durch das zugrundeliegende dialogische und kollaborative Lernen, welches sich an die selbstregulierte Lernphase anschloss, nicht gänzlich unabhängig von einer betreuenden Person gestaltet. Dies wurde im zweiten MOOC-Durchlauf durch die Etablierung von Lehrassistent*innen zur Betreuung der interaktiven Elemente sogar noch verstärkt. Dieser Aspekt gewinnt nicht nur für das Verfügbarkeitsproblem an Bedeutung, denn auch dem Performanzproblem digitalen historischen Lernens, also dem Ausbleiben oder veränderten Auftreten von „dialogische[m] Austausch narrativer Angebote innerhalb einer Gemeinschaft“, ⁹ kann damit begegnet werden. Die breite Zielgruppe kann so zu einem Vorteil werden, da ein Austausch zwischen internationalen und interkulturellen Perspektiven stattfinden kann. Mithilfe verschiedener Tools kann es möglich werden, aufbauend auf dem Austausch der verschiedenen individuellen Narrationen kollaborativ an einer gemeinsamen Narration zu arbeiten.¹⁰ Die Auswirkungen auf die Ausbildung des Geschichtsbewusstseins durch diese aufeinandertreffenden internationalen und interkulturellen Narrative gilt es für die Geschichtsdidaktik zu reflektieren¹¹ und im Geschichtsunterricht durch einen multiperspektivischen Zugang vorzubereiten und aufzugreifen, worauf angehende Lehrer*innen vorbereitet werden müssen. Um im Kontext eines internationalen MOOCs kommunikativ ‚performen‘ zu können, gibt es jedoch weitere Hürden zu nehmen.

Mehrsprachigkeit

Zum einen kann die Notwendigkeit des Sprachverständnisses unter den internationalen Teilnehmenden eine Herausforderung für den Austausch verschiedener Narrationen darstellen. Eine mehrsprachige Konzeption wie bei *Discovering Greek and Roman Cities* versucht diese Herausforderung zu bewältigen. 53% der Teilnehmenden des ersten Durchlaufs konnten den Kurs zumindest in der individuellen Selbstlernzeit in der eigenen Sprache absolvieren, anschließend wurde auf Englisch als zumindest Schulsprache gewechselt. Auch hier zeigte sich ein positiver Effekt durch eine (mehrsprachige) Betreuung im Vergleich zwischen dem ersten und zweiten Durchlauf des Kurses. Der MOOC bietet der Geschichtsdidaktik damit den Impuls, sich nicht nur der Frage nach dem Einfluss von internationalen und interkulturellen Unterschieden auf das Geschichtsbewusstsein zu stellen, sondern dabei insbesondere auch der Rolle der Mehrsprachigkeit

9 Gautschi/Lücke, *Historisches Lernen* (wie Anm. 8), 156.

10 Vgl. hierzu: Manuel Altenkirch, *Konstruktionsprozesse von Geschichte in der Wikipedia*, in: Demantowsky, *Geschichte lernen* (wie Anm. 2), 62–72.

11 Vgl. Alavi, *Geschichte im Digitalen* (wie Anm. 7), 5f.

auf den Grund zu gehen. Hierzu zählen auch Fragen nach dem Einfluss unterschiedlicher Konnotationen von bestimmten Begriffen in verschiedenen Sprachen und die ggfs. daraus folgenden Auswirkungen auf eine interkulturelle Zusammenarbeit mit diesen Begriffen, auf die dabei entstehenden Narrationen und schließlich auf das Geschichtsbewusstsein der Teilnehmenden. All diese Fragen besitzen nicht nur Relevanz für historisches Lernen im Internet. Ergebnisse könnten ebenso Beachtung finden in einem interkulturellen Geschichtsunterricht mit Lernenden verschiedener Muttersprachen. Diese im Unterricht zu beachten ist zugleich eine Möglichkeit, die Lernenden für einen digitalen Umgang mit Narrationen vorzubereiten, die durch unterschiedliche Kulturen und Sprachen geprägt sind. An dieser Stelle können sich die momentanen Forschungstendenzen zur Rolle von Sprache und Digitalität für historisches Lernen verknüpfen, wobei es auch die Besonderheit der digitalen Sprache zu berücksichtigen gilt.

Historische Medienkompetenz

Zum anderen scheint seitens Lernender eine Hemmschwelle gegenüber interaktiven und kollaborativen Lernelementen im Internet zu bestehen. So zeigte eine Studie von Schmitt und Kowski unter Studierenden, dass diese entsprechende Möglichkeiten kaum von sich aus nutzten.¹² Die Erfahrungen aus dem ersten Durchlauf von *Discovering Greek & Roman Cities* untermauern diese Forschungsergebnisse, zeigen aber durch die Einführung der Lehrassistent*innen einen im Falle des MOOC erfolgreichen Lösungsansatz. Sollen Lernende in der digitalen Welt vom Konsum zur Interaktion und Kollaboration gelangen, bedarf es offensichtlich motivierende Unterstützung. Diese ist jedoch nicht bei allen digitalen historischen Angeboten möglich, so dass das Performanzproblem zu greifen droht. Will Geschichtsunterricht den Lernenden den Umgang mit digitaler Geschichtskultur ermöglichen, muss er die Schüler*innen zur digitalen kommunikativen Performanz ermutigen und befähigen. Hierzu zählen ebenso historische Kompetenzen wie Medienkompetenzen und das auch, oder eher vor allem in ihrer Wechselwirkung. Kerber nennt dies „Historische Medienkompetenz“¹³.

12 Vgl. *Christine Schmitt/Nicola Kowski*, Zwischen Handbuch und „Facebook“. Was erwarten Studierende von einem geschichtlichen Fachportal? Online-Umfrage zu *historicum.net* Geschichtswissenschaft im Internet, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 62, 2011, 11/12, 655–668, hier 660.

13 *Ulf Kerber*, Medientheoretische und medienpädagogische Grundlagen einer „Historischen Medienkompetenz“, in: *Deman-towsky*, *Geschichte lernen* (wie Anm. 2), 105–132, sowie *Sam Wineburg*, Warum historische Kompetenzen für die Auswertung von Quellen von digitalen Quellen nicht ausreichend sind, in: *Sebastian Barsch/Andreas Lutter/Christian Meyer-Heidemann* (Hrsg.): *Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität*, Frankfurt a. M. 2019, 105–120.

Geschichtsdidaktische Medienkompetenz

Der MOOC *Discovering Greek & Roman Cities* veranschaulicht weiterhin, dass sich weder digitales historisches Lernen und Handlungsorientierung ausschließen noch dass letztere sich auf digitale Handlungen begrenzen muss. Arbeitsaufträge wie die Gestaltung eigener Opfertafeln für eine antike Gottheit oder das Abhalten einer römischen Abendveranstaltung in der individuellen asynchronen Lernzeit können im Mix mit der gemeinsamen synchronen Lernzeit, in der es dann aber auch den Raum für die Reflexion der vorher erlangten Erfahrungen geben muss, eine Verschränkung von Objekt- und Subjektebene ermöglichen.¹⁴ Hier deutet sich an, dass Lehrer*innen die Fähigkeiten und Fertigkeiten benötigen, die Prinzipien guten Geschichtsunterrichts nicht nur analog, sondern auch digital, d.h. mit veränderten Bedingungen für Raum, Zeit und Kommunikation, anwenden zu können. Sollen Lernende eine historische Medienkompetenz erlangen können, benötigen Lehrende selbst diese historische Medienkompetenz ebenso wie eine geschichtsdidaktische Medienkompetenz.¹⁵ Im Fokus sollte dabei auch stehen, wie Möglichkeiten des digitalen Lernens genutzt werden können, um historische Denkprozesse zu initiieren und nicht in ein Abfragen deklarativen Wissens zu verfallen.

Und all die Dinge?

Schließlich stellt sich im Fach Geschichte, das ebenso wie die Archäologie eine quellenbasierte Wissenschaft ist, die Frage nach den Möglichkeiten zur digitalen Einbindung von Quellen, insbesondere auch von Sachquellen. Neben dem im vorgestellten MOOC gewählten Ansatz, Quellen durch Videos, Aufgaben und Quizfragen einzubinden, bietet das Internet auch Möglichkeiten wie ‚Augmented Reality‘, so zum Beispiel die BBC Civilisations AR App¹⁶. Angesichts des ‚material turns‘, der in der Geschichtsdidaktik dazu Anlass gibt, „nicht um mehr Sachquellen in der Geschichtsvermittlung an sich, also nicht um mehr Quantität, sondern um eine neue Qualität der Dinge“¹⁷ zu ringen, erscheint diese Frage nur umso dringlicher. Soll digitales Lernen Quellen lediglich als eindimensionale Quellen nutzen und damit auf die Haptik, Ästhetik, Authentizität und Emotionalität¹⁸ von Dingen schlichtweg verzichten oder (wie) kann es gelingen, Sachquellen

14 Zur Subjekt- und Objektebene siehe: *Bärbel Völkel*, Handlungsorientierung, in: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Klaus Bergmann zum Gedächtnis, 2. überarb. Auflage Schwalbach/Ts. 2004, 49–64, hier 54–57.

15 Vgl. *Wineburg*, Kompetenzen (wie Anm. 13), 117f.

16 Einen Einblick in diese App ermöglicht das Demovideo des Nexus-Studios, online verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=YkOrx5xcgss> (letzter Zugriff: 26.5.2021).

17 *Sebastian Barsch/Jörg van Norden*, Kann Materie historisch sein?, in: Dies. (Hrsg.): *Historisches Lernen und Materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik*, Bielefeld 2020 (Public History – Angewandte Geschichte, Bd. 2), 9–13, hier 11.

18 *Thorsten Heese*, Vergangenheit „begreifen“. Die gegenständliche Quelle im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2007, 11–26.

auch im digitalen Lernprozess einzubinden? Oder verbirgt sich im digitalen Wandel eher eine Chance, da im Schulinventar leicht rare Sachquellen durch ‚Augmented Reality‘, Videos etc. immerhin in jedes Klassenzimmer und an jeden Schreibtisch kommen können, wie an der YouTube-Präsenz der *Discovering Greek & Roman Cities* zu vermuten ist? Das Verhältnis zwischen physischen Dingen und ihrer digitalen Darstellung ist ebenso zu reflektieren, wie die Dinge des digitalen Lernens selbst, also der Computer, das Handy, der Blog, der Onlinekurs, etc. Kerber führt hier zurecht das viel bemühte Zitat „Das Medium ist die Botschaft“¹⁹ von McLuhan an und verweist auf den Einfluss der Medien auf Nutzende durch die spezifischen Charakteristika.²⁰

An diesen kurzen Überlegungen ist zu erkennen, dass Angebote wie der vorgestellte MOOC gezielte Impulse geben können, um sowohl die Gestaltung der eigenen digitalen Lehre als auch die Ziele und Prozesse einer digitalen wie analogen Lehre im Hinblick auf geschichtskulturelle digitale Angebote zu reflektieren.

Autorin

Silja Leinung

Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung für Didaktik der Geschichte an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Ihre Forschungsschwerpunkte sind historische Urteilsbildung und Geschichtskultur.

sleinung@histosem.uni-kiel.de

19 *Marshall McLuhan*, Das Medium ist die Botschaft. The Medium is the Message. Herausgegeben und übersetzt von Martin Baltes, Fritz Boehler, Rainer Höltschl und Jürgen Reuß, Dresden 2001.

20 *Kerber*, Historische Medienkompetenz (wie Anm. 13), 116.

Zur Faszinations- und Wissensgeschichte des Einhorns

Mensch-Tier-Beziehungen in historischer Perspektive

„Lebten Menschen mit Einhörnern zusammen?“ titelte das Online-Nachrichtenportal *web.de* am 1. April 2016.¹ Die Meldung war indessen kein Aprilscherz, sondern rekurrierte auf aktuelle paläontologische Erkenntnisse: „Urzeitmenschen sind wahrscheinlich noch Einhörnern begegnet. Forscher haben in Kasachstan Überreste eines Sibirischen Einhorns gefunden, das noch vor rund 29.000 Jahren gelebt hat.“ Die Existenz von Einhörnern stellt diese Meldung in keiner Weise in Frage, wenn auch die beigegebene Illustration mit allen romantisierenden Vorstellungen gründlich aufräumt: Eine per Twitter-Meldung der *California Academy of Sciences* vom 28. März 2016 viral verbreitete Rekonstruktion² zeigt, dass es sich bei den sibirischen Einhörnern nicht um anmutige und großäugige Wesen handelte, sondern vielmehr um „bisonartige[.] Urzeittiere mit Horn auf der Stirn“³. Das mag so manch eine zarte Seele erschüttert haben, doch bildet den eigentlichen Aufreger der sorglose und auf maximale Breitenwirkung zielende Umgang mit wissenschaftlichen Daten, der überhaupt zu dieser Meldung geführt hat.

In einer Ausgabe des *Magazins* der *Süddeutschen Zeitung* vom 20. Juli 2018 wurde unter dem Titel ‚Das Scheinhorn‘ nachgezeichnet, wie der Meldung, Mensch und Einhorn hätten gleichzeitig (und das heißt: zeitgleich in derselben erdgeschichtlichen Periode und nicht etwa „zusammen“) gelebt, aufgrund einer fehlerhaften Datierung wissenschaftliche Evidenz zugesprochen werden konnte. Das in einer ersten Analyse ermittelte Alter eines einzelnen Knochenstücks von 28.000 Jahren wurde von dem Paläologen Andrej Schipanski ungeprüft veröffentlicht und erst später korrigiert: „Das gefundene Einhorn sei aber mindestens 50.000 Jahre alt. Einhorn und Mensch könnten sich demnach tatsächlich begegnet sein. Nur: Es lässt sich anhand des Knochens eben nicht bestimmen.“⁴

1 <http://web.de/magazine/wissen/lebten-menschen-einhoernern-31463742> (letzter Zugriff: 25.5.2021). Vgl. auch die Meldung ‚Extinct ‘Siberian unicorn’ may have lived alongside humans, fossil suggests‘ in *The Guardian* vom 29.3.2016: <https://www.theguardian.com/science/2016/mar/29/siberian-unicorn-extinct-humans-fossil-kazakhstan> (letzter Zugriff: 25.5.2021).

2 <https://twitter.com/calacademy/status/714510396372090880> (letzter Zugriff: 25.5.2021).

3 <http://web.de/magazine/wissen/lebten-menschen-einhoernern-31463742> (letzter Zugriff: 25.5.2021).

4 *Jan Schwenkenbecher*, Das Scheinhorn, in: *Süddeutsche Zeitung Magazin* v. 20. Juli 2018.

» Das Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International veröffentlicht. Den Vertragstext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>. Bitte beachten Sie, dass einzelne, entsprechend gekennzeichnete Teile des Werks von der genannten Lizenz ausgenommen sein bzw. anderen urheberrechtlichen Bedingungen unterliegen können.

Die Angelegenheit belegt eine beunruhigende Entwicklung in der wissenschaftlichen Betreuung von Zeitschriftenveröffentlichungen, denn der inkriminierte Artikel erschien im *American Journal of Applied Science*, das nach eigener Aussage „a variety of topics related to applied science“⁵ publiziert. Die Zeitschrift gehört einer in Dubai angesiedelten Mediengruppe namens *Science Publications* an, die sich offenbar den zunehmenden Publikationsdruck kommerziell zunutze macht. In Bezug auf Einhorn-er aber werden zusätzlich zwei Dinge deutlich: Erstens ist die Faszinationskraft von Einhornern immens, und zweitens unterliegt das Wissen von ihnen dem historischen Wandel. Jeder für sich genommen sind diese Befunde eher banal, doch eröffnen sich von hier aus Möglichkeiten, die Frage nach Mensch-Tier-Relationen historisch und in ihrer Historisierung dann auch didaktisch produktiv zu machen. Die Frage nach der Evidenz des Einhorns ist nämlich schon sehr viel früher als in der genannten spektakulären Meldung in Zusammenhang damit verhandelt worden, in welcher Beziehung Einhorn und Mensch zueinanderstehen. Unser Wissen vom Tier ist, das haben Arbeiten aus dem Kontext der ‚Cultural and Literary Animal Studies‘ in den vergangenen Jahren gezeigt,⁶ in erheblichem Maße von menschlichen Projektionen bestimmt, und diese Voraussetzungen haben in historischer Perspektive nicht zuletzt auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Tieren geprägt. Tierwissen ist insbesondere in der Vormoderne kulturell geformt und wird in wirkmächtigen Erzählungen vermittelt. Der folgende Beitrag fragt anhand eines kleinen Ausschnitts aus der Faszinations- und Wissensgeschichte des Einhorns im europäischen Raum nach solchen Prozessen der Wissensproduktion und danach, wie sie die kollektive Vorstellung von Tieren bis in die Gegenwart hinein beeinflussen.⁷ Aus vormoderner Perspektive ist das Einhorn nämlich nicht, mit Rilke gesprochen, das „Tier, das es nicht giebt“.⁸ In der Antike und im Mittelalter gilt es nicht als Fabeltier, sondern man sucht sich ihm, wie auch die moderne Paläologie, mit den zur Verfügung stehenden naturkundlichen und hermeneutischen Methoden zu nähern. Es ging also die längste Zeit nicht um die Frage der Faktizität des Einhorns, sondern darum, wo man es findet, wie es aussieht, wie man es verwerten kann und wie man es fängt.

5 <https://thescribpub.com/announcement/2> (letzter Zugriff: 26.5.2021).

6 Vgl. methodisch zu den ‚Cultural and Literary Animal Studies‘ Roland Borgards, *Tiere in der Literatur. Eine methodische Standortbestimmung*, in: Herwig Grimm/Carola Otterstedt (Hrsg.), *Das Tier an sich. Disziplinenübergreifende Perspektiven für neue Wege im wissenschaftsbasierten Tierschutz*. Göttingen 2012, 87–118, sowie zuletzt etwa die Beiträge in: Alexandra Böhm/Jessica Ullrich (Hrsg.), *Animal Encounters. Kontakt, Interaktion und Relationalität*. Stuttgart 2019 (Cultural Animal Studies, Bd. 4.).

7 Der gewählte Ausschnitt kann notgedrungen nur klein bleiben, denn die vormoderne Auseinandersetzung mit dem Einhorn ist umfangreich. Das belegt die noch immer maßgebliche Studie von Jürgen W. Einhorn, die auf 521 Seiten Einhornwissen aus Antike und Mittelalter versammelt: *Jürgen Werinhard Einhorn, Spiritalis Unicornis. Das Einhorn als Bedeutungsträger in Literatur und Kunst des Mittelalters*. München 1976 (Münstersche Mittelalter-Schriften, Bd. 13.).

8 Rainer Maria Rilke, *Die Sonette an Orpheus* II.4, in: Ruth Sieber-Rilke (Hrsg.), *Sämtliche Werke*. Wiesbaden/Frankfurt a. M. 1955 (Rilke-Archiv, Bd. 1.), 753.

Das Einhorn in der Antike

Bereits antike ethnographische Texte wie die *Indika* des Ktesias (um 398) enthalten Beschreibungen eines äußerst wilden gehörnten Tieres: „In Indien gibt es wilde Esel, die genau so groß sind oder sogar noch größer als Pferde. Ihre Körper sind weiß, ihre Köpfe dunkelrot, ihre Augen dunkelblau. Sie haben ein Horn von etwa anderthalb Fuß Länge auf der Stirn. Der Ansatz dieses Horns, der etwa zwei Handbreit über den Brauen liegt, ist reinweiß, der vordere Teil läuft in eine Spitze aus und ist von einem leuchtenden Purpurrot; der übrige Teil, das Mittelstück nämlich, ist schwarz. Wer aus einem dieser zu Trinkgefäßen verarbeiteten Hörner trinkt, leidet, wie es heißt, nicht mehr an Magenkrämpfen oder der heiligen Krankheit, Epilepsie. Er wird sogar immun gegenüber Giften [...]. Diese Tiere sind außerordentlich schnell und kraftvoll; keine anderen, weder ein Pferd noch irgendeins sonst, kann sie deswegen einholen. [...] Lebend lassen sie sich nicht einfangen.“⁹

Dieses Wissen wird, neben anderen antiken Autoren vermittelt über Aristoteles und Megasthenes, in die lateinischen Naturkunden übernommen. Auch Plinius der Ältere beschreibt in seiner *Historia naturalis* (wohl 77 n. Chr. beendet) ein in Indien vorkommendes, äußerst wildes Tier, „reliquo corpore equo similem, capite cervo, pedibus elephanto, cauda apro, mugitu gravi, uno cornu nigro media fronte cubitorum duum eminente. hanc feram vivam negant capi.“ – „das sonst am Körper dem Pferde, am Kopf aber dem Hirsch, an den Beinen dem Elefanten, am Schwanz dem Eber ähnlich ist, dumpf brüllt, während ein zwei Ellen langes schwarzes Horn mitten auf der Stirne hervorragt. Lebend soll sich dieses Wild nicht fangen lassen“.¹⁰

Im systematisierenden Zugriff der antiken Enzyklopädiën erhält das Einhorn somit einen festen Platz in der Welt, die standardisierte Beschreibungsform erzeugt – in der Perspektive der mittelalterlichen Rezipient*innen – ihre eigene Evidenz. Der Fokus liegt dabei neben der Verwertbarkeit des Einhorns als Arzneimittel – ein Diskurs, auf den am Ende dieses Beitrags eingegangen wird – auf seiner Verfügbarkeit: Dieses Tier ist so wild, dass es sich nur schwer jagen lässt. Im Horizont des christlichen Mittelalters wird diese aus pagan-antiken Wissensquellen überlieferte Qualität des Einhorns durch den Befund ergänzt, dass die Übersetzer der griechischen *Septuaginta* die hebräische Bezeichnung ‚re'em‘ (Auerochs oder Wildstier) in verschiedenen alttestamentlichen Bibelstellen mit μονόκερος (monókerōs) wiedergeben.¹¹

9 Zitiert nach: *Chris Lavers*, Das Einhorn. Natur, Mythos, Geschichte. Darmstadt 2010, 9f. Vgl. zu den *Indika* auch *Einhorn, Spiritalis Unicornis* (wie Anm. 7), 44.

10 *C. Plinius Secundus d. Ä.*, Naturkunde. Lat.-dt. Buch VIII, hrsg. u. übers. v. Roderich König in Zus.arb. m. Gerhard Winkler. Kempten 1976, VIII.76, 64–65. Plinius differenziert zwischen ‚monoceros‘ und ‚rhinoceros‘, das er in VIII.71, 60–61 in Zusammenhang mit dem Triumph Pompeius' des Großen beschreibt.

11 Vgl. *Bernd Røling*, Der Wal als Schauobjekt: Thomas Bartholin (1616–1680), die dänische Nation und das Ende der Einhörner, in: Paul J. Smith/Karl A. E. Enenkel (Hrsg.), *Zoology in Early Modern Culture. Intersections of Science, Theology, Philology and Political and Religious Education*. Leiden 2014, 172–196, hier 172, Anm. 5; vgl. *Einhorn, Spiritalis Unicornis* (wie Anm. 7), 42–44.

Interessant im Hinblick auf die Frage nach der Genese von Einhornwissen im christlichen Mittelalter sind dabei insbesondere diejenigen Stellen, die auf äußerst wilde Tiere verweisen und die Kraft ihrer Hörner benennen, etwa im Psalm 22.21: „ὠσόν με ἐκ στόματος λέοντος / καὶ ἀπὸ κεράτων μονοκεράτων τὴν ταπεινώσιν μου“¹². Entsprechend wandert das Tier als *unicornis* in die lateinische Übersetzung der „Vulgata“: „salva me ex ore leonis / et de cornibus unicornium exaudi me“¹³. Martin Luther übersetzt dies 1545 mit „Hilff mir aus dem Rachen des Lewen / Vnd errette mich von den Einhörnern!“ , während moderne Bibelübersetzungen die Psalmenstelle einhornfrei mit „Hörnern der Büffel“ (Elberfelder Bibel 1905; Einheitsübersetzung 2016) oder „Hörnern wilder Stiere“ (Lutherbibel 1984) bzw. „der wilden Stiere“ (Lutherbibel 2017) wiedergeben.

Den Bibelübersetzern und -kommentatoren der Spätantike stellte sich dabei ebenfalls nicht die Frage, ob es das Einhorn überhaupt „gibt“. Das Geschöpf ‚re‘em‘ stellte sie vielmehr vor das philologische Problem, ob es mit ‚rhinoceros‘ oder ‚monoceros‘ korrekt wiederzugeben sei. Das wurde je nach Kontext unterschiedlich gelöst,¹⁴ doch wird in keinem der Fälle das antike Wissen vom Einhorn grundsätzlich in Frage gestellt. Damit gilt seine Existenz im Schöpfungsplan als abgesichert, was auch darin sichtbar wird, dass es zum festen Motivinventar bildlicher Darstellungen des Paradieses oder der Arche Noah gehört.¹⁵ Hier wird deutlich, in welchem Maße die Beziehungen von Menschen und Tier im christlichen Mittelalter vor dem Hintergrund der Schöpfungsgeschichte verhandelt werden:¹⁶ Die Paradieserzählungen entwerfen ein praelapsarisches Miteinander von Mensch und Tieren, das mit dem Sündenfall aufgekündigt wird. Der Pakt, den Noah nach der Sintflut mit Gott eingeht (Gen 9.1–5), ermächtigt den Menschen erneut und endgültig über die Schöpfung. Dieses Narrativ bildet überall dort den Verständnisgrund, wo die mittelalterliche Literatur Tiere thematisiert. Auffällig häufig werden etwa in der asketischen Erzählliteratur Begegnungen von Mensch und Tier an paradiesische Ursprünge rückgebunden, in denen „Wolf und Lamm beisammen weiden“ (Jes 65.25), wenn Tiere als Helfer in der Wüste oder Wildnis agieren.¹⁷ Zugleich verweisen Praktiken der Bemächtigung wie Jagd und Zähmung auf die durch den Lapsus eingezogene Zäsur in der Geschichte der Mensch-Tier-Beziehungen. Immer wieder wird hier eine Faszination am unwiederbringlich

12 <https://www.bibelwissenschaft.de/online-bibeln/septuaginta-lxx/lesen-im-bibeltext/bibel/text/lesen/stel-19/210001/219999/ch/de02811fb5c811744e3d8b273fcfec0d/> (letzter Zugriff: 26.5.2021).

13 <https://www.bibelwissenschaft.de/online-bibeln/biblia-sacra-vulgata/lesen-im-bibeltext/bibel/text/lesen/stel-19/210001/219999/ch/d2f590559db148c23e5d4ef98b0d589b/> (letzter Zugriff: 26.5.2021).

14 *Einhorn*, Spiritalis Unicornis (wie Anm. 7), 48.

15 *András Vizkelety*, Einhorn, in: Engelbert Kirschbaum (Hrsg.), *Lexikon der christlichen Ikonographie*. Bd. 1, Freiburg 1968, 590–593, hier 593.

16 *Udo Friedrich*, *Menschentier und Tiermensch. Diskurse der Grenzziehung und Grenzüberschreitung im Mittelalter*. Göttingen 2009 (Historische Semantik, Bd. 5), 40–49.

17 Vgl. *Julia Weitbrecht*, *Humanimale Heilsgemeinschaften. Intersektionale Perspektiven auf Mensch-Tier-Beziehungen in der Wüstenväterliteratur*, in: Ingrid Bennewitz/Jutta Eming/Johannes Traulsen (Hrsg.), *Gender Studies – Queer Studies – Intersektionalitätsforschung. Eine Zwischenbilanz aus mediävistischer Perspektive*. Göttingen 2019 (Berliner Mediävistik- und Frühneuzeitforschung, Bd. 25), 417–437.

verlorenen Naturzustand artikuliert, wird seine Wiederherstellung aus einer tiefen Sehnsucht heraus und zugleich im Wissen darum imaginiert, dass sich dieser Verlust nicht rückgängig machen lässt.

Das Einhorn im Mittelalter

Dieser Zusammenhang bildet – in einer spezifischen Genderkodierung – auch den Hintergrund der Faszinationsgeschichte des Einhorns in der christlich geprägten Vormoderne. Diese ‚fera accerima‘, die „äußerst wilde Kreatur“, wird zwar als existent gedacht, bietet jedoch, anders als etwa Pferd oder Ziege, keinen alltagspragmatischen, funktionalen Anknüpfungspunkt.¹⁸ Das Einhorn ist ein Tier der Distanz und nicht der Nähe. Der imaginierte Zugriff auf das scheue Tier erfolgt in der christlichen Interpretation der antiken Naturkunden in der Tradition des *Physiologus*¹⁹ (der im 2. Jh. n. Chr. in Alexandria entstand und im Mittelalter in alle Volkssprachen übertragen wurde) in einer besonders exklusiven Form, welche die Wahrnehmung des Einhorns bis in die Gegenwart nachhaltig prägt. Dabei werden in der allegorischen Auslegung der antiken Natur ‚tatsachen‘ die pagan-antiken und christlichen Wissensbestände zu einem wirkmächtigen Narrativ verbunden.

Auch der *Physiologus* folgt der naturkundlichen Beschreibungstradition der antiken Prätexte und benennt, nach einem einleitenden Verweis auf eine Psalmenstelle (Ps 92.11) die Eigenschaften des Einhorns: „Der Physiologus sagte vom Einhorn, dass es folgende Eigenheit habe: Es ist ein kleines Tier, ähnlich einem Böcklein, ist aber sehr hitzig: ein Jäger kann sich ihm nicht nähern, weil es sehr stark ist; es hat aber ein Horn mitten auf seinem Kopf. Wie wird es nun gefangen? Eine reine, schön gekleidete Jungfrau setzen sie vor ihm nieder, und es springt ihr auf den Schoß, und die Jungfrau nährt das Tier und bringt es dem König in den Palast.“²⁰

Man hat versucht, diese eher ungewöhnliche Jagdtechnik auf die indische Mythologie zurückzuführen: „Einhorn“ heißt dort der Sohn eines Menschen und einer Gazelle, der ein einzelnes Horn auf der Stirn trägt und als Asket im Wald lebt. Er wird von einer schönen Frau aus seiner Eremitage gelockt, um dem unter einer Dürre leidenden Land in der Vereinigung der beiden Liebenden den Regen zu bringen.²¹ Auch hier wird über

18 Auch die Aussagen zur medizinischen Verwertbarkeit des kostbaren Horns verweisen eher auf seine Auratisierung. Zur Konjunktur als „frühe Form des Aspirin“ des Nordens kommt es erst in der Frühen Neuzeit, vgl. *Roling* (Anm. 11), 185.

19 Vgl. *F. N. M. Diekstra*, *The ‚Physiologus‘, the Bestiaries and Medieval Animal Lore*, in: *Neophilologus* 69, 1985, 142–155; *Nikolaus Henkel*, *Studien zum Physiologus im Mittelalter*. Tübingen 1976 (Hermaea N.F., Bd. 38). Eine Fallstudie zum produktiven Tierwissen in mittelalterlichen Naturkunden bietet *Anna-Theresa Kölzner*, (Re-)Produktiver Physiologus. Zur Genese von Fuchswissen im Buch der Natur Konrads von Megenberg, in: *Anna Chalupa-Albrecht/Maximilian Wick* (Hrsg.), *Wo die Epigonen wohnen. Epigonalität in mediävistischer Perspektive*. Frankfurt a. M. 2020 (Mikrokosmos, Bd. 86), 293–325.

20 *Physiologus*. Griech./Dt., hrsg. u. übers. v. Otto Schönberger. Stuttgart 2001 (Reclams Universal-Bibliothek, Bd. 18124), 39.

21 *Einhorn*, *Spiritualis Unicornis* (wie Anm. 7), 35.

das gehörnte Mischwesen die Grenze von Natur und Kultur verhandelt. Direkte Bezüge zu diesem Mythos sind für das christliche Mittelalter indessen nicht belegbar (auch handelt es sich bei der Frau in einigen Überlieferungen um eine Hetäre, die der Eremit Einhorn überdies für einen jungen Asketen hält, so dass die Begehrenstrukturen hier etwas unübersichtlich erscheinen). Anfänge im Sinne fixierten Wissens, wie die Jungfrau zum Einhorn kam, lassen sich nicht rekonstruieren, man kann lediglich die außerordentliche Produktivität dieses Narrativs in der christlichen Vormoderne zur Kenntnis nehmen. Mit der Ausbildung des Motivzusammenhanges von Jagd, Jungfräulichkeit und Zähmung im *Physiologus* erfolgt im Anschluss an die Beschreibung des Einhorns zugleich seine Auslegung, in der es „als Sinnbild unseres Erlösers“²², die jungfräuliche Lockspeise als Maria und die Zähmung als die Inkarnation Christi gedeutet wird.²³

Mit dieser Integration naturkundlicher Wissensbestände in die christliche Deutungstradition des lateinischen Westens werden diese zugleich transformiert, woraus sich fortwährend etwas Neues eröffnet: So bildet sich in Prozessen umfänglicher Allegorisierung im Spätmittelalter etwa der Bildtypus der ‚sakralen Einhornjagd‘ aus, in der die Einhornjagd die Empfängnis Mariä versinnbildlicht. Die Jagd wird mit einer Fülle von Paradies- und Reinheitstopoi angereichert und in einen umfassenden heilsgeschichtlichen Kontext gestellt, innerhalb dessen sie zum Selbstopfer umgedeutet wird.²⁴ Die Identifikation des Einhorns mit Christus ermöglicht daneben auch eine folgenreiche Übertragung im Kontext höfischer Liebeskonzeptionen: Das wilde und unzähmbare Einhorn versinnbildlicht hier den Mann – nicht nur im Sinne des Erlösers, sondern auch als Objekt der Begierde; die Jagd erscheint als Liebesjagd.²⁵

Im Zuge dieser vielfältigen Resemantisierungen bleibt das Narrativ von Einhorn, Jungfrau und Zähmung stabil, doch verschiebt sich in Zusammenhang mit der durch die christliche Interpretation eingebrachten Reinheitsthematik immer wieder der Fokus vom scheuen Tier hin zu denen, die es fangen wollen. Auch in den höfischen Entwürfen wird am Einhorn weniger das Tier selbst verhandelt als vielmehr, wie es sich zum Menschen verhält und der Mensch sich in ihm spiegelt. Das verweist auf eine weitere Aktualisierung in der Geschichte vormoderner Mensch-Tier-Beziehungen, denn die höfische Erzählliteratur arbeitet sich ebenfalls am Verlust paradiesischer Ursprünglichkeit ab, entwirft die Annäherungen an die Natur aber in forciertester Künstlichkeit, als Szenarien übersteigerter Kultiviertheit, durch die man mit den gejagten, gezähmten und

22 *Physiologus* (wie Anm. 20), 39.

23 Zur Auslegungsgeschichte vgl. *Einhorn*, *Spiritualis Unicornis* (wie Anm. 7), 50–60.

24 Julia Weitbrecht, ‚Thou Hast Heard Me from the Horns of the Unicorns‘. The Biblical Unicorn in Late Medieval Religious Interpretation, in: *Interfaces: A Journal of Medieval European Literature* 5, 2018, 49–64, <https://doi.org/10.13130/interfac-es-05-05>.

25 Vgl. zur Tradition der Liebesbestiarieen *Hans-Jürgen Scheuer*, *Aspekte einer vormodernen Poetik der animalia*. Tierkataloge und Minnebestiare in mittelhochdeutscher Dichtung, in: *Ders./Ulrike Vedder* (Hrsg.), *Tier im Text. Exemplarität und Allegorizität literarischer Lebewesen*. Bern u. a. 2015, 37–60.

dressierten Tieren zugleich auch die eigene Animalität zu bändigen sucht.²⁶ Anders als in den asketischen Szenarien, die in der friedlichen Koexistenz von Mensch und Tier den paradiesischen Heilszustand zu reaktualisieren suchen, wird die Darstellung von Wildheit hier zu einer Problematisierung der höfischen Disposition genutzt. In einer Übertragung ins Weltliche²⁷ wird der Aspekt der Bezähmung in den Affekthaushalt des Menschen verlagert, so dass der Zusammenhang von Jagd, Begehren und Keuschheit eine neue Perspektivierung erfährt. Dies erlaubt – noch vor der wissenschaftlichen Abwicklung des Einhorns zu Beginn der Frühen Neuzeit – auch ironische Distanzierungen, die jedoch (noch) nicht am faktischen Wissen über das Einhorn ansetzen, sondern an der Frage, ob es dem Menschen überhaupt möglich ist, das scheue Tier zu fangen.

In Rudolfs von Ems *Weltchronik* (Mitte des 13. Jahrhunderts) etwa wird das Einhorn zunächst gemäß der naturkundlichen Tradition als ein äußerst wildes Mischwesen beschrieben: „Da [in Indien] sint ouh einhúrnin: / den in der welte nieman / mit mannis kraft betwingin kann, / so starch ist er und also balt. / sin lip ist also ein ros gestalt. / hirzis houbit hat er vor, / das treit er vientlich embor. / sine site sint unsuoze. / er treit helfandis fuoze. / er ist gezagil als ein swin. / emmiten an der stirnin sin / hat er ein horn reht als ein glas, / vier fuoze lanc, als ich ez las: / vor deme kann sih niht irwern / noh mit dekeinir wer genern: / also úbil ist das selbe tier, / so starch, so zuornic und so fier / ist ez und also unverzaget / das es niht wand ein reinú magit / gevahin mag [...].“²⁸ ((In Indien] kommt auch das Einhorn vor, das niemand auf der Welt mit Manneskraft bezwingen kann, so stark und schnell ist es. Sein Körper ist der eines Pferdes, es trägt sein Hirschhaupt auf feindselige Weise erhoben. Sein Verhalten ist unfreundlich. Es hat Elefantenfüße und einen Schweineschwanz. Mitten auf der Stirn trägt es ein Horn wie aus Glas, vier Fuß lang, habe ich gelesen. Vor ihm kann man sich nicht schützen und sich ihm mit keiner Waffe nähern, so böse ist dieses Tier, so stark, so zornig und so stolz ist es, und so furchtlos, dass niemand außer einer reinen Jungfrau es zu fangen vermag.)

Während die ungewöhnliche Jagdmethode in den naturkundlichen Texten lediglich benannt und dann allegorisch ausgelegt wird, verdeutlicht Rudolf zudem, unter welchen Umständen diese Jagd dann eben auch nicht gelingen kann: „Ist abir das si ist ein wip / und megde namin ir selbin giht, / so lat er si genesin niht / und zeigt an ir grozin zorn: / durh sie so stichet er das horn / und richtet an ir die valscheit / die si von ir selber seit.“²⁹

26 Vgl. zu diesem Zusammenhang in Gottfrieds *Tristan Julia Weitbrecht*, On Courtly Discipline. Animal Rituals and Noble Self-fashioning in Medieval Courtly Literature, in: Mark Hengerer/Nasir Weber (Hrsg.), *Animals and Courts. Europe, c. 1200–1800*. Berlin/Boston 2019, 95–109.

27 Das könnte man mit Susanne Köbele und Bruno Quast als literarische Säkularisierung bezeichnen, vgl. die Beiträge in Susanne Köbele/Bruno Quast (Hrsg.), *Literarische Säkularisierung im Mittelalter*. Berlin 2014 (Beiträge zu einer kulturwissenschaftlichen Mediävistik, Bd. 4). Als „Entmythologisierung“ der allegorischen Tradition versteht dagegen Jürgen W. Einhorn die Jagdszene im *Wilhelm von Österreich*, aus seiner motivgeschichtlichen Perspektive stellt dies eine Schwundstufe dar, denn „die Hochschätzung der Jungfräulichkeit bleibt erhalten, aber dem Tier werden keine edlen Gedanken mehr zugetraut;“ *Einhorn*, *Spiritualis Unicornis* (wie Anm. 7), 165. In dieser Fokussierung auf die geistliche Perspektive wird jedoch die Produktivität des Motivzusammenhanges in der höfischen Literatur ganz ausgeblendet.

28 *Rudolfs von Ems, Weltchronik*, hrsg. v. Gustav Ehrismann. Berlin 1915 (Deutsche Texte des Mittelalters, Bd. 20), V. 1767–1786.

29 Ebd., V. 1793–1799.

(Wenn es sich aber so verhält, dass sie eine Frau ist und sich selbst als Jungfrau bezeichnet, dann lässt es sie nicht davonkommen / und beweist ihr gegenüber großen Zorn: Es durchbohrt sie mit seinem Horn und übt an ihr Vergeltung für die Lüge, die sie in Bezug auf sich selbst geübt hat.) Die Einhornjagd wird hier zur Jungfrauenprobe und erfährt eine gewisse Rationalisierung – ohne dass dabei die Existenz des Tieres und seiner Rolle darin in Frage gestellt würden.

Auch im *Wilhelm von Österreich* Johanns von Würzburg (vor 1314 entstanden) wird traditionelles Einhornwissen aufgerufen und im Rahmen eines Liebes- und Abenteuerromans narrativiert. Darin berichtet der Jägermeister der Hofgesellschaft um den Protagonisten Wilhelm, er habe Spuren eines Einhorns gefunden. Er ruft alle verfügbaren Wissensbestände zum Einhorn auf und weckt damit umgehend Wilhelms Begehren danach, „den nu [zu] gejagen, daz ich auch möht gesagen, daz ich ir ain het gesehen!“³⁰ (es sofort zu jagen, damit ich auch sagen kann, ich hätte eines davon gesehen!) Als Lockmittel soll die Zofe von Aglaye, der Ehefrau Wilhelms, dienen. Diese äußert als einzige Skepsis an dieser Unternehmung: „Agly daz wiplich bilde / hazzt das gejægde; / si sprach zu der mægde: / ‚du bist ein tōrinne. / war hastu dine sinne / getan? Wiltu ain tier dich / lan ertōten daz sich / niht verstat umm sache kain? / und wærstu aller mægde rain, / zwar, ez nimpt dir den lip.“³¹ (Aglaye, die schöne Frau, hasste diese Jagdunternehmung. Sie sprach zu der Jungfrau: ‚Du bist eine Törin. Bist Du von Sinnen? Willst du dich von einem Tier töten lassen, das überhaupt keinen Verstand besitzt? Und wenn du die reinste aller Jungfrauen wärst, nimmt es dir wahrhaftig doch das Leben.‘).

Hier wird ebenfalls eine gewisse Rationalisierung des Wissens vom Einhorn artikuliert, doch richtet sie sich nicht auf die Qualität der menschlichen Lockspeise, sondern stellt vielmehr die Zähmbarkeit wilder Geschöpfe grundsätzlich in Frage.³² Dies ist sicherlich in kritischer Weise auf den fragilen Affekthaushalt einer Hofgesellschaft gerichtet, die sich von der Neugier, einmal ein echtes Einhorn zu sehen, in den wilden Wald locken lässt. Diese Jagd nimmt auch sogleich ein böses Ende: Das scheue Wesen wird nicht gefangen, ja nicht einmal erspäht; stattdessen wird die Jagdgesellschaft von einer Horde heranreitender Sarazenen abgelenkt, was den tragischen Tod von Wilhelm und Aglaye zur Folge haben wird. Das Ende des fragmentarisch erhaltenen Romans kennen wir nicht. Vom Einhorn bleiben nur die Spur und das Begehren, das es weckt – dieses Distanzwesen entzieht sich seinen menschlichen Jägern immer wieder aufs Neue und führt sie in die Irre, was die höfische Literatur anspielungsreich inszeniert.

30 *Johann von Würzburg*, *Wilhelm von Österreich*. Gothaer Handschrift, hrsg. v. Ernst Regel. Berlin 1906 (Deutsche Texte des Mittelalters, Bd. 3), V. 18863–18865.

31 Ebd., V. 18886–18895.

32 Vgl. zur Wildheit des Protagonisten sowie zur wildekeit als Erzählprogramm und poetisches Prinzip *Sandra Linden*, *wildie rede und ethische Funktion*. Zum Konzept der wildekeit im ‚*Wilhelm von Österreich*‘ Johanns von Würzburg, in: *Wolfram-Studien* 25, 2018, 135–156.

Nur weil die Jagdtechnik hinterfragt wird und das Beutetier in den Hintergrund tritt, verliert das Einhorn also noch lange nicht seinen Faktizitätsanspruch. Daher sind diese Beispiele aus der höfischen Literatur des hohen Mittelalters ebenfalls Bestandteil einer Wissensgeschichte vom Einhorn, denn sie beruhen auf der naturkundlichen Tradition, die ihm Evidenz zuspricht. Zugleich verdeutlichen die Texte, dass sich hier ein literarisches Wissen um die Dynamiken der Einhornjagd herausbildet, das auch eine gewisse ironische Distanz zum scheuen Objekt der Begierde ermöglicht. Ob man das Einhorn tatsächlich finden kann, spielt dabei gegenüber dem Begehren, das die menschlichen Jägerinnen und Jägern antreibt, eine untergeordnete Rolle – nicht selten erweist sich das Jagdobjekt nachträglich ohnehin nur als ein „vremeder hirc“, ein ‚wundersamer Hirsch‘ wie im *Tristan* Gottfrieds von Straßburg.³³

Das Einhorn an der Schwelle zur Moderne

Erst in der Frühen Neuzeit wird eine allmähliche Skepsis gegenüber der physischen Existenz des Einhorns fassbar. Das steht in Zusammenhang mit Schriften, die weiterhin auf die naturkundlichen Wissensbestände zurückgreifen, diese aber auch zunehmend kritisch überprüfen. Zunächst bilden sich Ansätze zur Empirie heraus, was paradoxerweise aber erst einmal gerade nicht zur Abschaffung des Einhorns führt: So macht etwa der Bericht Bernhard Breydenbachs von seiner Pilgerreise durch das Heilige Land im Jahr 1483/4 (gedruckt 1486) deutlich, in welchem Maße das aus der Bibel wie aus den antiken Naturkunden bekannte Wissen die empirische Naturbeobachtung prägen und Einfluss auf die Wirklichkeitserfahrung nehmen: „Item da selbet sahen wir eyn groß thyer was vil grosser dan eyn kemmel thyer / vnnd saget vns vnser gleytzman daz es warlich were eyn eynhornn. – Item sahen wir dort ein großes Tier, viel größer als ein Kamel. Unser Führer sagte uns, dies sei wahrhaftig ein Einhorn.“³⁴

Auch Breydenbachs zeitweiliger Reisegefährte Felix Fabri schildert in seinem lateinischen Bericht aus dem Heiligen Land diese Begegnung und beschreibt das überaus edle und einzigartige Tier, die „nobilissima“ und „singularissima bestia“³⁵, etwas genauer, wobei er sich auf die naturkundlichen Traditionen beruft. Das Tier habe „equino corpore, elephantinis pedibus, cauda suilla, buxei coloris“, also einen „Pferdeleib, Elefantenfüße,

33 Johannes Rattofer, *Der ‚wunderbare Hirsch‘ der Minnegrotte*, in: Alois Wolf (Hrsg.), *Gottfried von Straßburg. Darmstadt 1973 (Wege der Forschung, Bd. 320)*, 371–391 (erstmalig in: *Zeitschrift für deutsches Altertum und deutsche Literatur* 95, 1966, 27–42).

34 *Bernhard von Breydenbach, Peregrinatio in terram sanctam: Eine Pilgerreise ins Heilige Land. Frühneuhochdeutscher Text und Übersetzung*, hrsg. v. Isolde Mozer. Berlin/Boston 2010, fol. 139v, 550/551 (hier wie auch in den folgenden Zitaten wurde die Schreibweise leicht modernisiert). Vgl. *Andreas Klusmann*, *In Gottes Namen fahren wir. Die spätmittelalterlichen Pilgerberichte von Felix Fabri, Bernhard von Breydenbach und Konrad Grünemberg im Vergleich*. Saarbrücken 2012, 98.

35 *Fratrīs Felīcis Fabri, Evagatorium in Terrae Sanctae, Arabiae et Aegypti*, hrsg. v. Konrad Dieter Hassler, Bd. 2. Stuttgart 1843 (Bibliothek des Literarischen Vereins in Stuttgart, Bd. 3), 441.

einen Schweineschwanz und sei schiefergrau³⁶. Fabri weist auch auf die ihm aus den naturkundlichen Schriften („qui de naturis rerum scripserunt“³⁷) bekannte Eigenart hin, dass man dieses Tier nur mit Hilfe einer Jungfrau fangen könne. Die Passage schließt mit Verweisen auf die Erwähnungen des Einhorns in der Bibel und bindet somit das auf der Reise Erlebte zweifach an die traditionellen Wissensbestände zurück.

Eine entsprechende Gleichzeitigkeit der Orientierung an autoritativem Buchwissen und empirischer Betrachtung weist auch die *Historia Animalium* des Zürcher Arztes Conrad Gesner auf (1551–1558 entstanden und unter dem Titel *Thierbuoch* 1563 auch auf Deutsch erschienen³⁸). Gesner versammelt alle ihm bekannten „alter und neuer Scribenten Meynungen“³⁹ zum Einhorn und befragt sie durchaus kritisch auf ihren Wahrheitsgehalt. Unter der Kapitelüberschrift „Wo das Einhorn zu finden.“ stellt er zunächst – eventuell implizit gegen Plinius’ Erwähnung des Rhinoceros im Triumphzug des Pompeius gerichtet – das Vorkommen des Einhorns in Europa mit dem Argument in Frage, dass man es dort noch nie beobachtet habe: „NJemand ist/der dieses Thier jemahls in Europa gesehen habe: Und wiewol der Römische Pracht alle Thier der Erden in ihre Schauplätze und Triumphf zu bringen sich understanden läßt man doch nicht / daß das Einhorn jemahls dem Römischen Volck gezaiget worden sey/ da sonsten Tiger- und Panterthiere/ Naßhörner/ Löwen/ Drachen/ etc und allerhand grausames Wild gefirt und gezähmt/ vorgestellt worden.“⁴⁰

Gesner zweifelt jedoch angesichts der überwältigenden Fülle an Zeugnissen nicht an der Existenz des Tieres und führt dafür auch handfeste Beweise an: „Deswegen man nur den Landfahrern unnd weitgereysten Leuten hiervon Glauben geben muß/ was sie sagen: Dann einmahl so ist das Thier auf Erden / sonst wären seine Hörner nicht vorhanden: Und läßt man es darbey bleiben / daß Indien / Arabien und Morenland sie erzeuge. Man saget auch daß es Wasser-Einhörner gebe / die sich im Wasser nähren“⁴¹. Auch auf die Jagd mittels einer Jungfrau geht Gesner ein und verzeichnet eine Jagdlist, die auch die höfische Literatur hätte entwerfen können: Man verkleide einen starken Jüngling aus der Jagdgesellschaft als Jungfrau, der mit „wolriechendem Geruch balsamieret und angestrichen werde“⁴² und so das Einhorn täuschen soll: „Und wann das Thier den Geruch empfindet / und die Weibskleidung ersiehet / laufft es

36 *Fratris Felicis Fabri*, *Evagatorium* (wie Anm. 35), 441. Übersetzung von Klusmann, In Gottes Namen (wie Anm. 34), 98.

37 *Ebd.*

38 *Conrad Gesner*, *Historiae animalium*. Bd. 1: *De quadrupedibus viviparis*. Zürich 1551, „De monocerote“, 785–786; dt. Übersetzung: *Conrad Gesner*, *Thierbuch*, das ist ein kurtze beschreybung aller vierfüßigen Thiern, so auff der erden und in wassern wonend, übers. v. Conrad Forer. Zürich 1563, „Von dem Einhorn.“, XXXVI–XXXIX.

39 Hier zitiert nach der Ausgabe: *Conrad Gesner*, *Allgemeines Thier-Buch: Abbildung aller vierfüßigen, sowohl zahmer als wilder Thieren, welche in allen vier Theilen der Welt auff dem Erdboden und in etlichen Wassern zu finden, sampt einer aussführlichen Beschreibung*. Unveränd. Nachdruck der Ausg. Frankfurt a. M.: Serlin 1669, Sonderausg. für J. F. Lehmanns Fachbuchhandlung. Hannover 1995, „Von dem Einhorn“, 71–83, hier 71.

40 *Ebd.*, 76.

41 *Ebd.*

42 *Ebd.*, 78.

hinzu/ und legt sich dem Jungengesellen in den Schooß: Der dann mit seinen weiten und wolriechenden Ermeln das Thier blendet / bedeckt / und einschläffert: Alsdann lauffen die Jäger herbey / und nehmen das Horn vom Thier / das für Giff gut ist/ das Einhorn aber lassen sie unverletzt wieder weglauffen.“⁴³ Gesner selbst zweifelt zwar den Wahrheitsgehalt dieser Jagdgeschichte an, weist sie aber, seinem Universalanspruch folgend, auch nicht zurück: „Doch lassen wir solches in seyнем Werth / und eines jeden Urtheil anheim gestellt.“⁴⁴

Am Beginn der Frühmoderne hat man sich in Bezug auf das Einhorn also weder von den Denktraditionen der antiken Naturkunden noch von der Autorität der Bibel verabschiedet, wie auch schon an der Luther'schen Übersetzung des Tieres ‚re'em‘ deutlich wurde. Gleichwohl spielen in der sich verwissenschaftlichenden Auseinandersetzung mit der Welt zunehmend Formen der empirischen Überprüfung und Autopsie eine Rolle: Einhörner muss es geben, denn schließlich werden ihre gedrechselten Hörner in den europäischen Wunderkammern und Kirchenschätzen in großer Zahl aufbewahrt und kommen auch in der Medizin, etwa bei der Behandlung von Vergiftungen zum Einsatz. Es handelte sich dabei natürlich um die Stoßzähne des Narwals, dem aus der Fachliteratur der Zeit auch als ‚unicornu marinus‘⁴⁵ bekannten ‚Wasser-Einhorn‘. Bernd Roling hat in einem Beitrag zur Wissenschaftsgeschichte des 17. Jahrhunderts eindrücklich nachgezeichnet, wie das „Ende der Einhörner“ damit eingeläutet wurde, dass man die Heilkraft dieser Hörner zunehmend der experimentellen Überprüfung unterzog, u. a. indem man frühe Tierversuche unternahm, in denen Katzen, Tauben und Hunde zuerst mit Gift und dann als Gegenmittel mit geriebenem Einhorn traktiert wurden.⁴⁶ Die pharmazeutische Wirkung – und damit ein für den Menschen zentraler Beziehungsaspekt – konnte dabei nicht umfassend widerlegt werden, so dass mit dem wissenschaftlichen Beweis, dass es sich bei den Hörnern um Narwalzähne handelte, zunächst lediglich „ihr Nimbus einfach auf das marine Einhorn übertragen“⁴⁷ wurde. Diese Erkenntnis führte aber, wie schon bei Gesner, nicht dazu, dass man den ‚Landeinhörnern‘ grundsätzlich die Daseinsberechtigung aberkannte: „Gesichtet werden sie“ – allen Zweifeln an ihrer Existenz und an der Wirksamkeit der Hörner zum Trotz – „auch weiterhin“⁴⁸, bis ins 19. Jahrhundert finden sich ihre Spuren in naturkundlichen Werken und Reiseberichten.

An der Schwelle zur Neuzeit beenden wir diese Spurensuche. Für ein „Tier das es nicht giebt“ ist das Einhorn erstaunlich präsent in der vormodernen (und unter veränderten Prämissen auch in der modernen) europäischen Vorstellungswelt. Unser Wissen um die Beschaffenheit der Welt und ihrer Bewohner, so wird an der Faszinations- und

⁴³ Gesner, Allgemeines Thier-Buch (wie Anm. 39).

⁴⁴ Ebd.

⁴⁵ Roling, Der Wal (wie Anm. 11), 180.

⁴⁶ Ebd., 188.

⁴⁷ Ebd., 185.

⁴⁸ Ebd., 191.

Wissensgeschichte des Einhorns deutlich, ist historisch gewachsen, und diese Historizität prägt unsere Wahrnehmung. Auch naturkundliche Fakten sind daher immer wieder darauf zu hinterfragen, aus welchen menschlichen Projektionen und Begehrensstrukturen heraus sie generiert werden. Die menschliche Sehnsucht nach der Nähe zum Einhorn jedenfalls scheint ungebrochen: Hätte die Meldung vom sibirischen Knochenfund überhaupt je Interesse gefunden, wenn sie „Lebten plumpe einhörnige Urzeitbisons mit dem Menschen zusammen?“ gelautet hätte?

Autorin

Julia Weitbrecht

Professorin für Ältere deutsche Sprache und Literatur mit Schwerpunkt Literatur des Früh- und Hochmittelalters im europäischen Kontext an der Universität zu Köln. Ihre Forschungsschwerpunkte sind religiöse Textkulturen des Mittelalters, historische Narratologie und Mensch-Tier-Relationen in historischer Perspektive.

j.weitbrecht@uni-koeln-de

Einhörner und Geschichtsunterricht?!

Geschichtsdidaktischer Kommentar¹

Über die Rolle des Einhorns als ein für uns zuverlässig fiktionales Wesen für Geschichtsdidaktik und -unterricht zu diskutieren, mag zunächst merkwürdig und alles andere als wissenschaftlich erscheinen, werden mit Einhörnern doch mehr „New-Age-Schwärmerien“ oder „verschwommene[s], konturlose[s], magische[s] Zauberwesen“² assoziiert. Unsere moderne Lebenswelt ist ohnehin voll von Einhörnern als mystische und schöne Fabelwesen in Form von Textildrucken, Schlüsselanhängern oder sogar Nahrungsmitteln wie Pasta in Einhornform. Folglich dürfte die Beschäftigung mit Einhörnern für viele auf einer Stufe mit ‚HelloKitty‘ und Co stehen. Allerdings wird schon beim tieferen Nachdenken über den Gegenstand ‚Einhorn‘ klar, dass unsere Vorstellungen immer abhängig von unserem Hintergrund sind – denn die Beschäftigung mit dem Einhorn ist nun eben kein modernes Kitsch- oder Kinder-Phänomen, sondern schon seit jeher, wie schon in antiken Abhandlungen von Gelehrten deutlich wird, existent gewesen. Erwähnt sei an dieser Stelle beispielsweise die Schrift *Indika* des Ktesias von Knaidos von etwa 298 v. Chr., in der eine Geschichte eines Tieres mit einem einzigen Horn erzählt wird – eine Legende, „die in der Vorstellungswelt des Abendlandes mehr als 2.000 Jahre überdauert hat“.³ Vor diesem Hintergrund wirft Julia Weitbrecht in ihrem Vortrag ‚Mensch-Tier-Beziehungen in historischer Perspektive: Zur Faszinationsgeschichte des Einhorns‘ auch geschichtsdidaktische Schlaglichter auf die Vormoderne. Doch kann ein „Tier, das es nicht gibt“⁴, wie Rilke in *Die Sonette an Orpheus* treffend schreibt, wirklich Gegenstand eines Geschichtsunterrichts und einer Geschichtsdidaktik sein, in deren Zentrum auch die Historizität als solche steht?

Tiere als Teil der (mittelalterlichen) Lebenswelt

In ihrem Beitrag stellt Julia Weitbrecht zunächst die Relevanz der Beschäftigung mit Tieren allgemein heraus, die einen großen Teil der mittelalterlichen Lebenswelt ein-

1 Kommentierter Beitrag: <https://dx.doi.org/10.38072/2703-0784/p8>.

2 Chris Lavers, *Das Einhorn. Natur, Mythos, Geschichte*, Darmstadt 2010, 7.

3 Ebd., 9.

4 Rainer Maria Rilke, *Die Sonette an Orpheus*, Zweiter Teil, IV.

» Das Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International veröffentlicht. Den Vertragstext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>. Bitte beachten Sie, dass einzelne, entsprechend gekennzeichnete Teile des Werks von der genannten Lizenz ausgenommen sein bzw. anderen urheberrechtlichen Bedingungen unterliegen können.

nehmen. Tiere eignen sich, auch heute noch, wirft man einen Blick in Märchen, Fabeln, Disney-Filme u.s.w., um Themen jeglicher Art zu veranschaulichen oder Wissen zu transportieren. So werden Tiere auch in der Vormoderne funktionalisiert und produktiv genutzt, indem man sie etwa selbst erzählen lässt. Dass bestimmte Tiere stilisiert werden, z. B. auch, indem ihnen verschiedene Eigenschaften zugesprochen werden, ist kulturell gewachsen und hat ihren wesentlichen Ursprung im Mittelalter. So stellt die Verknüpfung des Fuchses mit Listigkeit eine Kontinuität dar, die den meisten nicht fern sein dürfte. Weitbrecht sieht auf dieser Basis Tiere als Medien der Spiegelung und Reflexion, die aber auch auf die Grenzen der Menschen und ihrer Menschlichkeit hinweisen.

Die Menschen griffen dafür auf unterschiedliche Wissensbestände – z. B. Religion und Naturkunde, die in der Vormoderne keineswegs widersprüchlich zu sein scheinen – zurück, wodurch sich ein sehr weiter Literaturbegriff ergibt. Das Korpus der Tiergeschichten ist demnach nicht erkennbar systematisch, denn es „reihet reale und phantastische, heimische und fremde, bekannte und unbekannte Wesen aneinander.“⁵ Neben der Bibel ist wohl der *Physiologus* als wichtiger Text für die Beschäftigung mit Tieren im Mittelalter zu nennen, der nicht nur im mittelalterlichen Europa weit verbreitet, sondern auch Vorlage für die mittelalterlichen Bestarien war.⁶ Darüber hinaus sind noch die Fabeltradition und mittelalterliche Epen zu nennen, in denen Tieren eine wesentliche Rolle zukommt. Reinhart Fuchs ist ein solches Tierepos, das auch heute noch im kollektiven Gedächtnis verankert ist. Insgesamt werden etwaige Informationen über Tiere im Mittelalter und ihre Beziehungen zum Menschen also aus verschiedenen Wissensbeständen, sprich aus naturkundlichen, literarischen und religiösen, generiert.

Schon an dieser Stelle ließen sich fachdidaktische Überlegungen anstellen, zeigt sich doch eindrücklich, was sich durch mittelalterliche Tierkunde alles historisch ableiten lässt. Wo Tiere Teil und Spiegel der mittelalterlichen Lebenswelt sind, ergibt sich ein großer didaktischer Nutzen. Prinzipien des quellenbasierten, forschend-entdeckenden Lernen greifen hier, wenn Schülerinnen und Schüler anhand der genannten Schriften Tiere als „Symbole und als Mittel zur ‚Zurichtung‘ von Menschen“⁷ betrachten. Der weit gefasste Literaturbegriff kann hier zum Vorteil gereichen, bieten sich doch verschiedene Textsorten und damit eine größere Variation zur Untersuchung an. Besonders viel Potenzial sehe ich allerdings für die Ausbildung des Geschichtsbewusstseins, welches mit dem Schwinden von Normativen in der geschichtsdidaktischen Diskussion im Fokus des Interesses steht. Diesbezüglich führt Ammerer an, das Geschichtsbewusstsein beginne dort, „wo Zusammenhänge (z. B. Entwicklungen, Kausalitäten, Kontinuitäten, Brüche,...) erkannt werden zwischen (der Erinnerung an die) Vergangenheit, (der Deutung

5 Ingrid Matschinegg, Tierkunde im Mittelalter. Tiere im Interessensfeld zwischen christlicher Heilslehre und profaner Wissenschaft, in: Historische Sozialkunde 41, 2011, 4, 4–10, hier 4.

6 Vgl. ebd., 4 f.

7 Thomas Hellmuth, Funktion und Wandel von „Tierbildern“. Didaktische Variationen zu einem ungewöhnlichen Thema, in: Historische Sozialkunde (wie Anm. 5), 37–47, hier 37.

von) Gegenwart und (der Erwartung an die) Zukunft“ und entfalte sich dort, „wo sich das Subjekt selbst in Bezug zu diesen drei Ebenen setzen kann“.⁸ Diese Denkkategorie wird Schülerinnen und Schülern natürlich nicht automatisch in die Wiege gelegt, was für uns als Geschichtsdidaktiker*innen bedeutet, dass historisch zu denken erst einmal gelehrt und gelernt werden muss.

Das Einhorn in der Vormoderne: Vom Symbol der Christlichkeit bis zum ‚Alicorn‘

Ebendies sollen zunächst nur einzelne Schlaglichter der geschichtsdidaktischen Perspektive sein, die allerdings bereits vielversprechend erscheinen. Doch können diese auch für die historische Auseinandersetzung mit einem gänzlich fiktiven Wesen, wie wir heute wissen, gelten? Erst jetzt kommt Julia Weitbrecht zu ihren Ausführungen speziell über das Einhorn. Dieses sei in ihrer Ursprünglichkeit immer mit einer gewissen ‚Wildheit‘ assoziiert worden, die hier auch eine ‚Ungezähmtheit‘ meint. In ihrem Beitrag wirft sie an dieser Stelle ein, dass sich diese Assoziation anböte, um mit denen der Schülerinnen und Schüler verglichen zu werden. Schüler*innenvorstellungen (als Einstieg in eine Einheit) zu generieren, weckt nicht nur das Interesse der Lerngruppe, sondern zeigt ihnen auch einen direkten Lebensweltbezug und damit eine Relevanz des behandelten Gegenstands. Solche Vorstellungen sind daneben auch immer in die Geschichtskultur⁹ eingebettet, wie einleitend bereits deutlich wurde. Um durch Assoziationen Verknüpfungen oder Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler zu ermitteln, gibt es beispielsweise die Möglichkeiten eines Brainstormings oder Schreibgesprächs, wie Adamski und Bernhard anführen.¹⁰

Im Merkmal der ‚Wildheit‘ geeint, wird das Einhorn in der vormodernen Vorstellungswelt insgesamt, wie es Weitbrecht schon für die mittelalterliche Tierliteratur generell festgemacht hat, mittels verschiedener Sujets verhandelt. So ist auch das Einhorn Gegenstand der Naturlehre: „Die Orsäer in Indien jagen [...] als wildestes Tier aber das Einhorn, das sonst am Körper dem Pferde, am Kopf aber dem Hirsch, an den Beinen dem Elefanten, am Schwanz dem Eber ähnlich ist, dumpf brüllt, während ein zwei Ellen langes schwarzes Horn mitten auf der Stirne hervorragt.“¹¹ Lebend soll sich dieses Wild nicht fangen lassen, schreibt bereits Plinius in seiner *Naturalis Historia*, in dessen Passage der Aspekt der bereits angesprochenen Wildheit nochmals deutlich

8 Heinrich Ammerer, Geschichtsbewusstsein als grundlegende Kategorie der Geschichtsdidaktik, in: Historische Sozialkunde 42, 2012, 2, 3–8, hier 4.

9 Siehe hierzu Bernd Schönemann, Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft, in: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): Geschichtsdidaktik, Praxishandbuch für SI und SII, Berlin 2003, 11–22.

10 Vgl. Peter Adamski/Markus Bernhardt, Diagnostizieren – Evaluieren – Leistungen beurteilen, in: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1. Schwalbach/ Ts. 2012, 401–435, hier 409.

11 C. Plinius Secundus d. Ä., Naturkunde, Buch VIII, hrsg. u. übers. v. Roderich König mit Gerhard Winkler. Kempten 1976, 64.

wird. Neben solchen scheinbar objektiven Beschreibungen als Naturdeutungen findet sich das Einhorn aber vor allem auch in christlichen Zusammenhängen. So wird in der Bibel vermeintlich von Einhörnern gesprochen, dessen autoritäre Kraft im Kontext der vormodernen, christianisierten Gesellschaft nicht verkannt werden darf. Im bereits erwähnten *Physiologus* verbindet sich das antike naturkundliche Wissen mit religiösem. Darüber hinaus werden Einhörnern aber auch verschiedene Symbole zugesprochen, in der Vormoderne zumeist religiöse, wonach das Einhorn „nach und nach immer enger mit Schlüsselfiguren und Szenen aus dem Leben Christi in Verbindung“ gebracht wurde.¹² So wird mit dem Einhorn beispielsweise das Motiv der Jungfräulichkeit verbunden, welches sich eben auch im *Physiologus* manifestiert: „Wie wird es nun gefangen? Eine reine, schön gekleidete Jungfrau setzen sie vor ihm nieder, und es springt ihr auf den Schoß, und die Jungfrau nährt das Tier und bringt es dem König in den Palast.“¹³ Für die vormoderne Gesellschaft war die Existenz des Einhorns absolut real und durch die Verhandlung in für die Menschen des Mittelalters relevanten Texten und Bildern allgegenwärtig. Durch ihre Autorität hat es wohl auch keinen Anlass gegeben, dies zu hinterfragen. So ist es kaum verwunderlich, dass dem Horn als markantestes Kennzeichen des Tiers sogar eine heilkräftige Wirkung zugesprochen wurde. Obwohl nicht existent, wurde ‚Alicorn‘ (womit ebendieses Horn gemeint ist) insbesondere im Spätmittelalter zu den gefragtesten Wertgegenständen in Europa.¹⁴ Darüber hinaus wurden diese aber auch als universales Medikament gehandelt. Wie Weitbrecht anhand Rolings Aufsatz zeigt, wurden mit der Enttarnung der Einhörner als Stoßzähne eines Narwals durch Thomas Bartholin im 17. Jahrhundert erste Zweifel an der Existenz von Einhörnern laut.¹⁵ Dennoch, so Roling, „hatten Bartholins Einlassungen nicht erreichen können, daß sie von der Bildfläche der globalen Marginalen verschwanden, im Gegenteil, gerade Bartholins Bereitschaft, die eigentlichen Einhörner noch immer in einem empirischen Zwischenbereich der Semiverifikation zu verorten, mußte einen erheblichen Beitrag dazu geleistet haben, sie auch weiterhin mit einem gewissen Eigenrecht zu versehen.“¹⁶

Obwohl es also offensichtlich auch kritische Stimmen gegeben hat, so ist das Einhorn im Mittelalter ein Tier wie jedes andere und noch viel mehr: In ihm findet sich, was die vormoderne Gesellschaft beschäftigt hat. Es ist die Projektionsfläche religiöser und weltlicher Deutungen. Was insbesondere bezüglich der starken Symbolkraft des Einhorns in unserer modernen Gesellschaft mehr abwegig und abergläubisch er-

12 Lavers, Einhorn (wie Anm. 2), 57.

13 Hans Zimmermann, Einhorn, Löwe und Phoenix im Physiologus. Griechischer Text nach F. Sbordone (Rom 1936), deutsche Übersetzung von Hans Zimmermann, in: Quellen zum Weltbild des Mittelalters, Görlitz 2003, <http://12koerbe.de/pan/einhorn.htm> (letzter Zugriff: 26.5.2021).

14 Vgl. Lavers, Einhorn (wie Anm. 2), 77.

15 Vgl. Bernd Roling, Der Wal als Schauobjekt: Thomas Bartholin (1616–1680), die dänische Nation und das Ende der Einhörner, in: Paul J. Smith/Karl A. E. Enekel (Hrsg.): Zoology in Early Modern Culture. Intersections of Science, Theology, Philology and Political and Religious Education, Leiden 2014, 172–196.

16 Ebd., 191.

scheint, war im Mittelalter nicht nur Teil der Welt, sondern bedeutsam. Wenn im Geschichtsunterricht nicht nur Vergangenheit kritisch gedacht werden soll, sondern auch der Umgang mit ihr in der Gegenwart in Form von historischen Erzählungen¹⁷, warum dann nicht auch das zeitliche Überdauern des Einhorns als Symbol thematisieren und dekonstruieren? Die damit in den Fokus gerückte Geschichtskultur, die alltagsweltliche Präsenz des Gegenstands, könnte insofern genutzt werden, um Kontinuität und Wandel des Einhorns in puncto Überdauern und Umdeutung zu reflektieren; ebensolche Kontingenzerfahrungen verweisen wiederum auf die prinzipielle Offenheit von Geschichte. Mit diesen Erkenntnissen werden meines Erachtens auch die Einwände, ein fiktives Wesen in den Geschichtsunterricht zu integrieren, ad absurdum geführt.

Das Einhorn im Geschichtsunterricht: Ein Widerspruch?

So sieht auch Julia Weitbrecht Potenzial für die Geschichtsdidaktik. In ihren Vorschlägen wirft sie verschiedene Schlaglichter. Als Literaturwissenschaftlerin verweist sie natürlich auf die Text- und Sprachkompetenz, die durch Fabeln, verschiedene Auslegungen und moralisches Handlungswissen in den Fokus rückt. Dem würde ich zustimmen, gerade weil die „Reflexion des Verhältnisses von Sprache(n) und historischem Lernen [...] im Horizont geschichtsdidaktischen Denkens“ nichts Neues darstellt.¹⁸ Dass auch Sprache eine wichtige Komponente des Geschichtsunterricht ist, liegt insofern auf der Hand, als historisches Verstehen und Denken als „mentale Operationen“ zunächst auch Sprachleistungen sind, die das Vermögen zu einer sprachlichen Dekonstruktion voraussetzen.¹⁹ Nicht umsonst definiert Barricelli die narrative Kompetenz als „linguistische und kognitive Kompetenz“.²⁰ So wie hier gemeint ist, dass Sprachenlernen und Fachlernen als „zwei Seiten einer Medaille, die bei der Planung und Strukturierung historischer Lehr- und Lernprozesse integral betrachtet werden müssen“²¹, böte sich die Wissens- und Faszinationsgeschichte des Einhorns an, um inhaltliches, kognitives und sprachliches Lernen gleichermaßen zu evozieren.²²

Ein weiteres Schlaglicht wirft Julia Weitbrecht auf die bereits angerissene Frage nach der Historizität des Wissens, worin sie insbesondere für die Unterscheidung von Fakt und Fiktion Potenzial sieht. Auch an dieser Stelle möchte ich nochmal auf das Ge-

17 Vgl. *Christoph Kühberger*, Erinnerungskulturen als Teil des historisch-politischen Lernens, in: *Informationen zur Politischen Bildung* 32, 2010, 39–42, hier 39.

18 *Saskia Handro*, Sprache(n) und historisches Lernen. Eine Einführung, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 14, 2015, 5–24, hier 5.

19 Vgl. ebd.

20 *Michele Barricelli*, „The story we’re going to try and tell“. Zur andauernden Relevanz der narrative Kompetenz für das historische Lernen, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 7, 2008, 140–153, hier 143, zit. nach *Handro*, Sprache(n) und historisches Lernen (wie Anm. 18), 12.

21 Ebd.

22 Vgl. *Handro*, Sprache(n) und historisches Lernen (wie Anm. 18), 12.

schichtsbewusstsein rekurren. So mögen die schon von Pandel in den geschichts-
didaktischen Diskurs eingebrachten Dimensionen des Geschichtsbewusstseins zeigen,
wenn er bezüglich der geschichtlichen Dimension mit der zweiten Dimension auf das
„Realitätsbewusstsein“, die Kategorien real-fiktiv voneinander unterscheidet,²³ dass
sich doch gerade durch die Konfrontation mit Fiktivem ein solches Bewusstsein erst
entfalten kann. Und soll nicht sowieso ein ‚historisches Problem‘ den Verlauf des Ge-
schichtsunterrichts bestimmen?²⁴ Die Antwort ist ja – denn seit den 1970er Jahren ist
die Problemorientierung fester Bestandteil der Geschichtsdidaktik und fordert genau
das – die ‚Lösung‘ eines Problems als ursprüngliche „Antithese zu einem noch domi-
nant chronologisch-epochal aufgebauten, faktenorientierten, darbietenden Unterrichts-
stil“. ²⁵ Vielleicht kann auch die historische Auseinandersetzung mit dem Einhorn als
eine solche Antithese gewertet werden. Eine Fokussierung individueller Momente des
historischen Lernens knüpft daher auch an die subjektorientierte Geschichtsdidaktik
an, die Schüler*innen als denkende Subjekte in den Fokus von Geschichtsdidaktik und
-unterricht stellt. Eine Perspektive, die vor dem Hintergrund der Abwendung des rein
deklarativen Geschichtswissens zunehmend an Wichtigkeit gewinnt und die Fähigkeit
einer kritischen Haltung hervorhebt.

Neben der Auseinandersetzung mit Tierpraktiken, die im Zeitalter des Anthropozäns
Themen wie Tierschutz, Vegetarismus und Co. in den Vordergrund rücken und deshalb
ohne Zweifel sinnvoll für jeglichen Unterricht erscheinen, verweist Julia Weitbrecht
vor allem auf das Potenzial, das sich für die Repräsentation von Tieren in historischer
Perspektive ergibt. Zu nennen sind diesbezüglich Aspekte wie Herrschaftspraxis, Sym-
bolpolitik und religiöse Differenz. Hier ergeben sich auch Möglichkeiten im Bereich der
Werteerziehung, wie Weitbrecht in ihrem Vortrag einwarf, wenn sich beispielsweise
durch die Dekonstruktion antisemitischer Ausdrücke wie ‚Judensau‘ eine neue Mensch-
Tier-Relation eröffnet, die Diffamierungen an Tiervergleiche koppelt. Da die Auseinander-
setzung mit Vergangenheit niemals wertfrei sein kann, kommt der Förderung der Urteils-
fähigkeit des Individuums ohnehin eine wesentliche Rolle im Geschichtsunterricht zu.²⁶
Der Umgang mit – und sprachlicher Missbrauch von – Tieren kann an dieser Stelle eine
geeignete Diskussions- und Reflexionsgrundlage bieten. Demgegenüber sind wir an die-
ser Stelle auch mit Grenzen der Umsetzbarkeit konfrontiert: Es handelt sich hierbei näm-
lich um einen gemeinhin akademischen Diskurs, der nicht ‚einfach so‘ auf die schulische
Praxis übertragen werden kann. So gilt es dahingehend, Zwischenschritte zu entwickeln.

23 Vgl. Ammerer, *Geschichtsbewusstsein (wie Anm. 8)*, 5.

24 Vgl. Michele Barricelli, *Problemorientierung*, in: Ulf Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.): *Handbuch Me-
thoden im Geschichtsunterricht*, 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2007, 78–90, hier 78.

25 Ebd.

26 Vgl. Jochen Pahl/Christoph Wilfert, *HT 2018: Werte und Werteerziehung im Geschichtsunterricht?!*, 25.09.2018–28.09.2018
Münster, in: *H-Soz-Kult*, 30.11.2018, www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-7987 (letzter Zugriff: 26.5.2021).

Insgesamt kann man wohl behaupten, dass in der Wissens- und Faszinationsgeschichte des Einhorns, aber auch in der Auseinandersetzung mit der mittelalterlichen Tierkunde allgemein so manches Potenzial steckt, welches auf den ersten Blick wohl nicht erahnt worden wäre. Vor allem die Möglichkeit, zentrale geschichtsdidaktische Konzepte wie Geschichtsbewusstsein, Problem- und Subjektorientierung sowie Kompetenzorientierung mit dem Gegenstand Einhorn zu vereinen, sei an dieser Stelle nochmals besonders betont. Schlussendlich lohnt vielleicht noch ein Blick auf die Prinzipien guten Geschichtsunterrichts, wenn man ob der Legitimation des Gegenstands ganz sichergehen möchte: Hier ergeben sich nach Gautschi u. a. insgesamt 18 Prinzipien, die ich an dieser Stelle nicht einzeln aufführen möchte. Es sei aber darauf verwiesen, dass sich viele auf die von Julia Weitbrecht genannten Aspekte beziehen lassen. Herausgegriffen sei z. B. das zweite Prinzip, in dem es heißt, die Themen des Geschichtsunterrichts sollen „exemplarisch ausgewählte Aspekte von Schlüsselproblemen“ spiegeln und die „lokale und globale Verantwortung der Mitglieder einer Gesellschaft deutlich“ machen.²⁷ Ebendies ist meines Erachtens genau der Knackpunkt der Materie, wenn Tierperspektiven erschlossen werden und die Welten der Gegenwart und Vergangenheit vernetzen, insbesondere, wenn diese einen Anlass geben, über aktuelle Diskurse wie Umwelt, Feminismus und Rassismus nachzudenken. Daneben stellen eben jene Tierperspektiven aber auch die Möglichkeit bereit, diese Welten voneinander abzugrenzen, weil Tiere eben keine Menschen sind, sondern bloß Mittel, diese zu spiegeln.

Natürlich muss auch erwähnt werden, dass die Beschäftigung mit dem Einhorn und anderen Tieren ebenso Probleme, insbesondere für die unterrichtliche Praxis birgt. Vor einer Herausforderung stehen Lehrkräfte, wenn sie nur auf sehr wenige aufgearbeitete Wissensbestände zurückgreifen können. Das wäre also Ausblick und zuvorderst Appell an die literaturwissenschaftliche Mediävistik und Geschichtswissenschaft, diesem Problem Abhilfe zu schaffen. Andererseits lassen sich Umstände wie diese immer auch produktiv nutzen: zu denken sei beispielsweise an die Lernform des Forschenden Lernens. Abschließend möchte ich aber das große Potential betonen, das sich aus meiner Sicht ergibt, wenn (Mensch-)Tier-Relationen dazu dienen können, Anschaulichkeit, Vielfältigkeit, Innovation und damit auch neue Denkräume in den Geschichtsunterricht zu bringen. Dieses kann sich vor allem durch jene Komponenten entfalten, die sich auf den aktuellen Zeitraum, d. h. die aktuelle Gegenwart beziehen,²⁸ wie es beispielsweise die ‚Human Animal Studies‘ zeigen, die die Mensch-Tier-Beziehungen aus soziologischer, biologischer, geschichtswissenschaftlicher, psychologischer usw. Sicht analysieren. Damit konnte durch Julia Weitbrechts Überlegungen ein erster wichtiger Beitrag geleistet werden, den es in Zukunft gilt, in und für die Geschichtsdidaktik fruchtbar zu machen.

27 Peter Gautschi/Markus Bernhard/Ulrich Mayer, Guter Geschichtsunterricht – Prinzipien, in: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1, 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2017, 326–363, hier 345.

28 Vgl. Thomas Martin Buck, Lebenswelt- und Gegenwartsbezug. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (wie Anm. 9), 289–301, hier 289.

Autorin

Charis-Fey Westensee

Lehrerin im Vorbereitungsdienst, ehemalige wissenschaftliche Hilfskraft für Didaktik der Geschichte an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

chariswestensee@gmx.de

Kinder-Mittelalterbilder als Möglichkeit und Herausforderung für Lehrende an Schulen

Überlegungen aus der universitären Praxis

Die Bedeutung des Mittelalters innerhalb und außerhalb von Bildungseinrichtungen

„Weder im Geschichtsunterricht an den Schulen, aus dem das Mittelalter weithin verdrängt worden ist, noch bei der Mehrzahl der Studierenden des Fachs, die dem Zeitalter die Lateinsprachigkeit zum Vorwurf machen und es möglichst zu umgehen bzw. pflichtgemäß hinter sich zu bringen suchen [...], erfreut sich das Mittelalter einer besonderen Hochschätzung.“¹ Zu dieser wenig hoffnungsvollen Einschätzung der Rolle der mittelalterlichen Geschichte kam Hans-Werner Goetz in seinem vor über 20 Jahren erschienenen Situationsbericht zu Stand und Perspektiven der Mittelalterforschung. In dem Jahr, in dem in Bologna europäische Verantwortliche der Bildungspolitik den Entschluss fassten, Studiengänge und -abschlüsse zu vereinheitlichen, die internationale Mobilität von Studierenden zu erhöhen und so einen europäischen Hochschulraum zu schaffen, konstatiert Goetz für Deutschland seit den 1970er Jahren steigende Studierendenzahlen bei sinkender Ausstattung der Mittelalter-Lehrstühle sowie deren Abbau.² Damit beklagt er strukturelle Entscheidungen in Politik und Wissenschaft, die für die heutige Situation der mittelalterlichen Geschichte an Universitäten mutmaßlich verantwortlich sind.

Dass Veränderungen dieser Art die Lehre an Hochschulen beeinflussen, ist keine neue Entwicklung. Am Beispiel der Historischen Grundwissenschaften (oder Hilfswissenschaften), die für alle Epochen der Geschichtswissenschaft relevant sind, strukturell jedoch meistens mit Professuren für Mittelalterliche Geschichte verbunden sind, ist dies zu erkennen. Schon Ahasver von Brandt beklagte im Vorwort zu seinem Klassiker ‚Werkzeug des Historikers‘ den Interessenwandel im Fach selbst, der zu einem Bedeutungsverlust der quellenkundlichen Grundwissenschaften geführt habe.³ Auch

1 Hans-Werner Goetz, *Moderne Mediävistik. Stand und Perspektiven der Mittelalterforschung*. Darmstadt 1999, 7.

2 Ebd., 142–145.

3 Ahasver von Brandt, *Werkzeug des Historikers*. Stuttgart 1958, 7.

» Das Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International veröffentlicht. Den Vertragstext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>. Bitte beachten Sie, dass einzelne, entsprechend gekennzeichnete Teile des Werks von der genannten Lizenz ausgenommen sein bzw. anderen urheberrechtlichen Bedingungen unterliegen können.

noch 55 Jahre später konstatiert Hiram Kümper in der Einleitung zu seiner Einführung in die Grundwissenschaften deren Bedeutungsverlust.⁴ Die mittelalterliche Geschichte an Hochschulen befinde sich nach diesen Ausführungen also in einer veritablen Dauerkrise, die durch Marginalisierung in den neueren Lehrplänen und Fachanforderungen noch verstärkt werde. Die mediävistische Geschichtswissenschaft könnte sich nun auf die methodengeleitete, quellengestützte Arbeit zurückziehen, Schullehre und ihre Rolle im Geflecht von (Hoch-)Schulbildung und Gesellschaft ignorieren und allein über Geschichtskultur in Museen in Kontakt mit einer interessierten Öffentlichkeit treten. Dagegen sprechen jedoch einerseits Beispiele für politisch-gesellschaftlichen Missbrauch von Mittelalter-Bildern zu nationalistischen oder geschichtsrevisionistischen Zwecken.⁵ Andererseits boomen Mittelalterbilder in der Geschichtskultur seit bald 40 Jahren: Dazu gehörten zwar auch Erfolge von großen Sonderausstellungen in Museen.⁶ Die meisten Produkte dieser Geschichtskultur sind jedoch als nicht-wissenschaftsnah einzuordnen, wie beispielsweise kommerziell erfolgreiche Kinofilme und Serien zeigen,⁷ welche ihrerseits auf teils ebenso erfolgreichen Buchvorlagen beruhen.⁸ Der Bereich analoger und digitaler Spiele wächst weiter. Inzwischen gehören Mittelalter-Märkte fest zum Repertoire lokaltouristischer Veranstaltungsformate⁹ und auch digitale Angebote, die keiner professionell-wissenschaftlichen Qualitätskontrolle unterliegen, scheinen dem ‚echten‘ Mittelalter den Rang abzulaufen.¹⁰

Eindrücke zu den Mittelalterbildern an Schulen und Hochschulen

Der wissenschaftliche Einfluss auf geschichtskulturelle Mittelalterbilder ist trotz einzelner Ausnahmen bescheiden: Personen der Bildungsforschung, Fachwissenschaft und Schulpraxis beklagen nämlich einhellig, dass sich diese Mittelalter-Begeisterung

4 Hiram Kümper, *Materialwissenschaft Mediävistik. Einführung in die Historischen Hilfswissenschaften*. Paderborn 2014, 11.

5 Vgl. dazu Fabian Link, *Gegenwarten des Mittelalters vom späten 18. bis ins 20. Jahrhundert. Politisierung, Populärkultur und Kulturwissenschaften*, in: *GWU* 67, 2016, 509–522; János M. Bak, Vorwort, in: Ders./ Jörg Jarnut/Pierre Monnet (Hrsg.), *Gebrauch und Missbrauch des Mittelalters, 19.–21. Jahrhundert*. München 2009 (*MittelalterStudien*, Bd. 17), 9–13; Chris Jones/ Conor Kostick/Klaus Oschema, *Why Should we Care about the Middle Ages? Putting the Case for the Relevance of Studying Medieval Europe*, in: Dies. (Hrsg.), *How Medieval Studies Contribute to Improving our Understanding of the Present*. Berlin/ Boston 2020 (*Das Mittelalter*, Beihefte 6), 9–11.

6 Eine Auswahl an überregional beworbenen Ausstellungen: Den Anfang machte ‚Die Zeit der Stauer. Geschichte – Kunst – Kultur‘ in Stuttgart 1977 anlässlich des 25. Geburtstags Baden-Württembergs; 1992 in Speyer ‚Das Reich der Salier 1024–1125‘; in Magdeburg 2001 ‚Otto der Große, Magdeburg und Europa‘; sowie die Doppelausstellungen ‚Burg und Herrschaft‘ (Deutsches Historisches Museum, Berlin) und ‚Mythos Burg‘ (Germanisches Nationalmuseum, Nürnberg) 2010.

7 Vgl. z. B. *Der Name der Rose* (D/F/1 1986, Regie: Jean-Jacques Annaud); *Kingdom of Heaven* (USA/UK/D/E/MAR 2005); die Welt von ‚Game of Thrones‘ (USA 2011–19, nach ‚A Song of Ice and Fire‘ von George R.R. Martin 1996–2011, zwei Bände sind noch angekündigt) ist zwar fiktiv, aber am europäischen Mittelalter orientiert.

8 Vgl. z. B. ‚Der Name der Rose‘ von Umberto Eco 1980 (D 1982); Ken Follets ‚Die Säulen der Erde‘ (UK 1989/ D 1992; Verfilmung (CA/D/HUN/UK 2010)); ‚Die Wanderhure‘ von Iny Lorentz 2004 (Verfilmung D/AT 2010.)

9 Eine Informationsseite mit einer Übersicht für Deutschland bietet <https://www.mittelalterkalender.info> (letzter Zugriff: 26.5.2021).

10 Die Gefahr benennen Jones/Kostick/Oschema, *Why Should we Care* (wie Anm. 5), 3.

nicht im Wissen der Schüler*innen niederschlägt.¹¹ Dabei werden bezeichnenderweise kaum Kompetenzen thematisiert. Ein Wissenskanon ist schnell formuliert, doch transportiert Geschichtskultur offenbar weder Wissen noch Kompetenzen zu Mittelalterbildern oder diese werden nicht rezipiert. Ähnliche Erfahrungen kursieren unter Lehrenden beim informellen Austausch: Die Lehrperson glaubt inhaltlich, methodisch und didaktisch alle Register gezogen zu haben und doch scheint dies – in Anbetracht der Prüfungsergebnisse – für manche Studierende in einem Paralleluniversum oder einer Paralleluniversität stattgefunden zu haben. Hochschullehrende und Lehrkräfte an Schulen tradieren sprichwörtliche Klagen über die ‚Jugend von heute‘ also weiterhin. Im Gegensatz zu Filmen und Romanen ist es der Zweck von Lehre an Hochschulen, sowohl Wissen und Kompetenzen im Bereich der Geschichte zu vermitteln. Studien über den tatsächlichen Erfolg oder Misserfolg von Hochschullehre zur mittelalterlichen Geschichte in Bezug auf Schulen liegen nicht vor, abgesehen von der deutlichen Kritik Thomas Martin Bucks an der Geschichtswissenschaft. Diese habe zwar die mangelnde Vermittlung mittelalterlicher Geschichte an Schulen kritisiert, aber keinen Beitrag zur Umsetzung neuer Lehrpläne und damit zur Erneuerung des Mittelalterunterrichts geleistet.¹² Mittels Einzelevaluationen von Lehrveranstaltungen und der nicht sonderlich aussagekräftigen Nennung von Examenszahlen, also den verbreitetsten Maßnahmen zur Qualitätssicherung an Universitäten, ist der Transfer von Wissen und Kompetenz von Universitäten an Schulen zu den Schüler*innen nicht zu erfassen. Zudem fühlen sich manche Studierende besser durch YouTube-Formate als durch besagte Lehre informiert, wie Kommentare zu ‚musstewissen Geschichte - Leben im Mittelalter‘ – inzwischen MrWissen2go Geschichte – zeigen.¹³ Auch manche Lernende geben solchen Formaten den Vorzug vor dem Schulunterricht, sodass einzelne Lehrpersonen scheinbar gar nicht mehr selbst unterrichten.¹⁴ Die öffentliche Forderung nach einer Deakademisierung der Lehrer*innenbildung¹⁵ will zwar gewiss nicht YouTube den Schulunterricht überlassen. Doch die geschichtswissenschaftliche Mediävistik trägt zu diesem Diskurs in Bezug auf Veröffentlichungen

11 Nicola Brauch, Die vergessenen Fragen an die mittelalterliche Geschichte, in: Johannes Grabmayer (Hrsg.) Das Bild vom Mittelalter. Klagenfurt 2013 (Schriftenreihe der Akademie Friesach. Neue Folge 3), 169–198, hier 169.

12 Thomas Martin Buck, Mittelalter und Moderne. Plädoyer für eine qualitative Erneuerung des Mittelalter-Unterrichts an der Schule. 2. Aufl. Schwalbach 2014 (Forum Historisches Lernen), 41.

13 Mirko Drotschmann ist Journalist und hat Geschichte studiert. Video zur Ständegesellschaft - Mittelalter <https://www.youtube.com/watch?v=BRXQvm-tG6U> (letzter Zugriff: 26.6.2021), Kommentar von dem Usernamen hanna eckart: „Du rettetest mein Grundwissen fürs Studium!“

14 Zu demselben Video der Username Winchester rifle, „Wieder mal richtig gut erklärt, sehr anschaulich gestaltet und nicht so langweilig beim zuhören (nicht so wie in der Schule:-)“ und Queen of Madita: „Unser Lehrer macht kein Unterricht mehr er zeigt uns einfach am smart board die videos“.

15 Mathias Brodtkorb, Katja Koch, Klaus Zierer vertreten in Die Zeit Nr. 52/2019 die These, dass Universitäten Lehramtsstudierende zu Wissenschaftler*innen machen wollten: <https://www.zeit.de/2019/52/lehrer-beamtenstatus-ausbildung-akademie-unterricht> (letzter Zugriff: 26.5.2021).

eher im Gefolge der Didaktik bei,¹⁶ obwohl zum Thema Schule und Bildung nahezu jeder Mensch in Deutschland eine Meinung hat, wie kürzlich in der ARD-Themenwoche zu erfahren war.¹⁷ Im Zuge der Corona-Pandemie gelangt dazu auch die Rolle der Digitalisierung in den Fokus, die breit in der Gesellschaft diskutiert wird. Manche der Initiator*innen wollen dabei u. a. „die Lehrpläne entrümpeln“.¹⁸ Bei solchen Diskussionen steht das Fach Geschichte nicht im Zentrum des Interesses – und professionelles Wissen und Kompetenzen bezüglich aktueller, kompetenzorientierter Lehrpläne sind bei Diskutant*innen eher nicht zu erschließen. Das Bild vom verzichtbaren „alten Wissen [...] viele[r] [...] Jahreszahlen in Geschichte“ spukt immer noch in den Köpfen herum,¹⁹ obwohl in den Fachanforderungen kaum noch Jahreszahlen stehen. Buck fordert in seiner Studie für den Mittelalterunterricht vielmehr eine rezeptions- und wirkungsgeschichtliche Ausrichtung, um einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler*innen herzustellen.²⁰ Außerdem regt er eine stärkere Kooperation zwischen fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Wissenschaft sowie den ausführenden Schulen an.²¹

Forschungsstand zu rezeptionsgeschichtlichen Perspektiven verschiedener Fächer

Im Bereich ‚Film‘ steht der breiteste Forschungsstand zur Verfügung.²² Zum Thema ‚Dokumentation‘ liegt ein zeitgeschichtlicher Schwerpunkt mit der Diskussion von Aspekten wie Authentizität, Geschichtsbildern und dem Erlernen historischer Kompe-

16 Auf den Fluren und unter den Lehrenden der Mittelalter-Abteilungen wird mitunter ein intensiver Austausch über Hochschul- und Lehre gepflegt, der aber selten zu Veröffentlichungen führt. Impulse gehen von Zusammenarbeiten von Geschichtsdidaktik und Geschichtswissenschaft aus: Thomas Martin Buck/Nicola Brauch (Hrsg.), *Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Probleme, Perspektiven und Anstöße für die Unterrichtspraxis*, Münster 2011; als Beispiel für die Umsetzung in der Lehre die Zusammenarbeit von Andreas Bührer und Nicola Brauch bei ‚FOGEL – Forschende Geschichtslehrer_innen, Lehramtsausbildung an der Schnittstelle von Wissenschaft & Didaktik. Hierzu der Artikel vom 2. Juli 2015 im Lehre-Blog der CAU Kiel <http://www.einfachgutlehre.uni-kiel.de/allgemein/fogel/> (letzter Zugriff: 26.5.2021); noch mit einem stark fachwissenschaftlichen Schwerpunkt: Rolf Ballof (Hrsg.), *Geschichte des Mittelalters für unsere Zeit. Erträge des Kongresses des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands „Geschichte des Mittelalters im Geschichtsunterricht“* Quedlinburg 20.–23. Oktober 1999. Wiesbaden/Stuttgart 2003.

17 ARD-Themenwoche ‚Zukunft Bildung‘, 9.–16.11.2019.

18 Z. B. Der Hackathon ‚#wirfürschule‘ (8.6.–12.6.2020), der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unterstützt wurde, <https://www.bildung-forschung.digital/de/wirfuer Schule---der-hackathon-fuer-die-zukunftsschule-3120.html> (letzter Zugriff: 26.5.2021). Steve Haak zitiert die beiden Initiator*innen und Gründer*innen Verena Pausders (Digitale Bildung für alle e.V.) und Michael Maendler (www.lehrermarktplatz.de) mit diesen Worten im Beitrag ‚Hackathon-Initiator: „Wir wollen die Lehrpläne entrümpeln“ bei Business Insider (9.6.2020), <https://www.gruenderszene.de/technologie/hackathon-wirfuer Schule?interstitial> (letzter Zugriff: 26.6.2021).

19 Franz Fehrenbach, Vorsitzender des Aufsichtsrats der Robert Bosch GmbH, in einem Interview zum Umbau von Schulen in *Die Zeit* 29 (12.7.2018): <https://www.zeit.de/2018/29/bildung-reform-deutschland-schulen-lehrer> (letzter Zugriff: 26.6.2021).

20 Buck, *Mittelalter* (wie Anm. 12), 81f.

21 Ebd., 41.

22 Zu den Einsatzmöglichkeiten von Filmen in der Hochschullehre vgl. *Janina Lilje*, Spielfilme in der geschichtswissenschaftlichen Lehre. Chancen, Herausforderungen und Möglichkeiten, in: Martin Fischer/ Michaela Pözl (Hrsg.), *Blockbuster Mittelalter. Akten der Nachwuchstagung Bamberg*. 11.–13.06.2015. Bamberg 2018, 489–517, mit einer Übersicht zur Literatur mit Mittelalterschwerpunkt.

tenzen vor.²³ Diese Ergebnisse sind nur bedingt auf mittelalterliche Beispiele übertragbar, da weder zeitgenössisches Filmmaterial vorliegt noch Zeitzeug*inneninterviews möglich sind.

Im englischsprachigen Raum sind interdisziplinäre Studien zu rezeptionsgeschichtlichen Perspektiven unter der Forschungsrichtung ‚Medievalism‘ stärker als im deutschsprachigen Raum verbreitet, wo diese eher in Literaturwissenschaften und in der Geschichtswissenschaft in Ringvorlesungen eine Rolle spielen.²⁴

Andere Untersuchungen und Analysen gingen meistens aus universitärer Lehre oder dem Bereich der Geschichtsdidaktik hervor.²⁵ Abgesehen von den Analysen der Geschichtsdidaktik²⁶ fokussieren die Untersuchungen zumeist implizit Erwachsene, obwohl die Frage nach dem Interesse von Erwachsenen und Lehrenden am Mittelalter jüngst erst fokussiert wird.²⁷ Zu den besonderen Voraussetzungen bei Studien mit und zu Kindern im Bereich der Geschichtskultur hat sich vor allem die Medienforschung profiliert.²⁸ Die Pädagogik und Geschichtsdidaktik folgten nämlich lange der Ansicht der 1950er und 60er Jahre, dass Schüler*innen der Grundschule nicht die entwicklungspsychologische Reife für historisches Lernen besäßen.²⁹ Damit ist die geringe Repräsentanz des Historischen Lernens in Grundschullehrplänen zu erklären, die nicht

23 Beispielsweise *Thomas Fischer*, *Alles authentisch? Popularisierung der Geschichte im Fernsehen*. Konstanz 2008; *Sarah Böhlau*, *Diener zweier Herren. Der Mittelalterdokumentarfilm zwischen Authentizitätsanspruch und Unterhaltungswunsch*, in: *Fischer/Pözl* (Hrsg.), *Blockbuster* (wie Anm. 22) 519–528; *Bodo von Borries*, *Geschichtslernen am Fernsehschirm. Analysemethoden, Fallbeispiele, Praxiserfahrungen*, in: *Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider* (Hrsg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Düsseldorf 1985 (Geschichtsdidaktik. Studien, Materialien, Bd. 24), 537–555; *Christian Huck*, *Authentizität im Dokumentarfilm. Das Prinzip des falschen Umkehrschlusses als Erzählstrategie zur Beglaubigung massenmedialen Wissens*, in: *Antonius Weixler* (Hrsg.), *Authentisches Erzählen. Produktion, Narration, Rezeption*. Berlin 2012 (Narratologia, Bd. 33), 239–264.

24 So ist dies auch beim International Medieval Congress, der jährlich in Leeds stattfindet, einer der vorgeschlagenen Untersuchungsaspekte. Vgl. *Mathias Herweg/Stefan Keppler-Tasaki* (Hrsg.), *Rezeptionskulturen. Fünfhundert Jahre literarischer Mittelalterrezeption zwischen Kanon und Populärkultur*. Berlin 2012 (Trends in medieval philology, Bd. 27); *Dorothea Klein* (Hrsg.), *Überall ist Mittelalter. Zur Aktualität einer vergangenen Epoche*. Würzburg 2015 (Würzburger Ringvorlesungen, Bd. 11).

25 Z. B. *Buck/Brauch* (Hrsg.), *Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit* (wie Anm. 16); *Christian Rohr* (Hrsg.), *Alles heldenhaft, grausam und schmutzig? Mittelalterrezeption in der Populärkultur*. Münster 2011 (Austria: Forschung und Wissenschaft. Geschichte, Bd. 7); im Hinblick auf Präkonzepte *Friederike Stöckle*, „Die armen kleinen Bäuerlein – was die für ‚ne Ausbeutung über sich ergehen lassen mussten...‘. Alltagsvorstellungen zum Mittelalter: Verständnisbarrieren oder hilfreiche Erklärungsmuster“, in: *Buck/Brauch* (Hrsg.), *Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit* (wie Anm. 16), 301–310.

26 *Monika Fenn* (Hrsg.), *Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung*. Frankfurt a. M. 2018 (Geschichtsunterricht erforschen, Bd. 7).

27 *Markus Drüding/Tobias Enseleit*, *Ritter, Hexen, Pest und Burgen? Eine explorative Studie zu Mittelalter-Vorstellungen und dem Mittelalter-Verständnis von Geschichtsstudierenden*, in: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 8, 2017, 98; *Sebastian Barsch/Burghard Burghard*, „Es bereitet sie vor, an den richtigen Stellen zu staunen, wenn sie die Tageszeitung lesen“ – Historisches Fachwissen aus Perspektive von Mediävist*innen, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 18 (2019), 78–96.

28 Vgl. die Übersicht bei *Ingrid Paus-Hasebrink*, *Forschen mit Kindern und Jugendlichen*, in: *Lothar Mikos/ Claudia Wegener* (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung*. Ein Handbuch. 2. völlig überarb. Aufl. Konstanz 2017, 276–282; *Markus Kübler* betont die Wichtigkeit der Berücksichtigung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder bei Erhebungen, die durch Einzelbefragungen kostenintensiv werden, *Markus Kübler*, *Erhebungsmethoden zum historischen Denken und Lernen bei vier- bis zehnjährigen Kindern*, in: *Fenn* (Hrsg.), *Lernen* (wie Anm. 26), 43, 50.

29 *Monika Pape*, *Geschichtsbewusstsein im Grundschulalter: eine empirische Studie*, in: <https://www.widerstreit-sachunterricht.de/> Ausgabe Nr. 11/Okttober 2008, S. 1 Anm. 1 (letzter Zugriff: 26.5.2021); eine Übersicht zur Forschungsgeschichte bietet *Bodo von Borries*, *Streiflichter auf ältere Erkundungen „Frühen historischen Lernens“*. Alltagserfahrungen, Forschungszugriffe, Deutungskontroversen, in: *Fenn* (Hrsg.), *Lernen* (wie Anm. 26), 21–40.

nur in Deutschland zu beobachten ist.³⁰ Die mediävistische Geschichtswissenschaft hat sich mit diesem Komplex kaum befasst, obwohl das Mittelalter der Ritter und Burgen – meistens gespeist aus Sachbüchern – das Interesse von Grundschüler*innen weckt.³¹ Wenn also die Geschichtswissenschaft Kinder-Mittelalterbilder bisher nicht als einen möglichen Untersuchungsgegenstand betrachtet hat und die Grundschuldidaktik erst langsam die Möglichkeiten diesbezüglich auslotet, wird die Diskrepanz zwischen Mittelalter-Boom und wissenschaftlicher Beschäftigung noch verstärkt. Schließlich setzt die Werbeindustrie mittelalterliche Assoziationen für das Marketing von Kinderprodukten, wie z. B. Ritter-Tütensuppen, ein.³² Ein Beispiel für Geschichtskultur, das kaum intensive wissenschaftliche Beratung in Anspruch genommen hat, wirbt also mit Mittelalterbildern, deren Einsatz kommerziell erfolgversprechend sein muss.³³ Auch Museen bieten zunehmend spezifische Produkte in ihren Shops für unterschiedliche Altersgruppen von Kindern und Jugendlichen an,³⁴ sodass sich Lehrende überlegen sollten, ob dieses Prinzip in modifizierter Weise nicht auch für die Lehre nutzbar gemacht werden könnte. Dabei könnten wir unsere Möglichkeiten zu einem professionellen Beitrag zu gesamtgesellschaftlichen Diskursen prüfen.³⁵

Überlegungen zum Einsatz in der Hochschullehre

Ausgehend von diesen Überlegungen sollten in einer universitären Lehrveranstaltung die Möglichkeiten, Chancen und Herausforderungen des Einsatzes von kindlichen Mittelalterbildern der Geschichtskultur erprobt werden. Kinder wurden deshalb gewählt, weil deren Präkonzepte vor dem Schulunterricht ausgeprägt werden und damit einen

30 Markus Kübler, *Frühes Historisches Denken bei 4- bis 10-jährigen Kindern in der deutsch-, italienisch- und romanischsprachigen Schweiz – ein Werkstattbericht*, 2010, http://www.historischesdenken.ch/assets/files/historisches_denken_GDSU_2010.pdf (letzter Zugriff: 26.5.2021).

31 Pape, *Geschichtsbewusstsein (wie Anm. 29)*, 4f.

32 Vom Lebensmittelkonzern Nestlé unter der Marke ‚Maggi‘ als ‚Ritter Suppe mit abenteuerlichen Ritternudeln‘ seit einigen Jahren vertrieben: Zentral abgebildet ist eine Suppenschale mit Suppe und Löffel. Am linken Rand über die Hälfte der Tütenhöhe ausgestreckt sitzt ein grüner Drache mit lila Kamm und Horn im Profil nach rechts blickend und die Vorderläufe Richtung Teller ausstreckend. Die rosa Zunge ist aus dem geöffneten Maul zur Suppe hinausgestreckt. Der Schwanz rahmt den Suppenteller ein. Auf der rechten Seite oberhalb des Suppentellers reitet ein Ritter auf einem weißen Pferd in voller Plattenrüstung (ca. 16. Jh.) mit rot-weißer Lanze und rotem Löwen auf dem Schild auf den Teller zu. Im Hintergrund ist eine grüne, hügelige Landschaft mit stilisierten Nadelbäumen und einer stilisierten Burg zu erkennen. Die aktuelle Gestaltung der Verpackung verschiebt den Suppenteller auf die linke Hälfte der Verpackung. Auf der rechten Hälfte ist der gleiche Drache spiegelverkehrt und verkleinert abgebildet, der ein Schild mit der bunten Aufschrift ‚Für Kindergeschmack entwickelt‘ hält. Die Hügelandschaft mit etwas veränderter Burg wurde stark verkleinert zwischen dem Produktnamen und dem Drachen eingefügt. Der namensgebende Ritter fehlt. Die Werbebotschaft zur Freiheit von Geschmacksverstärkern wurde durch ‚Einfach gut mit abenteuerlichen Ritternudeln eigener Herstellung‘ ersetzt.

33 Werbung folgt der AIDA-Formel: Attention, Interest, Desire, Action (= Kaufhandlung). Vgl. *Christine Feil*, *Kinder, Geld und Konsum. Die Kommerzialisierung der Kindheit*. Weinheim/München 2003 (Kindheiten, Bd. 24).

34 *Peter Leimgruber/Hartmut John*, *Museumshop-Management. Einnahmen, Marketing und kulturelle Vermittlung wicklungsvoll steuern. Ein Praxis-Guide*. Bielefeld 2011, 232f. Das ist kein spezifisch deutsches Phänomen: Bspw. bot der Museumshop der Ruine von Kirkstall Abbey bei Leeds in Großbritannien im Juli 2019 u. a. Produkte der Firma Pillow Fight Warriors an; <https://www.pillowfightwarriors.com/> (letzter Zugriff: 26.5.2021).

35 Eine solche Beteiligung als ‚citizens‘ fordern *Jones/Kostick/Oschema*, *Why Should we Care (wie Anm. 5)*, 14f. ‚Wir‘ meint die Gemeinschaft der Hochschullehrenden mit den Hochschullernenden, die teilweise als Lehrkräfte an Schulen gehen werden.

Ausgangspunkt für den reflektierten Umgang mit dem Mittelalter in der Schule bilden können.³⁶ Dabei sollte auch geprüft werden, ob die Diskussion dieser Präkonzepte in der Hochschullehre geeignet erscheint, das Reflexionsniveau zu Geschichtsbildern zu steigern und damit die Bereitschaft zur Änderung von eigenen Präkonzepten zu erhöhen. Es besteht nämlich der Eindruck, dass sowohl Schüler*innen als auch Studierende stark von Präkonzepten geprägt sind. Die empirische Datenlage ist gegenüber der gefühlten Wahrnehmung jedoch dünn.³⁷ Einzelne Erhebungen zu den Mittelalterbildern von Studierenden der Geschichtswissenschaft, Schüler*innen und Erwachsenen haben kaum relevante Unterschiede festgestellt.³⁸ Einerseits ist die Beschäftigung mit dieser Thematik für Lehramtsstudierende, die die Mehrzahl der Studierenden der Geschichtswissenschaft an den meisten deutschen Hochschulen ausmachen,³⁹ von besonderem Interesse, weil sie so die Möglichkeit erhalten, sich auf Mittelalterbilder ihrer zukünftigen Schüler*innen und deren Chancen und Herausforderungen des Einsatzes im Unterricht vorzubereiten. Andererseits lohnt sich für angehende Historiker*innen mit Berufszielen außerhalb der Universität eine Beschäftigung mit der Beziehung von verschiedenen Typen von Mittelalterbildern, weil beispielsweise Museen und Medien verschiedene Rezeptionsansprüche und -fähigkeiten bedienen müssen. Dies kann in Veranstaltungen zur Rezeptionsgeschichte geübt werden, in denen Lehrende und Studierende allgemeine Mittelalterbilder mit Ansätzen des Forschenden Lernens untersuchen.⁴⁰

Empirische Daten der Geschichtsdidaktik haben in verschiedenen Studien für Kinder in Grundschulen und der frühen Sekundarstufe I ein hohes Interesse an mittelalterliche Themen festgestellt, die mit Attributen wie ‚fern‘, ‚abenteuerlich‘ oder ‚anders‘ beschrieben werden.⁴¹ Vor allem für angehende Lehrkräfte erscheint also die Beschäftigung mit Kinder-Mittelalterbildern lohnenswert, da diese ihre performative Kraft bereits entfaltet haben, bevor die Schüler*innen Mittelalterunterricht erhalten. Also könnte es

36 Buck, *Mittelalter* (wie Anm. 12), 183.

37 Paul Sturtevant hat in einer Studie Zusammenhänge zwischen Mittelalterbildern aus Disneyfilmen und denjenigen von jungen Erwachsenen in Großbritannien aufgezeigt. Vgl. Paul Sturtevant, „You don't learn it deliberately, but you just know it from what you've seen“. British understandings of the medieval past gleaned from Disney's Fairy tales, in: Tison Pugh/Susan Aronstein (Hrsg.), *The Disney Middle Ages. A Fairy-Tale and Fantasy Past*. New York 2012 (*The New Middle Ages*), 77–96, vor allem 78, 92f.

38 Drüding/Enseleit, *Ritter* (wie Anm. 27), 114.

39 An der CAU durchschnittlich zwei Drittel der Geschichtsstudierenden.

40 Vgl. Andreas Bihrer/Stephan Bruhn/Fiona Fritz, *Forschendes Lernen in Geschichtswissenschaft und Geschichtsstudium. Kompetenzen – Rahmenbedingungen – Projekte – Perspektiven*, in: Margrit E. Kaufmann/Ayla Satilmis/Harald A. Mieg (Hrsg.), *Forschendes Lernen in den Geschichtswissenschaften. Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer*. Wiesbaden 2018, 105–124.

41 Helmut Beilner: *Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschulzeit*, in: Waltraut Schreiber (Hrsg.), *Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen Historischen Lernens 1*. Neuried 1999, 133; Thoralf Schenk: *Der Zug ist abgefahren (...). Konzeption und Zwischenergebnisse einer Untersuchung zu geschichtlichen Interessen und historischen Vorstellungen von Schülern im Primar- und Sekundarstufenbereich*, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 6, 2007, 177; Sebastian Barsch, *Luxus in Pink? Playmobilprinzessinnen, Geschlechtervorstellungen und Geschichtsbewusstsein*. In: Christoph Kühberger (Hrsg.): *Mit Geschichte spielen. Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellung der Vergangenheit*. Bielefeld 2021 (im Druck).

für die weitere schulische Entwicklung des Interesses an Geschichte im Allgemeinen und am Mittelalter im Speziellen von Bedeutung sein, die Erwartungen der Schüler*innen in der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen und nutzbar zu machen.⁴²

Außerdem sollte in der Veranstaltung geklärt werden, welche Mittelalterbilder Studierende in das Studium aus der Schule mitbringen und ob Studierende Zusammenhänge mit außer- oder vorschulischen Berührungen mit der mittelalterlichen Geschichte sehen, die mutmaßlich der Geschichtskultur zuzuordnen sind. Ein Ziel war die Diskussion von Vorschlägen, wie klischeebehafteten Mittelalterbildern⁴³ sinnvoll und nachvollziehbar begegnet werden könne, um geschichtswissenschaftliche Mittelalterbilder in die Gesellschaft zu tragen.

Für die Hochschullehre besteht darin eine Chance, den Zweck von Theorie und Praxis in gezielten Anwendungsbeispielen deutlich zu machen und damit das Interesse an der Veranstaltung zu erhöhen. Schließlich zählt die Thematisierung und Diskussion von unterschiedlichen Darstellungsformen von Geschichte – Geschichtskulturen sind eine Darstellungsform von Geschichte – zu den zentralen Aufgaben eines Geschichtsstudiums. Durch die Beschäftigung mit diesen wird der Blick für Übereinstimmungen und Unterschiede sowie Wechselwirkungen geschärft, sodass die Kommunikation zwischen Geschichtswissenschaft und Gesellschaft stärker davon als von OpenAccess profitieren könnte.⁴⁴

Im Wintersemester 2018/19 bot ich eine Übung im Methodik-Modul mit dem Titel ‚Ritter und Prinzessin? Mittelalterbilder von und für Kinder‘ an. Im Verlaufsplan des B.A. ist diese Veranstaltung zwischen dem vierten und sechsten Semester vorgesehen und nicht epochal gebunden. Daher war davon auszugehen, dass der Anteil von intrinsisch motivierten Studierenden mit grundsätzlichem Interesse am Mittelalter höher als im durchschnittlichen Proseminar sein würde, das alle Studierenden absolvieren müssen. Der Titel stand für das zu erwartende Kondensat von Mittelalterbildern. Jedoch wäre der Titel ‚Ritter und Burgen‘ treffender gewesen. Eine Stichprobe in der Bücherei der Stadt Elmshorn⁴⁵ ergab für das Regalbrett in der Rubrik ‚Sachbuch, Geschichte, Mittelalter‘, dass 18 von 27 Büchern ‚Burg und/ oder Ritter‘ im Titel führten. Von den neun verbliebenen hatten noch fünf weitere Ritter und/ oder eine Burg auf dem Cover.

42 Buck, Mittelalter (wie Anm. 12), 81f.; Schenk warnt, dass durch eine frühe Dekonstruktion von Vorstellungen bei Schüler*innen deren Interesse an der Vergangenheit schwinde; Schenk, Der Zug ist abgefahren (wie Anm. 41), 177; Stöckle spricht sich für die Nutzung der aus der Alltagswelt der SuS stammenden Vorstellungen und Konzepte aus, Stöckle, „Die armen kleinen Bäuerlein“ (wie Anm. 25), 310.

43 Vor allem die Vorstellung, dass im Mittelalter alle Menschen dachten, dass die Welt eine Scheibe wäre, ist aus Sachbüchern wegzudenken: Andrea Schaller, Mittelalter. Die Welt der Kaiser, Edelleute und Bauern. Nürnberg 2013 (WAS IST WAS, Bd. 118), 7; Jutta von der Lühe, Diktate 3. Klasse. Deutsch. Lerne mit Dinosauriern, Detektiven und mehr. Stuttgart 2015, 27; Roland Bernhard: Der Eingang des „Mythos der flachen Welt“ in deutsche und österreichische Geschichtsschulbücher im 20. Jahrhundert, in: GWU 63 (2013), 687–701.

44 Das Bundesministerium für Bildung und Forschung warb im Februar 2020 damit, dass Open Access Elfenbeintürme abbaue, <https://www.bildung-forschung.digital/de/open-access-initiativen-2680.html> (letzter Zugriff: 26.5.2021); auch Jones/Kostick/Oschema, Why Should we Care (wie Anm. 5), 21, fordern mehr Engagement seitens der Geschichtswissenschaft, um die Öffentlichkeit an ihren internen Debatten teilhaben zu lassen.

45 Durchgeführt am 15.11.2019 und mit ähnlichen Ergebnissen im Dezember 2019 und Januar 2020 wiederholt. Die schleswig-holsteinische Stadt hat ca. 50000 Einwohner und liegt in der Metropolregion Hamburg.

Auch Untersuchungen von Nicola Brauch zu vorunterrichtlichen Wahrnehmungen bei Sechstklässler*innen bestätigen diesen Befund, ergänzt um Personen, Ereignisse und Räume aus dem Bereich, der im weitesten Sinne mit höfischer Kultur zu umschreiben ist: Pferde, Turniere, Feste, Hofdamen, Könige und Fürsten sowie Schlachten und Waffen, Rüstungen und Kerker.⁴⁶ Diese Aspekte unterscheiden sich kaum von Mittelalterbildern der Allgemeinbevölkerung, die dem positiven, romantisierenden Bild einer vermeintlich urtümlich-exotischen Zeit jenseits von Unwägbarkeiten moderner Gesellschaftsentwicklungen zuzuordnen sind.⁴⁷ Der Kerker steuert dann einen Hauch schauriges, negatives Mittelalter bei.⁴⁸ Zu ähnlichen Ergebnissen führen Mittelalter-Brainstormings in Proseminaren. Unter der Überschrift ‚Dunkle Zeit‘ – zugegebenermaßen eine suggestive Beeinflussung, die jedoch bewirken soll, dass Assoziationen ohne Vorüberlegung im Hinblick auf die mögliche Bewertung der Dozentin genannt werden – zählen Studierende folgende Aspekte auf: Ritter, Burgen, Stadt, Kirche, Ständegesellschaft und ihre Vertreter, Pest und Krieg – vor allem am Beispiel der Kreuzzüge. In Bezug auf Kirche und Hygiene ist dabei eine skeptische bis negative Haltung, also ein negatives Mittelalterbild, erkennbar. Markante Abweichungen unter den genannten Aspekten erklären sich fast immer mit dem Schulort der Studierenden.⁴⁹ Grundsätzlich sind mit Stadt, Ständegesellschaft und Kreuzzügen die Mittelalter-Themen der Fachanforderungen bekannt.⁵⁰

Ziele und Voraussetzungen für die Konzeption und Durchführung der Übung

Inhaltlich diente die Übung zwei Zielen: Einerseits galt es festzustellen, ob es überhaupt andere Mittelalterbilder neben ‚Ritter und Burgen‘ gibt. Andererseits sollte geprüft werden, ob Variationen oder Unterschiede je nach Medium und Alter der Kinder festgestellt werden können und wie diese für die Reflektion von Geschichtsbewusstsein nutzbar gemacht werden können.

46 Brauch, Die vergessenen Fragen (wie Anm. 11), 177f.; Pape hat bei Grundschüler*innen die gleichen Aspekte festgestellt: Pape, Geschichtsbewusstsein (wie Anm. 29), 4.

47 Vgl. wissenschaftstheoretisch Otto-Gerhard Oexle, Die Gegenwart des Mittelalters. Berlin 2013 (Das Mittelalterliche Jahrtausend, Bd. 1), 6–19; rezeptionsgeschichtlich orientierte Typenbildung bei Umberto Eco, Faith in Fakes. Travels in Hyperreality. London 1998 (Nachdruck von 1983), 68–72; auf Basis von Umfragen bei Schüler*innen in den 90er Jahren Bodo von Borries, Das Mittelalter im Geschichtsbewusstsein von Jugendlichen, in: Ballof (Hrsg.) (wie Anm. 16), 280–283.

48 Das wird mitunter bewusst für Veröffentlichungen genutzt: Fiona Macdonald/David Antram, Zum Glück lebst Du nicht im Mittelalter! Begegnungen, auf die du gut verzichten kannst. Hamburg 2007.

49 Beispielsweise wird von Studierenden, die in Lübeck zur Schule gegangen sind, gelegentlich der Knochenhauer-Aufstand von 1384 erwähnt.

50 Die Orte der Schulabschlüsse wurden nicht abgefragt. Doch wie in Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.), Leitfaden zu den Fachanforderungen Geschichte. Allgemein bildende Schulen, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II. Kiel 2018, 16; 24f., 27, 29f., und Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.), Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I. Geschichte. Hamburg 2011, 26, sowie Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.), Bildungsplan gymnasiale Oberstufe. Geschichte. Hamburg 2011, 14, sind die genannten Aspekte in den meisten deutschen Fachanforderungen zu finden.

Zu den methodischen Zielen gehörte die Wiederholung und Vertiefung der Fähigkeiten von Lese- und Schreibmethoden zur dauerhaften Aufbereitung von Wissen für eine weitere Verarbeitung im Hinblick auf Abschlussarbeiten. Eine wichtige Voraussetzung war dabei die Bereitschaft zur Einarbeitung in bekannte und unbekannte Themenkomplexe des eigenen Faches und anderer Fächer. Dadurch sollte auch Wissen in mittelalterlichen Bereichen generiert oder vertieft werden.

Als Richtwert für die Definition von Kindheit nutzten wir im Kurs Artikel 1 des Deutschen Jugendschutzgesetzes, das Personen, die noch nicht 14 Jahre alt sind, als Kinder bezeichnet. Nach theoretischen Vorüberlegungen zu Geschichtstheorie und Mittelalterbildern untersuchten wir verschiedene Medien nach gattungstheoretisch sortierten Blöcken – und zwar von vermeintlicher Fachnähe hin zu steigender Kommerzialisierung:

Im ersten Block ‚Literatur‘ widmeten wir je eine Sitzung Bilder-, fiktionalen und Sachbüchern, wobei eine eindeutige Unterscheidung schwierig war. Interdisziplinär betrachtet bestand dabei die größte Überschneidung zu den Kompetenzen der Studierenden, weil die Nähe zwischen Literatur- und Geschichtswissenschaft als hoch anzusehen ist. Außerdem hatten zwei Drittel der Studierenden ein literaturwissenschaftliches Zweitfach.

Der zweite Block ‚Spiele und Museen‘ thematisierte das lebendige Mittelalter anhand von Spielen, Spielzeug und Mittelalter-Märkten sowie ein wachsendes Segment in Museen, das sich in eigenen Programmen, Ausstellungen und Katalogen für Kinder zeigt.⁵¹ Mit Museen gehörte zwar ein Berufsfeld der Geschichtswissenschaft zu diesem Block, doch nehmen Museologie und Museumspädagogik nicht in jeder Veranstaltung im Studium zentralen Raum ein.⁵² Wichtige Berührungspunkte können Ansätze der Materialität liefern, die auch Möglichkeiten für den Einsatz der Historischen Grundwissenschaften bieten, oder kulturanthropologische Untersuchungen.⁵³ Jedoch müssen die Hersteller*innen von Spielen und Spielzeugen wie Verlage ökonomische Belange berücksichtigen.

Den letzten Themenkomplex bildeten Produkte aus Film, Fernsehen und Multimedia, die explizit für Kinder produziert worden sind. Auch wenn es sich um eine Form der Darstellung von mittelalterlicher Geschichte handelt, spielen medientheoretische

51 Das Europäische Hansemuseum in Lübeck bot für Kindern ab sechs Jahren vom 2.12.2018 bis zum 3.3.2019 die Sonderausstellung ‚Segel, Salz und Silberlinge. Seehandel in der Hansezeit‘ an. Dort sind auch Programme für Kinder-Geburtstage zu buchen: Abenteuer Hansefahrt – Gemeinsam sind wir stark!, <https://www.hansemuseum.eu/wp-content/uploads/2020/05/Infoblatt-Kindergeburtstage.pdf> (letzter Zugriff: 26.5.2021); ohne Angebote für Kinder kommen die größeren Museen nicht mehr aus, z. B. am 5.1.2020 im Germanischen Nationalmuseum Nürnberg laut Programmheft: ‚Kleine Entdecker im Museum‘.

52 Der Praxis-Anteil ist an den Historischen Seminaren an deutschen Universitäten individuell geregelt. Die am Historischen Seminar der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel angebotenen Projektseminare können diesen Bereich konkretisieren.

53 Ein Beispiel für die interdisziplinäre Zusammenarbeit ist die Tagung ‚Mit Geschichte spielen. Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellung der Vergangenheit‘, veranstaltet durch das Salzburg Museum, das dortige Spielzeug Museum und die Universität Salzburg vom 13.11.2019 bis zum 15.11.2019 in Salzburg, vgl. den Tagungsbericht von *Antonia Grage/Tomke Jordan*, Mit Geschichte spielen. Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellung der Vergangenheit, 13.11.2019–15.11.2019 Salzburg, in: H-Soz-Kult, 8.1.2020, www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-8581 (letzter Zugriff: 25.05.2021).

Erwägungen⁵⁴ eine größere Rolle als in der universitären Mediävistik. Auch die Vermarktungsstrategien im Hinblick auf den kommerziellen Erfolg haben eine wichtige Bedeutung, weil hierfür eher das Bekannte und Vertraute als der aktuelle Forschungsstand genutzt zu werden scheint.⁵⁵

Hochschuldidaktisch bot diese Veranstaltung also die Möglichkeit, die allseits geforderte Interdisziplinarität mit Studierenden anhand von Beispielen zu erproben und damit Chancen und Herausforderung zu identifizieren. Gleichzeitig konnten die Kenntnisse und Fähigkeiten theoretischer Prämissen, inhaltlichen Wissens oder methodischer Ansätze im eigenen Fach angewendet und geprüft werden.

Ergebnisse und Folgerungen aus der Kategorie Sachbuch

Ritter und Burgen

Sachliteratur⁵⁶ soll im Folgenden vor allem als Beispiel dienen, weil der Zweck der Information den mutmaßlich höchsten Grad an Überschneidung mit geschichtswissenschaftlicher Arbeit hat. Als wiederkehrende Themenschwerpunkte von Mittelalterbildern sind Ritter und Burgen, Adel und Bauern, die Wikinger sowie die Pest zu nennen. Ob die Hanse nur in Norddeutschland ein unter Kindern bekanntes Phänomen ist, war bisher nicht abschließend zu klären. Wie erwartet haben Ritter und Burgen den größten Bekanntheitsgrad. Daher werden diese Beispiele in den Mittelpunkt gestellt.

Als erste Schlussfolgerung und Einschränkung ist festzuhalten, dass das Mittelalterbild von Kindern innerhalb solcher Veranstaltungen nur schwer zu ermitteln ist. Einzelbefragungen von eigenen Kindern, Nichten oder Neffen sowie Patenkindern etc. können zwar Hinweise und Ergänzungen bieten. Allerdings haben wir die Erfahrung⁵⁷ gemacht, dass anwesende Erwachsene (oft Eltern oder Großeltern) recht schnell in die Verbalisierungsversuche der Kinder eingreifen. Wenn das Kind dann nur noch zustimmt, ist kaum zu ermitteln, ob das Mittelalterbild des Kindes von der Verbalisierung

54 *Edgar Lersch/Reinhold Viehoff*, *Geschichte im Fernsehen. Eine Untersuchung zur Entwicklung des Genres und der Gattungsästhetik geschichtlicher Darstellungen im Fernsehen 1995 bis 2003*. Berlin 2007 (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, Bd. 54); mit Schwerpunkt in Zeitgeschichte und Dokumentarfilm als Quelle: *Carsten Heinze/Arthur Schlegelmilch* (Hrsg.), *Der dokumentarische Film und die Wissenschaft. Interdisziplinäre Betrachtungen und Ansätze*. Wiesbaden 2019 (Filme und Bewegtbild in Kultur und Gesellschaft).

55 In Bezug auf die Ästhetik von Bilderbüchern des 20. Jahrhunderts vgl. *Jens Thiele*, *Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption*. Oldenburg 2000, 16. Das ist auch auf andere Produkte übertragbar.

56 Das Kinder-Sachbuch soll informieren und nutzt dabei Aspekte der Fiktionalität und der Faktualität in belehrender und unterhaltender Form. Vgl. *Sabine Berthold*, *Creating History. Zeitreisen ins Mittelalter in der Sachliteratur für Kinder und Jugendliche*, in: *Ingrid Bennewitz/Andrea Schindler* (Hrsg.), *Mittelalter im Kinder- und Jugendbuch. Akten der Tagung Bamberg 2010*. Bamberg 2012 (Bamberger interdisziplinäre Mittelalter-Studien, Bd. 5), 116.

57 Es handelt sich nicht um quantitativ gesicherte Ergebnisse, sondern Eindrücke der Studierenden und Lehrperson.

der Erwachsenen abweicht.⁵⁸ Außerdem reicht die Zeit einer einsemestrigen Lehrveranstaltung nicht aus, um eine valide empirische Untersuchung zu leisten. Zudem entstehen die Mittelalterbilder von Kindern nicht voraussetzungslos, sondern sind geprägt durch eben jene Bezugspersonen: Inwieweit Konsum etwa von Werbung ermöglicht oder die Beschäftigung mit dem Mittelalter angeregt wird, hängt maßgeblich von Erziehungsberechtigten und anderen Bezugspersonen einschließlich Erzieher*innen und Lehrpersonen, die als „Informationsvermittler“⁵⁹ agieren, ab. Es sind also innerhalb einer solchen Veranstaltung eher die Mittelalterbilder zu eruieren, die Kindern von Erwachsenen vermittelt werden⁶⁰ und weniger diejenigen, die Kinder im Spiel daraus machen.

Außerdem ist bei der Analyse zu berücksichtigen, dass sowohl der Zweck als auch die Intention der Sachbücher nicht allein in historischer Bildung besteht: Oft ist diese eher zweitrangig, weil Kinder zählen lernen oder motorische Fähigkeiten und räumliches Vorstellungsvermögen trainieren sollen.⁶¹ Bei Diktat-Lern-Heften,⁶² die thematisch aufgebaut sind, kann historische Bildung ein Nebenprodukt sein, wenn spannende und lehrreiche Geschichten den primären Zweck der Schreibübungen unterstützen sollen. Spannung und Abenteuer am mittelalterlichen Beispiel dienen in erzählenden Texten auch der gesellschaftlich-sozialen Erziehung und Gruppensozialisation. Dann dient das Mittelalter weniger als Interessensschwerpunkt, sondern eher als austauschbare Kulisse.⁶³ Ähnliches gilt für Kinderromane, wie etwa Abenteuer-, Zeitreise- und Kriminalgeschichten.⁶⁴ Allerdings kann die Kulisse ‚Mittelalter‘ hier Wissen über Personen, Orte und bekanntere Themen vermitteln, die in der Grundschule kaum und in der Sekundarstufe I aufgrund der Kompetenzorientierung keine explizite Rolle spielen müssen.

Eine zweite wichtige – wenn auch nicht überraschende – Feststellung ist, dass der geschichtswissenschaftliche Einfluss auf sämtliche untersuchte Medien äußerst gering ist. Ausnahmen bilden hier die Museumskataloge, so wurde z. B. der Katalog

58 Kinder- und Jugendliteratur kann auch als Medium erwachsener Erinnerungskultur gelesen werden. Vgl. *Hans-Heino Ewers*, In die eigene Kindheit zurückzinkingen. Kinder- und Jugendliteratur als Medium der (erwachsenen) Erinnerungskultur, in: Gabriele von Glasenapp/Gisela Wilkending (Hrsg.), *Geschichte und Geschichten. Die Kinder- und Jugendliteratur und das kulturelle und politische Gedächtnis*. Frankfurt a. M. 2005 ((Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien: Theorie – Geschichte – Didaktik, Bd. 41), 129–142.

59 *Andrea Becher/Eva Gläser*: Präkonzepte von Grundschulkindern zur historischen Methodenkompetenz. Zentrale Ergebnisse des Forschungsprojekts „HisDeKo“, in: *Fenn, Lernen (wie Anm. 26)*, 84.

60 Entgegen den geschichtskulturellen Angeboten mit klaren Schwerpunkten in der Vormoderne stellt Stefanie Zabold eine starke Präsenz der Zeit des Nationalsozialismus im historischen Denken von Kindern fest, die Lehrkräfte nicht erwarten. *Stefanie Zabold*, Ausprägungen historischen Denkens vor dem ersten Geschichtsunterricht, in: *Fenn, Lernen (wie Anm. 26)*, 61f.

61 *Hazel Maskell (Text)/Teri Gower (Illustration und Gestaltung)/Heike Osborne* (dt. Übersetzung): *Mein Großer Such- und Zählspaß*. Ritter und Burgen. London 2013; *Alice Pearcey*: *Ritter und Burgen Puzzlebuch*, hg. v. Anna Milbourne, Wien 2007; beide beraten von *Abigail Wheatley*, *The Idea of the Castle in Medieval England*. York 2004.

62 *Theo Kaufmann*, Diktate 4. Klasse. Deutsch. Lerne mit Piraten, Drachen und mehr. Stuttgart 2015, 26–29, beworben auf dem Cover mit „Coole Themen für bessere Noten“, wozu auch Ritter gehören.

63 So beispielsweise von Cornelia Funke *„Igraine Ohnefurcht“*, vgl. *Ina Karg*, Ritter, Elfen, Zauberwelten. Mittelalterbilder in aktuellen Kinder- und Jugendbüchern, in: Volker Mertens/Carmen Stange (Hrsg.), *Bilder vom Mittelalter. Eine Berliner Ringvorlesung*. Göttingen 2007 (Aventiuren Sonderband), 164.

64 Vgl. v. Fabian Lenk die Reihe ‚Zeitdetektive‘, erschienen in Ravensburg: *Das Teufelskraut 4*, *Der Schatz der Wikinger 7*, *Das Silber der Kreuzritter 9*, *Marco Polo und der Geheimbund 11*, *Freiheit für Richard Löwenherz 13* (alle 2013 als E-Book), *Gefahr am Ulmer Münster 19* (5. Aufl. 2010), *Der Fluch der Wikinger 24*, *Der Betrüger von Lübeck 26*, *Entführung in Nürnberg 29* (alle 2014 als E-Book), *Barbarossa und der Raub von Köln 34* (2016 als E-Book), *Der letzte Ritter von Füssen 41* (2019).

„Die Burgen-Ratten sind los!“ zur ‚Mythos Burg‘-Ausstellung in Nürnberg (2010 in Kooperation mit dem Deutschen Historischen Museum in Berlin ‚Burg und Herrschaft‘) von Anja Grebe maßgeblich betreut, die inzwischen Professorin für Kulturgeschichte und Museale Sammlungswissenschaften an der Donau-Universität Krems ist.

Der bekannte französische Mediävist Jacques LeGoff erklärt in ‚Das Mittelalter für Kinder‘ die wunderbare Welt der Zeit.⁶⁵ Mit der Altersempfehlung ab 12 Jahren⁶⁶ gehört das Buch aber nur noch knapp zur Kindersachliteratur und wird auch von Kundenrezensent*innen als ungeeignet für Kinder bewertet.⁶⁷ Mit der eher altmodischen Art, auf eine Frage eine erzählende Antwort zu geben, entspricht das Buch vielleicht nicht mehr den Ansprüchen einer durch Multimedia geprägten Kindergeneration. Ansonsten kommen die Verfasser*innen von Bilder- und Sachbüchern sowie Kinderromanen oft aus den Bereichen Pädagogik, Journalismus oder Publizistik und sind teilweise mit einem Studium der Geschichte, Kunstgeschichte, Germanistik oder Psychologie ausgestattet⁶⁸:

Die erste Ausgabe des Burgen-Bands⁶⁹ der bekannten WAS IST WAS-Reihe ist von Hans-Peter von Peschke, einem Historiker und Journalisten, der zur Firma Siemens promovierte.⁷⁰ Die zweite Ausgabe hat die Kunsthistorikerin und freie Autorin Andrea Schaller, die zur Ikonographie des Erzengels Michael im frühen Mittelalter promoviert,⁷¹ verfasst. Bezeichnenderweise gibt der Tesloff-Verlag inzwischen – bei der ersten Auflage wird der Autor als Historiker auf dem Buchrücken geführt – kaum noch Hinweise auf das Studium oder Ausbildung der jeweiligen Autor*innen auf dem Buchrücken oder auf der Homepage an.⁷²

Wissenschaftlichkeit oder Expertise der Verfassenden scheint also kein wichtiges Verkaufskriterium für Kinder-Sachbücher in Deutschland zu sein. Allerdings tritt in der Neuauflage die Materialität durch Photographien, die viele Zeichnungen ersetzen, deutlicher hervor:⁷³ Dabei handelt es sich um die Reihe, die Kinder ab acht Jahren

65 Jacques LeGoff, *Das Mittelalter für Kinder*, 2. Aufl. München 2007.

66 Auf dem Buchrücken steht noch „ab 10 Jahre“; der Verlag empfiehlt das Buch inzwischen ab 12 Jahre: <https://www.chbeck.de/le-goff-mittelalter-kinder/product/21329> (letzter Zugriff: 26.5.2021).

67 Zwei Kundenrezensionen bei Amazon (Dt.) vom 10.7.2011 und 29.11.2011 kritisieren vor allem die fehlende Anschaulichkeit.

68 Hans-Günther Döring beantwortete freundlicherweise meine Frage nach seinen Vorlagen und seiner Inspiration mit einem Hinweis auf zahlreiche meist – aber nicht ausschließlich – populärwissenschaftliche Sachbücher.

69 Hans-Peter von Peschke, *Burgen, Nürnberg 1989/2008* ((WAS IST WAS, Bd. 106); zur objektivierenden Vorgehensweise im Band vgl. Berthold, *Creating History* (wie Anm. 56), 119f.

70 Ders., *Elektroindustrie und Staatsverwaltung am Beispiel der Firma Siemens 1847–1914*. Frankfurt a. M. (Europäische Hochschulschriften Reihe 3, Bd. 154) 1981.

71 Andrea Schaller, *Burgen. Zeugen des Mittelalters*. Nürnberg 2014 (WAS IST WAS, Bd. 106); *Dies., Der Erzengel Michael im frühen Mittelalter. Ikonographie und Verehrung eines Heiligen ohne Vita*. Bern/Berlin/Brüssel 2006.

72 <https://shop.tessloff.com/WAS-IST-WAS/WAS-IST-WAS/Buchreihe-NEU/WAS-IST-WAS-Band-106-Burgen.html> (letzter Zugriff: 26.5.2021); dagegen der Band 118 *Mittelalter. Die Welt der Kaiser, Edelleute und Bauern* ist von Dr. (!) Andrea Schaller, <https://shop.tessloff.com/WAS-IST-WAS/WAS-IST-WAS/Buchreihe-NEU/WAS-IST-WAS-Band-118-Mittelalter.html> (letzter Zugriff: 26.5.2021).

73 In Peschkes Band wird der Illustrator Nikolai Smirnov auf dem Deckblatt genannt. Photographien von der Wartburg, der Wasserburg Chillon und der Kaiserburg in Nürnberg sind nur auf S. 8–9 zu finden. Teilweise sind mittelalterliche Illustrationen genutzt worden.

anspricht. Sie erscheint bereits seit 1963 als Hardcoverausgabe – zuvor als Monatszeitschrift im Zeitschriftenhandel – und ist laut Selbstaussage des Verlags die erste Kinder- und Jugendbuchreihe in Deutschland.⁷⁴ Der Aufbau ist orientiert an moderneren, digitalen Layouts und folgt nicht mehr der bekannten Kolumnenstruktur. Diese Umgestaltung und Neukonzeption begann 2013. Der Verlag reagierte damit auf die veränderten Lese- und Sehgewohnheiten von Kindern.⁷⁵ Es wäre interessant, ob dies Einfluss auf deren kognitive und neuronale Aufnahme und Verarbeitung hat oder ob diese Modernisierung Ursache oder Folge von Veränderungen solcher Prozesse ist. Welchen Einfluss dabei digitale Medien auf narrative Kompetenzen von Schüler*innen haben, ist ein noch junges Forschungsfeld.⁷⁶

Der kleinteiligen Segmentierung der Kindheit,⁷⁷ die die Werbebranche mit dem Ziel der Erhöhung des Konsums vorgibt, trägt auch Tessloff mit den Reihen ‚Kindergarten‘ (ab drei Jahren), ‚Junior‘ (vier bis sieben Jahren) und ‚Erstes Lesen‘ Rechnung. Bis auf die Reihe ‚Erstes Lesen‘, gibt es in allen Reihen einen Band ‚Ritterburg‘, die ausschließlich mit Zeichnungen illustriert worden sind.⁷⁸ Dass die Bezeichnung ‚Ritterburg‘ unzutreffend ist,⁷⁹ wird erst in der Reihe für die ältesten Kinder erläutert, in der der Band diesen Titel auch nicht führt.⁸⁰ Beide Bände deuten immerhin historische Veränderungen beim Burgenbau an: Die ersten Burgen seien aus Holz und leicht brennbar gewesen, weshalb Steinburgen gebaut worden seien.⁸¹ Schaller bietet in je einem eigenen Kapitel Baugeschichte und verschiedene Typen von Burgen sowie die Weiterentwicklung in der Neuzeit.⁸² Waffen und Kampf scheinen nicht dem Militarismusverdacht zu unterliegen, denn in beiden Reihen wird die Verteidigungsfunktion von Burgen versachlicht am Beispiel des Burgenaufbaus (z. B. Wehrturm oder Schießscharte) auf den ersten beiden Seiten deutlich.⁸³ Weitere behandelte Aspekte sind das Leben und Arbeiten auf der Burg inklusive Feste, Ausbildung und Rüstung eines Ritters, Turniere und schließlich

74 <https://www.tessloff.com/was-ist-was-583.html> (letzter Zugriff: 26.5.2021); Ragnar Tessloff stieß in den USA auf die Kinder- und Jugendsachbuchreihe ‚How and why?‘, für die er 1959 Lizenzverträge abschloss: <https://www.tessloff.com/verlag-582.html> (letzter Zugriff: 26.5.2021).

75 Ebd.

76 Dissertationsprojekt von *Henning Host*: Eine qualitative Analyse des Zusammenhangs zwischen digitalen Medien und der Entwicklung narrativer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im gymnasialen Geschichtsunterricht bei Sandra Hofhues (FernUniversität Hagen) und Sebastian Barsch (CAU).

77 Vgl. die Übersicht bei *Feil*, *Kinder* (wie Anm. 33), 83.

78 *Hans-Günther Döring*, *Ritterburg*. Nürnberg 2016 (WAS IST WAS – Kindergarten, Bd. 3); *Martin Stiefenhofer* (Text)/*Barbara Jelenkovich* (Illustrationen), *Ritterburg*, Nürnberg 2017 (WAS IST WAS – Junior, Bd. 6).

79 Thomas Wozniak kritisiert diesen Titel zutreffend auch bei in der Beck'schen Reihe *Wissen von Joachim Zeune*, *Ritterburgen*. Bauwerk, Herrschaft, Kultur. München 2015; *Thomas Wozniak*, Rezension zu: Zeune, Joachim: *Ritterburgen*. Bauwerk, Herrschaft, Kultur. München 2015. ISBN 978-3-406-66091-7, in: H-Soz-Kult, 10.2.2016, www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-23660 (letzter Zugriff 25.5.2021).

80 *Schaller*, *Burgen* (wie Anm. 71), 6: „Un glaublich: Das Wort «Ritterburg» gab es im Mittelalter noch nicht. Meist gehörten Burgen dem König oder Adeligen, der jedoch nicht unbedingt Ritter war. Umgekehrt hatte längst nicht jeder Ritter eine eigene Burg.“

81 *Döring*, *Ritterburg* (wie Anm. 78), 1; *Stiefenhofer*, *Ritterburg* (wie Anm. 78), 5.

82 *Schaller*, *Burgen* (wie Anm. 71), 8-12, 46f.

83 *Döring*, *Ritterburg* (wie Anm. 78), 1: „[Burgen aus Stein] konnten besser [als Holzburgen] verteidigt werden.“; *Stiefenhofer*, *Ritterburg* (wie Anm. 78), 2: „Er [Eingang zum Bergfried] ist klein, schwer zu erreichen und man kann ihn leicht verteidigen.“

die Belagerung. In der Kindergarten-Reihe wird der Ernst der Belagerungsszene durch abgebildete Tiere und lustige Abbildungen, wie einen Ritter, der in den Wassergraben gestürzt ist und einen Fisch ausspuckt, oder einen anderen, der zu diesem unpassenden Zeitpunkt Wasser lassen muss und in ein Gebüsch rennt, sowie durch Bastelhinweise für einen Schild abgemildert.⁸⁴ Außerdem tragen die Kämpfenden mit einem lächelnden Mund im Gesicht zwar Schild und Waffen, aber keine Rüstungen, wie auf der Seite über das Turnier bzw. über die Vorstellung der Rüstung. Dagegen sind die Mündler im Junior-Band – sofern sie überhaupt zu erkennen sind – weit aufgerissen bzw. als waagerechter Strich oder mit einem Emoticon für Trauer dargestellt.⁸⁵ Wenn Kindern dies zu vermitteln ist, sollte darüber nachgedacht werden, ob Kindern in Bezug auf andere historische Aspekte und Zeiten mehr zuzutrauen ist.

Auch Feste und Märkte gehören wie die Belagerung zum Themenspektrum eines Burgenbuchs für jede Altersstufe dazu, was unter anderem den Erfolg der Mittelalter-Märkte erklärt. Textlängen und -schwierigkeitsgrad nehmen mit dem Alter der Zielgruppen zu. Im Band der WAS IST WAS-Reihe treten auch Personen (z. B. Richard Löwenherz), Jahrhunderte sowie exakte Daten auf.⁸⁶ Außerdem berücksichtigt der Band auch Aspekte der Multiperspektivität, die deutsche Geschichtslehrpläne fordern, da ‚Burgen in aller Welt‘ ein Kapitel bilden.⁸⁷ Sachbücher folgen also in manchen Bereichen wissenschaftlichen und didaktischen Impulsen. Die Ritter- und Burgen-Welt hält dabei ein Dilemma bereit, das in der Übung kontrovers diskutiert worden ist: die angemessene Thematisierung und Problematisierung von Geschlechterrollen, die auch in Lehrplänen vorgesehen ist. Waren Mann und Frau im Mittelalter zwar nachweislich nicht gleich und hatten unterschiedliche Rollen zu erfüllen, so ist doch meistens eine verzerrende Selektion in Sachbüchern zu erkennen. Väter, die in den Beispielen fast immer adlige Burgherren darstellen, verheirateten stets ihre Töchter, ohne dass Liebe eine Rolle spielte.⁸⁸ Dass dies auch für Söhne oder die Ritter, die besagte Töchter heirateten, galt, wird jedoch selten explizit erwähnt.⁸⁹ Zwangsehen sind auch ein in Filmen gern verwendetes, die Handlung vorantreibendes Motiv – so z. B. im Pixar-Animationsfilm ‚Merida – Legende der Highlands‘ (Originaltitel: Brave USA/ GB 2012), an dem die Verhandlung moderner Themen wie „Selbstbestimmungsrecht der Frau, Aufkündigung der Familientradition [und] Konflikt mit der elterlichen Autorität“ positiv hervorgehoben wurde.⁹⁰

84 Döring, Ritterburg (wie Anm. 78), 9f.

85 Stiefenhofer, Ritterburg (wie Anm. 78), 18f.

86 Schaller, Burgen (wie Anm. 71), 4f., 18f.

87 Ebd., ab 44.

88 Emmanuelle Lepetit (Text)/Yves Lequesne (Illustration)/Regina Enderle (Übersetzung aus dem Französischen), Weisst Du das? Mittelalter. Fragen und Antworten, Potsdam o. J., 34.

89 Eine der wenigen Ausnahmen bei Karina Trapp, Wir entdecken die Ritterburg (Wieso? Weshalb? Warum?), 6: „Viele Mädchen und Jungen müssen heiraten, wen ihre Eltern für sie ausgesucht haben – auch wenn er oder sie ihnen gar nicht gefällt.“

90 Alexandra Seitz, freie Journalistin und Filmkritikerin, 10.7.2012: <https://www.kinofenster.de/film-des-monats/archiv-film-des-monats/kf1207-08/merida-legende-der-highlands-film/> (letzter Zugriff: 26.5.2021).

Filme und Romane sind nicht geschichtswissenschaftlichen Erkenntnissen verpflichtet. Doch auch in Sachbüchern werden Bilder oder Motive der mittelalterlichen Alltagswelt gebraucht, die in der mediävistischen Quellenanalyse eher selten auftreten und Frauen meistens als Dienerinnen oder Herrin zeigen: Hofdamen und die Herrin⁹¹ sowie die in Ohnmacht fallende,⁹² eine Kuchen verzierende⁹³ und fegende Frau⁹⁴ sind neben der Frau, die angezogen wird,⁹⁵ die einzigen weiblichen Personen in einem britischen Wimmelbilderbuch, die durch ihre Aufgaben benannt werden. In einer Rettungsszene rettet ein Mann eine Frau.⁹⁶ In den WAS IST WAS-Büchern erscheinen Frauen und Mädchen fast nur in Abbildungen. Eine Märchen-Prinzessin befindet sich zwar auf dem Cover des Kindergarten-Bands, doch ansonsten treten nur die Erzieherin Mona,⁹⁷ eine Wasser schöpfende Magd⁹⁸ und eine junge Dame, die ihren Ritter unterstützt,⁹⁹ auf.¹⁰⁰ Zwei Abweichungen von der Vorstellung der Frau als Ehefrau, Mutter, höfische Dame, Magd oder Wäscherin sind bei Schaller zu finden: Einerseits wird Uta als Ehefrau des Markgrafen von Meißen gemeinsam mit diesem als Mitbegründende des Naumburger Doms genannt.¹⁰¹ Andererseits sei Jeanne d'Arc die einzige bewaffnete Reiterin des Mittelalters gewesen.¹⁰² Zwar sind Frauen auch in mittelalterlichen Quellen gegenüber den Männern unterrepräsentiert. Aber die Aufgaben von adligen Damen als Fürsprecherinnen, Verantwortliche für das Gebetsgedenken und mitunter Teilhabende an der Herrschaft werden nahezu vollständig ausgeblendet, obwohl Kindern auch heutzutage arbeitende Mütter jenseits von häuslichen Aufgaben vertraut sind. Auch Bilder- und Sachbücher zeigen ein Missverhältnis in der Geschlechterrelation auf, das bei Lesebüchern bereits festgestellt worden ist.¹⁰³ Jedoch sieht die Leseförderung darin eine erfolversprechende Chance, Jungen zum Lesen zu animieren,¹⁰⁴ wobei Mädchen nicht zwangsläufig

91 *Olivia Brookes* (Text)/*Nicholas Harris/Sarah Hartley* u. a., *A year in a Castle*, Witney 2012, 2, 5, 7. Laut Verlag ab vier Jahren: <http://www.orpheusbooks.com/a-day-a-year> (12.2.2020). Dort kann man eine PDF-Version herunterladen.

92 Ebd., 8.

93 Ebd., 6, mit einem Bäcker und einer Bäckerin.

94 Ebd., 10.

95 Reifrock und Schnürung kommen erst im Übergang zur Neuzeit auf; ebd., 6.

96 Ebd., 9.

97 *Döring*, *Ritterburg* (wie Anm. 78), 1.

98 Ebd., 3.

99 Ebd., 8; auf dieser Turnier-Doppelseite (7f.) sind 33 Menschen abgebildet, von denen zehn weiblich sind, was das ausgeglichene Geschlechterverhältnis darstellt; im Junior-Band sind von zwölf abgebildeten Menschen auf der Doppelseite „Was isst man auf der Ritterburg?“ fünf weiblich: *Stiefenhofer*, *Ritterburg* (wie Anm. 78), 8f.

100 *Döring*, *Ritterburg* (wie Anm. 78). Als Mutter (eines Pagen) bzw. Ehefrau des Burgherrn und Mutter seiner Kinder werden Frauen abgebildet, 5f.; im Junior-Band erscheinen nur Mägde explizit, *Stiefenhofer*, *Ritterburg* (wie Anm. 78), 6.

101 *Schaller*, *Burgen* (wie Anm. 71), 18. Allerdings nicht im Haupttext, sondern in einer Bildbeischrift.

102 Ebd., 30.

103 Frauenfiguren sind deutlich unterrepräsentiert und häufiger Nebenfiguren vgl. *Ylva Schwinghammer*, *Ritterbuch – Bubenbuch? Neue Ritter(innen) in alten Rüstungen als Akteure einer geschlechtergerechten koedukativen Leseförderung*, in: *Bennewitz/Schindler* (Hrsg.), *Mittelalter im Kinder- und Jugendbuch* (wie Anm. 56), 138.

104 *Sebastian Schmideler*, *Vom Geöffneten Ritter-Platz (1702) zum postmodernen Jugendroman. Ritterdarstellungen aus vier Jahrhunderten Kinder- und Jugendliteratur*, in: *Herweg/Keppler-Tasaki* (Hrsg.), *Rezeptionskulturen* (wie Anm. 24), 406f.

weniger interessiert an diesen Themen seien, obwohl die Ritter-Welt nach wie vor als Jungendomäne vermarktet wird.¹⁰⁵

Wenn ein Kind dann zum Schulanfang eine kleine Schultüte für kleine Prinzessinnen oder mutige Ritter erhält,¹⁰⁶ müssen damit nicht zwangsläufig alte Geschlechterrollen zementiert werden. Denn Mädchen sind im Gegensatz zu Jungen eher bereit (gezwungenermaßen?), sich mit Figuren des anderen Geschlechts zu identifizieren.¹⁰⁷ Dieser Komplex zeigt aber divergierende Haltungen auf, die Erziehungsberechtigte und Lehrpersonen vor Herausforderungen stellt. Durch Werbung vorgegebene Rollen, die Geschlechterunterschiede verstärken könnten, konkurrieren mit persönlichen Erziehungsansätzen und dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der Lehrpersonen. Außerdem neigen Bezugspersonen zur Bevorzugung von althergebrachten, bekannten Kinderbüchern bzw. deren Motiven, die ältere Rollen- und Geschichtsbilder nicht nur von Geschlechtern, sondern auch von Familien, der Kirche etc. der 1950er bis 80er Jahre perpetuieren. Vor allem im Bereich der fiktionalen Kinderbücher stellten die Studierenden bei aus den Kinderzimmern mitgebrachten Titeln erstaunt fest, dass diese zum Zeitpunkt der kindlichen Lektüre bereits überholte Gegenwartsdiskurse aufwiesen. Kontrovers wurde diskutiert, ob diese inzwischen mindestens zwanzig Jahre alten Diskurse Kindern heute noch zugemutet werden könnten. Manche Studierende vertraten die Meinung, dass eine Überfrachtung der Kindheit mit Gesellschaftsdiskursen nicht wünschenswert sei.

Insgesamt ist der Eindruck zu gewinnen, dass Kinderbücher im Hinblick auf die genannten Aspekte weniger dynamisch auf gesamtgesellschaftliche Entwicklungen reagieren als etwa Mittelalter-Spielfilme für Erwachsene.¹⁰⁸ Bei Sachbüchern scheint dagegen ein Umdenken eingesetzt zu haben. Aus mediävistischer Perspektive betrachtet birgt eine Anpassung an aktuelle Gleichstellungsgrundsätze, die manche Kinderbücher im erzählenden Genre mit „einer Umkehrung traditioneller Rollenbilder“¹⁰⁹ vertreten, die Gefahr der Schaffung eines ahistorischen Mittelalterbildes. Burgen und Ritter bieten auch nicht den optimalen Anknüpfungspunkt für bedeutende Königinnen oder weibliche Heilige des Mittelalters.¹¹⁰ Es gibt daher keinen einfachen Lösungsweg für die Problematik, dass die Vielschichtigkeit mittelalterlichen Gesellschaften zu unterschied-

105 *Schwinghammer*, Ritterbuch – Bubenbuch? (wie Anm. 103), 143f.

106 Vor ca. 10 Jahren von Lindt vertrieben: Auf der rosa-pinkfarbene Tüte reicht ein schüchtern lächelnder, rosa, aufrechtstehender Bär, der auf der linken Seite steht, einer rosa gekleideten, blonden Prinzessin mit goldenem Krönchen, die leicht zu ihm aufschaut, eine rosa Blume. Im Hintergrund zwischen den beiden ist ein rosa Märchenschloss mit zahlreichen Türmchen und Flaggen zu erkennen, das den Walt-Disney-Themenpark-Schlössern ähnelt. Die rosa Banderole mit der weißen Schrift „Für kleine Prinzessinnen“ fällt wasserfallartig von links oben nach rechts unten.

Auf der blauen Tüte ist auf der linken Seite ein grauer, aufrechtstehender Wolf abgebildet, der sich mit dem ihm auf Augenhöhe gegenüberstehenden, jungen Ritter abklatscht. Sie stehen auf der Burgmauer, hinter ihnen ist der zentrale Bergfried mit blaugelber Fahne zu sehen, auf der ein blaues Wappen mit einem gelben, steigenden Pferd abgebildet ist. Der Junge trägt über seiner Rüstung ein Hemd mit der gleichen Abbildung wie auf der Fahne. Die gelbe Banderole mit der blauen Schrift „Für mutige Ritter“ steht horizontal und aufrecht zum Bild.

107 *Schwinghammer*, Ritterbuch – Bubenbuch? (wie Anm. 103), 139.

108 *Lillge*, Spielfilme (wie Anm. 22), 509.

109 *Schwinghammer*, Ritterbuch – Bubenbuch? (wie Anm. 103), 139.

110 Zur Problematik der Darstellung der geistlichen Sphären siehe unten.

lichsten Zwecken in geschichtskulturellen Erzeugnissen reduziert und manchmal gar karikiert wird. Dadurch wird außerdem – meist implizit – das Fortschritts- bzw. für das Mittelalter sogar Rückschrittsnarrativ der menschlichen Entwicklung weitergeschrieben. Ist es das Ziel des Sachbuchs oder Schulunterrichts, die Überwindung dieser barbarischen Zeit darzulegen, so können die Eigenheiten und Bedeutung(en) des Mittelalters nur unzulänglich vermittelt werden.¹¹¹ So zeigt das Beispiel der Eheschließungen, dass Liebesheiraten im modernen Sinn weder in der Antike noch im größten Teil der Neuzeit der Regelfall waren. Damit ist der Aspekt kein Argument für die Rückständigkeit des Mittelalters und ungeeignet für die Demonstration der Andersartigkeit der Zeit.

Doch wir stellten im Seminarsgespräch fest, dass die Besprechung von Mittelalterbildern aus verschiedenen Jahrzehnten unter der Anleitung von Lehrpersonen ab der Sekundarstufe I geeignet erscheint, gesellschaftliche Wandlungsprozesse ohne persönliche Überspitzung zu thematisieren und damit einen Raum zum Üben von Diskursen bieten könnte. Das erhöht zwar nicht automatisch das Wissen über aktuelle geschichtswissenschaftliche Mittelalterbilder. Aber die Fähigkeit zu Einordnung von Diskursen in ihren historischen Kontext und das Erkennen von Intentionen der Nutzung dieser Diskurse in der jeweiligen Gegenwart stellen genuine geschichtswissenschaftliche Kompetenzen in einer Wissens- und Informationsgesellschaft dar. Und das allgemeine Interesse am Mittelalter, das Kinder zur Bezeichnung der Epoche als „Ritterzeit“¹¹² verleitet, bietet damit meines Erachtens optimale Voraussetzungen für Lehrpersonen an Schulen, die Fachanforderungen umzusetzen.

Kirche und Gesellschaft

Die Vielfalt mittelalterlicher Gesellschaften wird im Kindermittelalterbild der Sachliteratur nicht nur in Bezug auf Geschlechterrollen reduziert, sondern auch die Bedeutung der Kirche und des christlichen Glaubens für die Menschen wird nur mit Einschränkungen deutlich. Da die zentralen Gebäude des Mittelalters laut Sachbüchern Burgen bzw. Höhen- und Stadtburgen waren, treten dominierende Kirchengebäude kaum in Erscheinung.¹¹³ So werden Kirchenbauten, die für Studierende Religion im Mittelalter symbolisieren – allerdings bei deutlich geringerer Nennung als Burgen,¹¹⁴ nicht konsequent in dieser Weise für Kindersachbücher genutzt.¹¹⁵ Dazu dienen Darstellungen von Personen als Vertreter der Kirche: Manchmal treten einzelne Priester auf Wimmel-

111 So auch *Drüding/Enseleit*, Ritter (wie Anm. 27), 115.

112 *Pape*, Geschichtsbewusstsein (wie Anm. 29), 6.

113 Ausnahmen bilden städtische Kathedralen: *Schaller*, Mittelalter (wie Anm. 43), 36f.: Mitten in der Stadt: die Kathedrale; einzig das umfangreichste Sachbuch mit 127 Seiten hat ein Kapitel „Kirchen überall!“, das romanische Kirchen vorstellt und über je ein weiteres Kapitel zu gotischen Kathedralen und Kirchenbaustellen, verfügt *Lepetit/Lequesnel/Enderle*, Weisst Du das? (wie Anm. 88), 96–101.

114 *Drüding/Enseleit*, Ritter (wie Anm. 27), 109, 112.

115 Eine Ausnahme stellt dar: *Oliver Bieber*, Klassenbibliothek Mittelalter Niveau 1. Berlin 2010 (Sachunterricht PLUS), 11: Dort steht im Kapitel „Wichtige Gebäude in der Stadt“ das Kirchengebäude für die Macht der Kirche über die Menschen.

bildern auf.¹¹⁶ Bei WAS IST WAS werden im Kindergarten-Band weder sakrale Bauten noch Geistliche abgebildet oder erwähnt. Dagegen können etwas ältere Kinder bereits auf der ersten Doppelseite eine Burgdarstellung entdecken, auf der neben dem Bergfried eine Kapelle abgebildet ist.¹¹⁷ Es gibt sogar ein Kurzinterview mit einem Mönch, Bruder Gabriel, zum Schulunterricht, wobei der Gegensatz zwischen den Kindern der Adligen, die unterrichtet werden, und Handwerker- und Bauernkindern, die arbeiten bzw. von den Eltern lernen müssen, betont wird. Seine Lehrfähigkeit begründet Gabriel mit seinem Wissen über Religion sowie Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen.¹¹⁸

Ein Bischof erscheint erst für Grundschüler*innen wiederum in Verbindung mit gesellschaftlichen Unterschieden: Das Lehnswesen wird mit einer Ständepyramide illustriert, in der Herzog und Bischof auf der gleichen Stufe unterhalb des Königs als Personen stehen.¹¹⁹ Direkt unter der Pyramide befindet sich ein Info-Kasten zu Besitzverhältnissen, die unter dem Lehnswesen firmieren, wobei eine Verschränkung mit der Grundherrschaft erkennbar ist, die aber nicht benannt wird. Eine Doppelseite des Oberkapitels ‚Leben auf der Burg‘ ist dem ‚Beten, fasten und feiern‘ gewidmet und erklärt die Allgegenwart des christlichen Glaubens im Mittelalter: Burgen hatten Kapellen und Priester waren bei allen Festen, auch bei Siegesfeiern und Schwertleiten, anwesend, wobei die Nennung des von der Kirche etablierten freien Sonntags eher als Durchgangsstation zum Sonntagsbraten und damit zu Festmählern auf der folgenden Seite als zur Darlegung christlicher Frömmigkeit dient.¹²⁰ Außerdem wird das hart arbeitende Personal der feiernden Herrschaften hier und bei der Nennung der notwendigen Arbeiten auf einer Burg gegenübergestellt.¹²¹ Dass Feste im Mittelalter selten der reinen Unterhaltung, sondern oft einem konkreten Anlass dienten, wie etwa dem Abschluss von Verhandlungen jedweder Art oder der Repräsentanz und Bestätigung des Status der Teilnehmenden, wird ebenso wie die bewusste Terminierung auf hohe Feiertage¹²² in Sachbüchern nicht ausgeführt. Frömmigkeit wird nur mit einem tiefen Glauben an Gott erklärt: Auch Frauen sollten häufig beten und beichten, wozu die Burgkapellen dienten, die in größeren Bauten die soziale Hierarchie mit oberer und unterer Kapelle demonstrieren konnten.¹²³ Frömmigkeit erscheint hier als institutioneller Zwang, der Laienfrömmigkeit völlig ausblendet. Außerdem kann die mittelalterliche Würdigung von Frauen beim Gebetsgedenken in dieser Form der Darstellung keine Entsprechung finden.

116 Brookes, *A year in a Castle* (wie Anm. 91), 5.

117 *Stiefenhofer*, *Ritterburg* (wie Anm. 78), 2.

118 *Ebd.*, 4.

119 *Schaller*, *Burgen* (wie Anm. 71), 7. Auf der nächsten Stufe folgt der Ritter und zwischen diesem und den auf dem Boden stehenden Bauern befindet sich noch ein Mönch.

120 *Ebd.*, 24–26.

121 *Ebd.*, 20–23.

122 *Ebd.*, 24f. Die Kirche habe sie festgelegt und einige werden aufgezehrt.

123 *Ebd.*, 25.

Im Band zu Rittern wird auf vier der 46 Seiten der Glaube eines Ritters und die Kreuzzüge, die in den Fachanforderungen genannt werden, thematisiert.¹²⁴ Die Kreuzzüge haben ein gemeinsames Oberkapitel mit dem Ende des Mittelalters am Beispiel der Pest im Mittelalter-Band.¹²⁵ Dieser Band ist der einzige Band der WAS IST WAS-Reihen, der auf das Klosterwesen am Beispiel von Nonnen und Mönchen eingeht.¹²⁶ Außerdem werden bereits in einem Einstiegsabschnitt ‚Glaube und Schicksal‘ als Teil der mittelalterlichen Welt eingeführt, der wieder auf ‚Gesellschaft und Ständepyramide‘ hinführt.¹²⁷ Auch wenn die Burgherrin „viel zu tun“¹²⁸ hatte und der Burgherr „so etwas wie Großbauer, Bürgermeister, Richter, Polizeipräsident und Heeresführer in einem“¹²⁹ war, scheint nur das „fleißige Gesinde [...] sich den Rücken krumm“¹³⁰ zu arbeiten. Bei Bauern wird häufig – vor allem in französischen Büchern oder bei der Thematisierung von Frankreich – die hohe Abgabenlast betont.¹³¹ Schon in Kinderbüchern sind also nationale Mittelalterschwerpunkte zu erkennen.

Die Kreuzzüge können in der Sekundarstufe I als Beispiel für ‚Juden, Christen und Muslime: Das Mittelalter – eine finstere Zeit?‘ genutzt werden.¹³² In der Übung haben wir im Hinblick auf die Thematisierung der Kreuzzüge festgestellt, dass multiperspektivische Ansätze der Darstellung in Sachbüchern noch oft verbesserungswürdig sind.¹³³ Im Bezug auf nicht-eurozentrische Narrative von muslimisch geprägten Schülerinnen und Schülern ist dieser Punkt von Relevanz und bedarf noch eingehender Analysen. Ob die in der Sekundarstufe II zum Feudalismus zu diskutierende Frage, ob Grundherrschaft eher Unterdrückung und Ausbeutung oder Schutz und soziale Fürsorge gewesen sei,¹³⁴ ein differenzierteres Bild ergibt als die Präkonzepte der Kinderbücher, dürfte stark von der Qualität des Unterrichts und der Aufnahmebereitschaft der Schüler*innen abhängen, zumal Schulbücher eher das institutionelle Kirchenbild fördern.¹³⁵

124 Andrea Schaller, Ritter. Burgen, Turniere, edle Frauen. Nürnberg 2014 (WAS IST WAS, Bd. 88), 40–43.

125 Dies., Mittelalter (wie Anm. 43), 42–47: ‚Die Kreuzzüge und das Ende des Mittelalters‘ mit den Unterkapiteln ‚Mittelalter im Galopp‘, ‚Jerusalem – der Nabel der Welt‘ und ‚Wirklich die Pest: das 14. Jahrhundert‘.

126 Ebd., 32f.

127 Ebd., 14–17: Kapitel ‚Glaube und Schicksal‘ und ‚Gesellschaft und Ständepyramide‘.

128 Schaller, Burgen (wie Anm. 71), 20.

129 Ebd., 19.

130 Ebd., 22f.

131 Jean Petit/Cécile Marais, Der grosse Wimmel-Suchspaß. Entdeckungsreise durch die Geschichte. In Ägypten. In Gallien. Im Mittelalter, aus dem Französischen von Christine Gallus, München 2004, 69: „Sie [die Bauern] müssen diesem [dem Burgherren] einen Großteil ihrer Ernte und ihres Viehs abgeben.“, oder Lepetit/Lequesne, Weisst Du das? (wie Anm. 88), 64: „Für die Bauern waren sie [Frondienste] eine große Last [...]. Sie wurden rücksichtslos eingefordert.“, oder Timothy Knapman (Autor)/Wesley Robins (Illustrator), Let's go back in History. Dig millions of years through time! Bicester 2008, [Kapitel] Medieval France. 800 Years ago: „Ordinary people had to work hard on thin strips of land to grow enough food to eat.“

132 Leitfaden zu den Fachanforderungen Geschichte (wie Anm. 50), 16.

133 Beispielsweise richtet nur eine Frage im Kapitel ‚Kreuzzüge‘ (S. 104–107) in Lepetit/Lequesne, Weisst Du das? (wie Anm. 88) den Blick auf die Gegner mit abwertenden Attributen: „Warum waren die arabischen Krieger so schrecklich?“, 106.

134 Fachanforderungen Schleswig-Holstein (wie Anm. 50), 29.

135 Drüding/Enseleit: Ritter (wie Anm. 27), 112. Vgl. dort die weiterführenden Literaturhinweise.

Dass Kirche und ihre Vertreter gar nicht oder fast nur in Verbindung mit Herrschaft und Krieg in Kinder-Mittelalterbildern erscheinen, dürfte zum negativen Kirchenbild von Jugendlichen und Studierenden beitragen. Außerdem bietet die Geschichtskultur wenig Anhaltspunkte dafür, was die sakrale Kultur des Mittelalters sein könnte. Wenn diese Frage also auch in Schulen nicht intensiv thematisiert wird, ist es nicht erstaunlich, dass Studierende die Aussage, dass das Mittelalter eine sehr religiöse Zeit gewesen sei, als Ergebnis und nicht als Ausgangspunkt einer Untersuchung betrachten.

Die Religiosität des Mittelalters wird von Studierenden in der Regel negativ bewertet und einer machthungrigen Kirche angelastet.¹³⁶ Ob die Gründe dafür in einer immer noch wirksamen, protestantischen Propaganda gegen die Papstkirche des 16. Jahrhunderts, einem zunehmenden Bedeutungsverlust der Kirchen in säkularen Staaten oder der Übertragung negativer Bewertungen religiös motivierter Handlungen und Politik in der Gegenwart zu suchen sind, wäre noch zu untersuchen. Jedenfalls haben Untersuchungen an Schulen gezeigt, dass die Vorstellung, die mittelalterliche Kirche habe intentional aus ökonomischen Gründen die Gläubigen getäuscht und die Herrschaft von Mächtigen gestützt, verbreitet ist.¹³⁷

Auch die Verwendung von Bibelbezügen in der mittelalterlichen Literatur wird in Kinderbüchern kaum berücksichtigt, da auf die höfische Minne maximal durch Bildzitate aus dem Codex Manesse eingegangen wird.¹³⁸

Diese Befunde machen deutlich, dass diese Präkonzepte geeignet erscheinen, Grundlagen für Vorstellungen zum Mittelalter zu legen, die auch bei Schüler*innen und Studierenden sowie in der Gesamtbevölkerung verbreitet sind.¹³⁹ Daraus folgt nicht zwangsläufig, dass die Darstellungen von Kinder-Sachbüchern für diese verantwortlich sind. Jedoch scheinen diese Präkonzepte vom Mittelalter extrem stabil und resistent zu sein,¹⁴⁰ sodass sie nicht nachhaltig vom Geschichtsunterricht verändert werden. Gelingt es auch der Hochschullehre nicht, diese zu diskutieren und nutzbar zu machen, besteht die Gefahr, dass zukünftige Lehrkräfte erneut diese Wahrnehmungen tradieren und reproduzieren werden.

136 Wobei oftmals wenig Wissen zum Christentum damals und heute vorhanden ist.

137 *Friederike Stöckle*, „Die armen kleinen Bäuerlein...“. Schülervorstellungen zu mittelalterlichen Herrschaftsformen. Ein Beitrag zur Didaktischen Rekonstruktion. Oldenburg 2011 ((Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion, Bd. 35), 189, 260f.

138 *Schaller*, Burgen (wie Anm. 71), 35; Graf Kraft von Toggenburg: Codex Manesse, Bl. 22v; auch bei *Lepetit/ Lequesne*, Weisst Du das? (wie Anm. 88), 32f., fehlt jeglicher geistliche Bezug.

139 *Drüding/Enseleit*, Ritter (wie Anm. 27), 109; eine ältere und in manchen Teilen aufgrund neuer Medien vielleicht auch nicht mehr aktuelle Studie bietet *Bodo von Borries*, Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Eine repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland. Weinheim/München 1995 (Jugendforschung), 56–60, wobei Hexenverfolgungen häufiger genannt werden als bei meinen Umfragen; *Stöckle*, „Die armen kleinen Bäuerlein...“. Schülervorstellungen (wie Anm. 137).

140 Zur Resistenz und Stabilität von Präkonzepten *Franziska Streicher/Monika Fenn*: Modifikation von Präkonzepten über den Konstruktcharakter von Geschichte. Skizze einer explorativen Interventionsstudie in der Primarstufe, in: *Fenn*, Lernen (wie Anm. 26), 204.

Kindermittelalterbilder bei Studierenden und Mittelalter in den Fachanforderungen

Burgen und Ritter können als gesamtgesellschaftliches Kindermittelalterbild beeinflusst durch Werbung, Spielzeug etc. und vor allem Bezugspersonen vorausgesetzt werden. Sie sind Dreh- und Angelpunkt für das Mittelalterbild, da fast alle anderen Themen über sie in Beziehung gesetzt werden: Ritter konnten auch Kreuzritter sein, die Hygiene auf Burgen war nicht besonders ausgeprägt, weil „Badespaß“¹⁴¹ ein seltener Luxus war. Insofern bilden Ritter und Burgen das einzige omnipräsente Mittelalterbild bei Kindern. Doch aus der Begeisterung für Ritter-Tütensuppen oder andere geschichtskulturelle Erzeugnisse resultiert nicht automatisch ein anhaltendes Interesse am Mittelalter oder der Wunsch nach einem Geschichtsstudium mit einem mittelalterlichen Schwerpunkt, worauf einzelne Studierende im Hinblick auf den eigenen Werdegang hinwiesen.¹⁴²

Diese Anregung wurde im Wintersemester 2019/20 anhand eines anonymen Fragebogens aufgenommen. Er sollte Hinweise zur Frage liefern, wie stark die Verbreitung der Erfahrung mit mittelalterlicher Geschichtskultur ist und ob die Studierenden diesen Einfluss auf das eigene Interesse anerkennen. Ausgewertet wurde die nicht repräsentative Umfrage in einem Proseminar (18 Teilnehmende) und einer Methodikübung zum Kinder-Infotainment (neun Teilnehmende). 25 von 26 Studierenden gaben an, dass sie vorschulische oder aus der Grundschule (nur insgesamt acht) resultierende Erfahrungen mit Mittelalterbildern haben – und zwar mit Rittern. Empirische Erhebungen der Geschichtsdidaktik sprechen sich für eine Verstärkung des Geschichtsanteils des Sachkundeunterrichts an Grundschulen aus,¹⁴³ wobei der Unterricht aber nicht allein vorhandenes Wissen reproduzieren dürfe.¹⁴⁴ Der explizite Mittelalterteil der frisch in Kraft getretenen Fachanforderungen in Schleswig-Holstein ist inzwischen gegenüber dem vorherigen Lehrplan, der noch Haithabu, Stadt, Land und Siedlungspuren als möglichen Mittelalterbezug für Klasse 4 verzeichnete, gleich null.¹⁴⁵ Zwar könnten unter dem Aspekt ‚Zeit und Entwicklung‘ mittelalterliche Themen behandelt werden. Allerdings soll in den meisten deutschen Lehrplänen zu diesem Thema rudimentäres Zeitbewusstsein anhand der Uhr behandelt werden.¹⁴⁶ Laut Bildungsplan Sachunterricht für Hamburg gilt die Regelanforderung am Ende der 4. Klasse, dass Schüler*innen Epochen – u. a. das

141 Schaller, Burgen (wie Anm. 71), 21.

142 Ein Beispiel dafür ist die Verfasserin, die keine Spielzeug-Ritterburg oder themenverwandte Bücher in ihrer Kindheit besaß. Mit Beginn des Geschichtsunterrichts war zwar ein Grundstein für das Geschichtsstudium gelegt, aber das Interesse für das Mittelalter kam erst mit den ersten Mittelalter-Proseminaren in Geschichte und Älterer deutscher Literatur.

143 Pape, Geschichtsbewusstsein (wie Anm. 29), 1.

144 Christian Mathis/Ludwig Duncker, Historisches Lernen im Sachunterricht. Perspektivwechsel als Merkmal der Unterrichtsqualität, in: Fenn, Lernen (wie Anm. 26), 92.

145 Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.), Lehrplan: Grundschule: Heimat- und Sachunterricht, Kiel o. J., 107; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.), Fachanforderungen Sachunterricht Primarstufe/ Grundschule, Kiel 2019.

146 Becher/Gläser, Präkonzepte (wie Anm. 59), 85.

Mittelalter – benennen können sollen.¹⁴⁷ Das ‚Leben im Mittelalter‘ zählt dort zu den verpflichtenden Inhalten, wobei es durch „seine Ritter und Burgen und den verschiedenen Handwerksberufen“ den Schüler*innen in der Geschichtskultur begegne und damit die Kompetenzentwicklung in der historischen Perspektive besonders fördere.¹⁴⁸ Lehramtsstudierende der Geschichte für die Primarstufe müssen an der Universität Hamburg inzwischen aber nicht mehr verpflichtend eine Veranstaltung in der mittelalterlichen Geschichte absolvieren.¹⁴⁹ Sollten die Absolvent*innen in Hamburg bleiben, hängen ihr Wissen und ihre Kompetenzen also sehr stark von ihrer Eigeninitiative oder dem an Schulen vorliegenden Material ab, weil es wenig Schulbücher für Grundschulen mit dem Schwerpunkt Mittelalter gibt.¹⁵⁰ Außerdem bieten diese keine Hilfe zum Aufbau elaborierter Konzepte zur Ablösung von Präkonzepten, die in der Grundschule geboten werden müssten.¹⁵¹

Damit können Grundschulen die durch die Förderung von Bezugspersonen entstandenen Wissens-(,weniger Kompetenz-)Unterschiede im Bereich der mittelalterlichen Geschichte kaum kompensieren, auch wenn es sich um ein eingeschränktes Repertoire an Themen handelt. Das Phänomen, dass Kinder- und Jugendliteratur (bzw. die nachfragenden Personen) Wissensunterschiede aufgrund sozialer Herkunft verstärken können, ist nicht gänzlich neu. Schon für Kinder- und Jugend-Bildungsbücher des 18. und 19. Jahrhunderts ist dies nachzuweisen.¹⁵²

Die weiteren Ergebnisse des Fragebogens deuten an, dass das Mittelalterwissen von Studierenden zu einem erheblichen Teil auf Kinder-Mittelalterbildern beruhen dürfte. Denn auf die Frage, ob und welche Mittelalterthemen in der Sekundarstufe I behandelt wurden, antworteten vier, dass sie es gar nicht thematisiert hätten. Zehn konnten sich nicht mehr an die Inhalte erinnern. Nur knapp die Hälfte der Befragten konnte Beispiele nennen (13), wobei ‚Stände‘ mit sechs Mal am häufigsten genannt wurden. Je drei Mal wurden Karl der Große sowie Staat und Kirche, je einmal Essen, Krankheiten, Kreuzzüge und Kurfürsten genannt.¹⁵³

147 Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.), Bildungsplan Grundschule. Sachunterricht, Hamburg 2011, 21.

148 Ebd., 26.

149 Seit dem WS 2014/15 gelten die Studienanforderungen des Unterrichtsfachs Geschichte B.A.-Lehramt Primar- und Sekundarstufe I, die ein Proseminar plus Vorlesung in der Vormoderne verlangen und die Möglichkeit bieten, eine Übung für das Epochenmodul oder ein Hauptseminar im Bereich Mittelalter für das Vertiefungsmodul zu wählen. Allerdings besteht die Möglichkeit, ohne mittelalterliche Lehrveranstaltung das Studium zu absolvieren. Der Verlaufsplan für das 1. Staatsexamen von 1999 sah noch obligatorische Proseminare und Vorlesungen sowohl für die Alte als auch für die Mittelalterliche Geschichte sowie ein obligatorisches Hauptseminar in einer der beiden vormodernen Epochen vor.

150 Beispielsweise bei Cornelsen: *Bieber*, Mittelalter (wie Anm. 115); *Anne Scheller*, Rund um Ritter. Kopiervorlagen für den Unterricht an Grundschulen (2.-4. Schuljahr), Berlin 2009, wobei Ritter nur die Szenerie bieten. Digitales Lehrmaterial im Internet orientiert sich an Ständepyramiden und ähnlichen bekannten Themen: <https://lehrermarktplatz.de/material/149297/mittelalter-burg-burgbewohner-ritter> (letzter Zugriff: 26.5.2021).

151 Am Beispiel des Konstruktcharakters von Geschichte, vgl. *Streicher/Fenn*, Modifikation (wie Anm. 140), 204.

152 *Schmideler*, Ritterdarstellungen (wie Anm. 104), 384–395; zur Funktion der mittelalterlichen Geschichte als Elitencurriculum an Universitäten des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts vgl. *Julien Demade*, The Contemporary Delegitimation of (Medieval) History – and of the Traditional, University Curriculum as a Whole, in: Jones/Kostick/Oschema (Hrsg.): *How Medieval Studies* (wie Anm. 5), 143–146.

153 Auch Hexenverbrennungen und Buchdruck wurden als Zäsurmerkmale zur Neuzeit und *Nathan der Weise* oder *Die Budenbrooks*, die in die Neuzeit gehören, genannt.

In der Sekundarstufe II ist mittelalterliche Geschichte seltener Unterrichtsgegenstand. Zehn Studierende haben kein Mittelalter im Unterricht thematisiert, drei sind sich nicht sicher, ob sie es vergessen haben, fünf haben mittelalterliche Themen behandelt, ohne sich erinnern zu können. Nur zehn Personen können sich an Inhalte erinnern: Stände und Gesellschaft, Tempelritter und Kreuzzüge (mit der Betonung: „beide Seiten“), jüdisches Leben und seine Bedrohung, Chlodwig, Pest und Hanse im Fach Geschichte. Also sollten die Möglichkeiten zum Aufbrechen des chronologischen Schulunterrichts, die heutige Fachanforderungen bieten, genutzt werden, um mittelalterliche Themen präsenter zu machen. Das bedeutet für Hochschullehrende, dass das Thematisieren eines für Querschnittsthemen geeigneten Beispiels in Lehrveranstaltungen bedenkenswert ist.

Obwohl der Schulunterricht des Faches bei der Mehrheit der Studierenden nicht als förderlich angesehen wird, stuft die Mehrheit ihr Interesse an mittelalterlicher Geschichte als hoch ein:¹⁵⁴ Sie beschäftigten sich mit Geschichtskulturen in Museen, Dokumentationen, Romanen, digitalen Spielen – und auch die Serie ‚Games of Thrones‘ wurde mehrfach genannt. Die meisten Studierenden des Proseminars äußerten sich jedoch skeptisch gegenüber der universitären Beschäftigung mit Geschichtskultur. Dabei handelt es sich vermutlich um einen Ausdruck der Sorge oder Unsicherheit, ob die Geschichtswissenschaft eine Thematisierung gutheißen würde. Meine These dazu ist, dass es sich um einen Versuch der habituellen Professionalisierung handelt, der vor allem zu Beginn des Studiums zu beobachten ist. Er dürfte außerdem eine Folge der geringen geschichtswissenschaftlichen Beschäftigung mit mittelalterlicher Geschichtskultur sein.

Die Studierenden der Methodikübung, die den Kurs alle aus persönlichem Interesse gewählt hatten und mindestens im 5. Semester studierten, zeigten in ihren Antworten ein deutlich höheres Reflexionsniveau, was einerseits mit dem Interesse und andererseits mit Erfahrungen aus Grundschulpraktika zusammenhängen dürfte.

Aber Geschichtskultur vermittelt offenbar Interesse, das Lehrkräften in der Schule wieder begegnen wird. Die im Bereich der Naturwissenschaften bereits übliche Berücksichtigung der Ausgangslage der Lernenden sollte auch bei der Förderung historischer Kompetenzen berücksichtigt werden.¹⁵⁵ Eine Ablehnung geschichtskultureller Erzeugnisse, die diese Ausgangslage bilden, könnte das Interesse der Schüler*innen erlahmen lassen und die angestrebte Veränderung von Präkonzepten unterlaufen. Im ungünstigsten Fall würde damit ein Grundstein für eine Wissenschaftsskepsis gelegt. Daher sollte die geschichtswissenschaftliche Mediävistik Lehramtsstudierende auf einen angemessenen Umgang mit Geschichtskultur vorbereiten, damit gar nicht erst die Basis für die Wahrnehmung eines widersprüchlichen und unüberwindbaren Gegensatzes zwischen allgemeinen und wissenschaftlichen Mittelalterbildern gelegt wird. Das bedeutet für

154 Dabei ist nicht zu prüfen, ob es sich um tatsächliche oder sozial erwünschte Antworten handelt.

155 *Zabold*, Ausprägungen historischen Denkens (wie Anm. 60), 61f.

die mediävistische Hochschullehre, dass sie diskutieren sollte, welche wissenschaftlichen Geschichtsbilder sie vermitteln will und wie das unter Berücksichtigung von Geschichtskultur erreicht werden kann. Außerdem können bei der Lehrplanung die Fachanforderungen berücksichtigt werden, um Anknüpfungspotentiale zu bieten.

Fazit

Die grundsätzlichen Vorannahmen waren also zutreffend, bedürfen in der Breite aber noch der detaillierteren Überprüfung nach Gattungen (digital und analog), Altersgruppen, Korrelation und Kausalität sowie tatsächlichem Einfluss auf die Wahrnehmung der Zeit: Kinder-Mittelalterbilder stellen mit sehr viel Rittern und Burgen und wenig Kirche, Christentum oder Frömmigkeit ein sehr eingeschränktes Spektrum der wissenschaftlichen Mittelalterbilder dar, wobei altersgemäße Abstufungen zu erkennen sind, zu deren Entstehung die Mediävistik bisher keinen Beitrag geleistet hat. Deshalb fragte ich in beiden Veranstaltungen bei verschiedenen Aspekten die Studierenden nach ihren Vorschlägen für eine geschichtswissenschaftlich angemessene Darstellung, die Kinder als Zielgruppe altersgemäß berücksichtigt. Am Beispiel der statischen Kirchendarstellung wurde festgestellt, dass die Abbildung von Kirchen unterschiedlicher Größen und Baustile mit verschiedenen Vertretern der Kirchenhierarchie sowie Mönchen in der Kleidung der unterschiedlichen Orden auf plakative Weise sogar Kindergarten-Kindern zeigen könne, dass die Kirche im Mittelalter vielgestaltig war. Diese Vorgehensweise stellt eine Möglichkeit dar, unsere Fähigkeiten der didaktischen Reduktion zu üben und ein Angebot für die Verbindung von allgemeinen und fachwissenschaftlichen Mittelalterbildern¹⁵⁶ zu schaffen. Hochschuldidaktisch sollten wir die Vermittlungstechniken und -methoden solcher Ansätze prüfen, da die beschriebenen Präkonzepte so stabil sind, dass sie selbst bei Studierenden noch häufig nachzuweisen sind. Die Beschäftigung mit Kinder-Mittelalterbildern lohnt sich also für Dozierende, damit sie einerseits wissen, welchen Erwartungen sie ggf. entgegenreten müssen. So bietet der Diskurs zu Geschichtskulturen in der Hochschullehre die Möglichkeit, dass die Studierenden ihr eigenes Geschichtsbewusstsein und ihre Mittelaltervorstellungen hinterfragen. Die Analyse von Kinder-Mittelalterbildern öffnet einen kritischen Blick auf die eigene Abhängigkeit von diesen. Dadurch lässt sich die Veränderungsresistenz von solchen Konzepten als Lernhürden¹⁵⁷ zur Selbstreflexion sichtbar machen und ein Anwendungsbeispiel für angehende Lehrkräfte an Schulen durchspielen. Andererseits übt die Überprüfung von (klischeebeladenen) Präkonzepten geschichtswissenschaftliches Wissen und Kompe-

¹⁵⁶ Zum Beispiel des historischen Erkenntnisgewinns vgl. *Monika Fenn*, Conceptual change von Vorstellungen über epistemologische Basis-konzepte bei Grundschülerinnen und -schülern fördern? Ergebnisse einer Interventionsstudie, in: Dies. (Hrsg.), *Lernen* (wie Anm. 26), 146-199.
¹⁵⁷ *Drüding/Enseleit*, *Ritter* (wie Anm. 27), 114; *Streicher/Fenn*, *Modifikation* (wie Anm. 140), 204; *Stöckle*, „Die armen kleinen Bäuerlein...“. Schülervorstellungen (wie Anm. 137), 298.

tenzen ein und kann einen Beitrag zur Vertiefung dieser historischen Kompetenzen bei Studierenden leisten. Denn Studierende, die Mittelalterbilder in ihrem historischen Kontext analysieren und bewerten können, sind auch in der Lage, die gleichen Kompetenzen und Prozesse auf Quellen und Forschungsliteratur anzuwenden. Außerdem können didaktisch-reduzierte Ansätze der Rezeptionsgeschichte des Mittelalters im Schulunterricht nutzbar gemacht werden, um Kompetenzen zu historischen Diskursen und Narrativierung an besonders beliebten Beispielen zu üben. Darüber hinaus eröffnet diese Herangehensweise die Möglichkeit des Vergleichs von wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Geschichtsbildern zur Feststellung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten: Studierende werden in die Lage versetzt, ihre Arbeitsprozesse und die damit verbundenen Aufgaben in gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen zu reflektieren und zu vertreten. Damit eröffnen wir die Möglichkeit, einen ‚Graswurzel‘-Beitrag zur Kommunikation zwischen Geschichtswissenschaft und Gesellschaft zu leisten.

Außerdem dient die Analyse von Geschichtsbildern der Qualifizierung der Studierenden auch im Hinblick auf spätere Berufe: In klassischen Berufsfeldern wie beispielsweise Museen sind Kinder zwecks Gewinnung zukünftiger Besucher*innen eine wichtige Zielgruppe, die mit explizit für sie (bzw. die Bezugspersonen) gestalteten Programmen angesprochen wird. Wissen und Fertigkeiten im Bereich von Kindermittelalterbildern und rezeptionsgeschichtlichen Perspektiven sind also gefragt.

Schließlich fördern diese Fähigkeiten auch die Qualifizierung der Lehramtsstudierenden: Aus historisch-strukturellen Gründen studieren an der CAU zwar ausschließlich angehende Lehrkräfte für die Sekundarstufe I und II, sodass die Beteiligung an der Diskussion zur mittelalterlichen Geschichte an Primarschulen nur eingeschränkt beim verpflichtenden Grundschulpraktikum möglich ist. Allerdings bilden Kinder-Mittelalterbilder den Grundstock für das Wissen der Schüler*innen in der Sekundarstufe I, sodass mehrere Gründe für eine Thematisierung der Geschichtskultur bereits im Studium sprechen: Erstens steht mit dem Aspekt „Lernen am anderen Ort (z. B. „Mittelalter-Märkte“)¹⁵⁸ Geschichtskultur im Lehrplan, sodass eine geschichtswissenschaftliche Beschäftigung damit sinnvoll ist, um Theorie und Praxis zu verbinden. Zweitens wird damit der Weg für die von Buck geforderte „engere institutionelle Zusammenarbeit zwischen Universitäten, der Geschichtsdidaktik und den Schulen“¹⁵⁹ bereitet, indem sowohl das Bewusstsein für die Notwendigkeit als auch Wissen und Kompetenzen im Bereich verschiedener Mittelalterbilder für Lehrkräfte an Schulen und Hochschulen geschaffen wird, die die Zusammenarbeit erleichtern wird.¹⁶⁰ Idealerweise fördern diese Maßnahmen drittens die Fähigkeiten der Schüler*innen, historische Diskurse bzw. die

158 Fachanforderungen (wie Anm. 50), 20.

159 Buck, *Mittelalter* (wie Anm. 12), 41.

160 Dazu hat auch das „Geschichtsdidaktische Forschungskolloquium: Geschichtsdidaktische Perspektiven auf die Vormoderne“, in dessen Rahmen dieser Beitrag gehalten, angeregt kommentiert und diskutiert wurde, einen Beitrag geleistet, der zur Wiederholung einlädt.

Rezeption und den Gebrauch bzw. Missbrauch derselben erkennen, einordnen und bewerten zu können. Für gesamtgesellschaftliche (, nicht nur historische) Diskurse einer Wissens- und Informationsgesellschaft stellt dies ein wünschenswertes Ziel dar. Dadurch könnte der Multiplikator-Weg von Hochschullehrveranstaltungen über Lehramtsstudierende in die Schulen einen Beitrag zur indirekten Kommunikation zwischen Geschichtswissenschaft und Gesellschaft leisten: Aufgaben, Methoden und Ziele der mittelalterlichen Geschichtswissenschaft können dann auch außerhalb des vermeintlichen Elfenbeinturms wahrgenommen und wertgeschätzt werden.

Im Hinblick auf die Erreichung dieses Ziels sollten die Möglichkeiten, die die meisten Fachanforderungen zum Aufbrechen des chronologischen, den Fortschritt der Menschheit dokumentierenden Lernens, bieten, konsequent und ohne Furcht vor vermeintlichem Wissensverlust¹⁶¹ genutzt werden. Diesbezüglich ist die geschichtswissenschaftliche Mediävistik gefragt für die Planung der Hochschullehre auch die Fachanforderungen und die sich daraus ergebenden Möglichkeiten für Themen zu berücksichtigen, um angehenden Lehrkräften die Chance zu geben, sich bereits im Studium ein Themen- und Methodenset dafür zu erarbeiten.

Als Desiderate stellten sich schließlich sowohl europäisch-vergleichende Perspektiven als auch die Zusammenarbeit von Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften heraus: Französische Kinderbücher weisen eine starke Betonung des ungerechten Feudalismus auf. Eine Überprüfung der nationalen Präkonzepte auch von Schüler*innen, die noch vollkommen unerforscht sind, da Schule und Bildung in Form von Fachanforderungen (Bundes-)Ländersache ist, könnte interessante Beiträge zu einem europäischen Dialog bieten. Die Forschung zum Einfluss von digitalen Methoden und Techniken in der Schule ist noch relativ neu. Der diachrone Vergleich von Kindersachbüchern zeigte Veränderungen in der Gestaltung auf, die auch eine Folge von Digitalisierungstendenzen sein könnten, wobei das Verhältnis von Korrelation und Kausalität noch zu klären ist. Auch das Mittelalter kennt zahlreiche technische und mediale Neuerungen, die in das allgemeine Mittelalterbild nur mit dem Ende der Zeit durch den Buchdruck eingegangen sind. Spezialisten*innen des Mittelalters könnten die Diskussion zur Schule der Zukunft als Chance zur Beteiligung an einer gesamtgesellschaftlichen Debatte nutzen, welche die Vielseitigkeit der Mittelalterbilder aufzeigt.

161 Der Wissensverlust, der oben auch schon als Entrümpelung positiv bewertet wurde, wäre freilich noch nachzuweisen, zumal vorher zu klären ist, ob das Wissen, dem die Allgemeinheit (Eltern, Großeltern, Lehrkräfte, Vorsitzende von Verbänden- und Lobbyorganisationen etc.) nachtrauert und welches vor Jahren erworben wurde, dem aktuell gesicherten Wissen der Geschichtswissenschaft entspricht. Die weite Verbreitung falscher Mittelalterbilder lässt diesbezüglich wenig Hoffnung.

Autorin

Janina Lillge

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Historischen Seminar der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Ihre Schwerpunkte liegen in der Theorie und Praxis der historischen Grundwissenschaften und den Einsatzmöglichkeiten von ‚Medievalism‘ in der (Hochschul-)Lehre sowie der früh- und hochmittelalterlichen Geschichte der Verwandtschaft.

lillge@histosem.uni-kiel.de

Anhang

Fragebogen (18 Teilnehmende im Proseminar / 9 Teilnehmende in der Übung)

Bitte beantworten Sie folgende Fragen (ggf. auch mit „Ich erinnere mich nicht.“) oder kreuzen das Zutreffende an.

- **Haben Sie Erfahrungen mit dem Mittelalter gemacht, bevor Sie eingeschult worden sind, an die Sie sich erinnern können? Wenn ja, nennen Sie diese und die vermittelnden Personen und Zusammenhänge.**
- **Haben Sie in der Grundschule das Mittelalter behandelt? Wenn ja, nennen Sie bitte das Thema und ggf. Zusammenhänge.**
Ergebnis: 25 von 26 antworteten mit ‚ja‘ (ausschließlich Ritter und Burgen sowie Erziehungsberechtigte; das gleiche Thema haben acht in der Grundschule behandelt).
- **Haben Sie in der Sekundarstufe I das Mittelalter behandelt? In welchem Fach und woran können Sie sich erinnern?**
Ergebnis: 4 antworten mit ‚nein‘. 10 konnten sich nicht mehr an die Inhalte erinnern. 13 nennen Beispiele (Stände: 6x; Karl der Große/ Staat und Kirche: 3x; Essen, Krankheiten, Kreuzzüge und Kurfürsten: 1x).
- **Haben Sie in der Sekundarstufe II das Mittelalter behandelt? In welchem Fach und woran können Sie sich erinnern?**
Ergebnis: 10 antworten mit ‚nein‘; 3 sind sich nicht sicher, ob sie es vergessen haben; 5 haben mittelalterliche Themen behandelt, ohne sich erinnern zu können; 10 können sich an Inhalte erinnern, wobei nur Stände/ Gesellschaft und Tempelritter/Kreuzzüge mehrfach genannt werden; ansonsten jüdisches Leben und seine Bedrohung, Chlodwig, Pest und Hanse.
- **Ist durch den Schulunterricht Ihr Interesse am Mittelalter eher verstärkt (6), eher nicht beeinflusst (16), eher weniger geworden (3)?**
Ergebnis: Eine Person differenzierte: Sek I. verstärkte das Interesse, in Sek. II wurde es weniger.
- **Haben Sie sich außerhalb des Schulunterrichts mit dem Mittelalter beschäftigt? Falls ja, wie und warum?**
Ergebnis: 21 nennen vor allem historische Romane, Spiele und Serien.
- **Wie ordnen Sie ihr Interesse an der mittelalterlichen Geschichte ein?**
Ergebnis: Eher interessiert (15, 2 beantworteten die vorherige Frage mit ‚nein‘); weniger interessiert (9, 3 beantworteten die vorherige Frage mit ‚nein‘); gar nicht interessiert (0) (2 ohne Antwort); kein Unterschied nach Geschlecht oder Alter erkennbar.

Semesterzahl Geschichte (sollte es sich um Ihr Zweit- oder Drittfach handeln, notieren Sie bitte ergänzend die Gesamtzahl der Semester): Korrespondiert mit Veranstaltungstyp und Alter

Studieren Sie auf Lehramt (22), Fach (4) oder anderes (0)?

Alter: 16–20 (9), 21–25 (15), älter als 25 (2)

Geschlecht: divers (0); männlich (14; 2 in der Übung); weiblich (12, 7 in der Übung)¹⁶²

¹⁶² Der Diskussion im Kolloquium verdanke ich die Anregung für die Aufnahme einer weiteren Frage, die Hinweise zum Verhältnis von religiösem Wissen und Beurteilung der mittelalterlichen Kirche liefern könnte: Wurden Sie religiös sozialisiert?

Kinder-Mittelalterbilder im Unterricht?

Ein Kommentar zur didaktischen Relevanz und praktischen Umsetzbarkeit¹

Janina Lillge hat sich in ihrem Vortrag der Frage gewidmet, inwieweit Kinder-Mittelalterbilder als Möglichkeit und Herausforderung für Lehrende an Schulen gelten können.

Bereits zu Beginn wird konstatiert, dass trotz der vermeintlichen „Dauerkrise“ des Mittelalters und der sinkenden Bedeutung sowohl in der universitären als auch in der schulischen Lehre ein regelrechter Mittelalter-Boom im Bereich der Geschichtskultur festzustellen ist: in Filmen, Serien, Spielen, Werbung oder auch in Sachbüchern für Kinder – das Mittelalter scheint omnipräsent.² Doch wie kommt es zu dieser Divergenz, welche Folgen hat dies speziell für die präkonzeptionellen Mittelalterbilder von Kindern und wie kann hiermit in der universitären und schulischen Lehre umgegangen werden? Diese Fragen sollen folgend aufgegriffen und aus didaktischer Sicht diskutiert werden.

Präkonzeptionelle Mittelalterbilder

Wie Lillge darlegt, bilden sich bereits in früher Kindheit Präkonzepte in Bezug auf das Mittelalterbild aus. Diese basieren nach Lillge vor allem auf geschichtskulturellen Produkten wie Sachbüchern über Burgen und Ritter, Spiele, Spielzeuge sowie Filmen und Serien. Gleiches belegt auch eine Studie von Gerhild Löffler aus dem Jahr 2009: Löffler befragte Schüler*innen der 5. und 6. Klasse nach Interessen und Vorwissen in Bezug auf das Mittelalter, wobei viele Schüler*innen bereits vor der unterrichtlichen Behandlung des Mittelalters über ein breites Vorwissen sowie ein hohes Interesse am Mittelalter verfügten. Das Vorwissen rührte vor allem von populärhistorischen Erzählungen, beispielsweise aus Filmen, Märchen und Spielen, her.³

1 Kommentierter Beitrag: <https://dx.doi.org/10.38072/2703-0784/p10>.

2 Vgl. *Hans-Werner Goetz*, *Moderne Mediävistik. Stand und Perspektiven der Mittelalterforschung*. Darmstadt 1999, 7, 142-145; *Hiram Kümper*, *Materialwissenschaft Mediävistik. Einführung in die Historischen Hilfswissenschaften*. Paderborn 2014, 11.

3 Vgl. *Nicola Brauch/Gerhild Löffler*, *Die Wirklichkeit des Mittelalters in der Schulpraxis. Erfahrungsbericht und kompetenzdidaktische Überlegungen*, in: *Thomas Martin Bruck/Gerhild Löffler* (Hrsg.), *Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Probleme, Perspektiven und Anstöße für die Unterrichtspraxis*, Münster 2011, 255-268, hier 257; ähnliche Ergebnisse finden sich bei *Michael Sauer*, *Geschichte und Geschichtsunterricht – Erfahrungen und Interessen*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 4, 2006, 266-275.

» Das Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International veröffentlicht. Den Vertragstext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>. Bitte beachten Sie, dass einzelne, entsprechend gekennzeichnete Teile des Werks von der genannten Lizenz ausgenommen sein bzw. anderen urheberrechtlichen Bedingungen unterliegen können.

Diese in der Kindheit ausgebildeten Mittelalterbilder erweisen sich nach Lillge als stabile und äußerst resistente Konzepte, welche sich gleichwohl bei Studierenden als auch bei Erwachsenen wiederfinden lassen und häufig weder differenziert noch wissenschaftlich korrekt sind. Aus diesem Befund folgert Lillge, dass die kindlichen Präkonzepte im Geschichtsunterricht keine nachhaltige Veränderung erfahren und benennt die Gefahr, dass unreflektierte und inkorrekte Mittelalterbilder auch für künftige Generationen weitertradiert werden. Diese Gefahr findet sich ähnlich in der aktuellen Forschung zum Sachunterricht bestätigt: Auch wenn noch nicht endgültig geklärt ist, ob Präkonzepte aus kohärenten und theorieähnlichen Strukturen bestehen oder ob es sich um unstrukturierte und nicht verknüpfte Wissensbestandteile handelt, so ist nach Marco Adamina u. a. „[u]nstrittig und empirisch belegt [...], dass Präkonzepte eine hohe Resistenz gegen Veränderungen aufweisen und dass durch Unterricht nur selten ein [...] Konzeptwechsel provoziert werden kann“.⁴ Kornelia Möller betont den konstruktivistischen Ansatz des Lernens und führt hierzu aus, dass Lernende ihr Wissen und ihre Vorstellungen selbst aufbauen, diese folglich vom lernenden Subjekt aktiv konstruiert bzw. rekonstruiert werden müssen und „es sich [hierbei] um eine Differenzierung, Erweiterung oder um einen Neuaufbau bzw. eine Umstrukturierung von Vorstellungen handeln kann“.⁵ Umso wichtiger ist es, dass Unterricht auf das Vorwissen und die Präkonzepte aktiv eingeht, um diese zu reflektieren und einen Konzeptwechsel zu ermöglichen.

Auch Lillge erkennt hier eine Chance, eben diese Präkonzepte als Ausgangspunkt für einen reflektierten Umgang mit Mittelalterbildern im Unterricht nutzbar zu machen. Dieser Ansatz soll im Folgendem in seiner Realisierbarkeit und in seinem didaktischen Mehrwert diskutiert werden.

Curriculare Voraussetzungen

Als erstes ist hierfür ein Blick auf die curricularen Voraussetzungen zu werfen. Beginnt man mit dem Sachunterricht in der Grundschule, so ist festzustellen, dass die aktuellen Fachanforderungen des Landes Schleswig-Holstein eine Behandlung des Mittelalters nicht vorschreiben, der Begriff des Mittelalters überdies gar keine Nennung erfährt.⁶ Dieser Umstand könnte bei manchem Rezipienten Empörung hervorrufen. Immerhin

4 Marco Adamina/Markus Kübler/Katharina Kalcsics/Sophia Bietenhard/Eva Engeli, Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Themen des Sachunterrichts und des Fachbereiches Natur, Mensch, Gesellschaft – Einführung, in: Dies. (Hrsg.), „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Themen des Sachunterrichts und des Fachbereiches Natur, Mensch, Gesellschaft, Bad Heilbrunn 2018, 7–20, hier 7f.

5 Kornelia Möller, Die Bedeutung von Schülervorstellungen für das Lernen im Sachunterricht, in: Marco Adamina/Markus Kübler/Katharina Kalcsics/Sophia Bietenhard/Eva Engeli (Hrsg.), „Wie ich mir das denke und vorstelle...“ (wie Anm. 4), 35–50, hier 38.

6 Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.), Fachanforderungen Sachunterricht Primarstufe/Grundschule, Kiel 2019.

bilden Fachanforderungen und Lehrpläne, wie Arnold Bühler ausführt, „bekanntlich die *conditio sine qua non*“.⁷ Bedeutet: Themen, welche nicht in den Fachanforderungen verankert sind, finden ihren Weg nur schwerlich in die gängigen Unterrichtswerke und somit auch nur schwerlich in die Klassenzimmer zu den Lernenden. Doch von einem blinden Aktionismus, die Fachanforderungen erneut durch zahlreiche, verpflichtende Inhalte zu überfrachten, sei an dieser Stelle gewarnt.⁸ Nicht nur würde eine solche Änderung bei vielen Praktiker*innen Herzrasen auslösen, da noch mehr Inhalte in kurzer Zeit zu vermitteln wären. Auch würde es dazu führen, dass die Unterrichtsgestaltung weniger flexibel wäre und den Lehrenden auch in gewissem Maß die Freiheit genommen wäre, auf individuelle Interessen sowie flexibel auf die Lernenden und ihren Denk- und Lernprozess eingehen zu können. Dies wäre vor dem Hintergrund der Subjektorientierung ein fatales Signal und als enormer Rückschritt zu bewerten: Nach der subjektorientierten Geschichtsdidaktik steht nicht primär die Vermittlung von Inhalten oder gar eine Diskussion über den Kanon im Vordergrund, sondern die „individuellen mentalen Strukturen, also die Vorstellungen über Vergangenheit und Geschichte sowie die sie strukturierenden Konzepte“⁹ der lernenden Subjekte. Subjekte sind hierbei als lernende Individuen zu verstehen, ihr historisches Denken ist unter anderem durch ihre Interessen, Vorerfahrungen, aber auch Gefühle geprägt. Aus diesem Grund sind der Individualisierung und der Differenzierung eine hohe Bedeutung einzuräumen.¹⁰ Folgend sollten sich Fachanforderungen zeitgemäß zunehmend von Inhalten lösen, Lernende als erkennende Subjekte anerkennen und dadurch historisches Lernen und Denken fördern. Dies bedeutet gleichwohl nicht, dass das Mittelalter in den Fachanforderungen des Sachunterrichts in Schleswig-Holstein gar keine Möglichkeit der Thematisierung findet: das Themenfeld „Zeit und Entwicklung“, welches die Behandlung der Geschichte des eigenen Wohnortes oder des Alltags in einem Vergleich zwischen „früher“ und „heute“ vorsieht, bietet hier eine Chance.¹¹

Die Fachanforderungen des Faches Geschichte schreiben hingegen eine verbindliche Behandlung des Mittelalters vor. So ist für die Sekundarstufe I „Das Mittelalter – eine finstere Zeit?“ als ein einzelner Themenbereich aufgeführt. Inhaltlich sollen hier insbesondere die „Lebens- und Herrschaftsformen im Mittelalter“ sowie „Juden, Christen und Muslime“ Beachtung finden. Überdies wird als fachmethodischer Schwerpunkt „Lernen am anderen Ort“ aufgeführt, als Beispiel sogar der Besuch eines Mittelaltermarktes genannt, anhand dessen sich die Mittelalterbilder der

7 Arnold Bühler, „Verordnete Finsternis“. Mittelalter nach Lehrplan, in: Thomas Martin Buck/Gerhild Löffler (Hrsg.), Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit (wie Anm. 3), 245-254, hier 246.

8 Vgl. ebd., 246.

9 Christoph Kühberger, Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik. In: Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger (Hrsg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwabach/Ts. 2015, 13-47, hier 41.

10 Vgl. ebd., 41.

11 Vgl. Fachanforderungen Sachunterricht (wie Anm. 6), 28.

Lernenden thematisieren ließen. Auch für die Sekundarstufe II lassen sich zum einen die „Christliche und islamische Welt“ als fakultativer Inhalt sowie der „Feudalismus“ als verbindlicher Inhalt festhalten,¹² welche beide die Chance bieten, gängige und populäre Mittelalterbilder zu thematisieren, beispielsweise durch die Analyse einzelner Sequenzen des Spielfilms „Königreich der Himmel“. Spielfilme als Gegenstand der Geschichtskultur können hier im Besonderen Maß dazu beitragen, die narrative Kompetenz zu schulen und vorhandene Narrationen zu dekonstruieren sowie auf die jeweilige Intention hinter Spielfilmen hinzuweisen.¹³

Kompetenzorientierung

In Bezug auf die curricularen Voraussetzungen und der inhaltlichen Verortung steht es folglich nicht allzu schlecht um das Mittelalter. Doch geht es im Geschichtsunterricht nicht vornehmlich um die Vermittlung von Inhalten. Seit den 1960ern wurde zunehmend der Fokus auf fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten gesetzt, welche nunmehr mit der Kompetenzorientierung auch als Prinzip verankert sind.¹⁴ In den Fachanforderungen des Faches Geschichte lautet dies wie folgt: „Geschichtsunterricht zielt auf den Erwerb fachlicher Kompetenzen in Auseinandersetzung mit historischen Inhalten. Kenntnisse von geschichtlichen Ereignissen und Entwicklungen sind eine notwendige, nicht jedoch eine hinreichende Voraussetzung historischen Lernens. Übergeordnetes Ziel des Geschichtsunterrichts muss daher die Entwicklung einer narrativen Kompetenz sein, die es den Schüler*innen ermöglicht, durch historisches Erzählen Sinn über Zeiterfahrung zu bilden.“¹⁵ Eben in dieser Zielsetzung bietet sich eine Möglichkeit, das Mittelalter sowie seine mehr oder weniger bunten, differenzierten und komplexen Repräsentationen im Kopf der Lernenden aufzugreifen.

Im Folgenden soll dies anhand eines kurzen Beispiels, in dem wir erneut auf den bereits genannten außerschulischen Lernort ‚Mittelaltermarkt‘ der Sekundarstufe I eingehen, dargestellt werden. Die narrative Kompetenz als Ausdruck eines reflektierten Geschichtsbewusstseins sowie der Fähigkeit, historisch zu denken, setzt sich aus vier Teilbereichen zusammen: Der Wahrnehmungs-, Erschließungs-, Sachurteils- und Ori-

12 Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.), Fachanforderungen Geschichte. Allgemein bildende Schulen, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II. Kiel 2016, 20, 28.

13 Zu dem genannten Format lassen sich sowohl wissenschaftliche Literatur als auch Unterrichtsideen finden, hier beispielhaft zu nennen: *Sandra Pfistermüller*, *Deus lo vult. Die Kreuzzugsthematik in „Königreich der Himmel“*, in: Christian Rohr (Hrsg.), *Alles heldenhaft, grausam und schmutzig? Mittelalterrezeption in der Populärkultur*. Wien 2011 (Austria. Forschung und Wissenschaft. Geschichte, Bd. 7), 159–170, sowie Unterrichtsmaterial <https://www.uni-giessen.de/fbz/fb04/institute/geschichte/didaktik/Alte%20Seiten/uebertrag-didaktik/gott-will-es> (12.10.2020).

14 Vgl. *Michele Barricelli/Peter Gautschi/Andreas Körber*, *Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Geschichtsunterricht*, in: *Michele Barricelli/Martin Lücke* (Hrsg.) *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (2. Aufl.). Schwalbach/Ts. 2017, 207–235, hier 207f.

15 Fachanforderungen Geschichte (wie Anm. 12), 15.

entierungskompetenz.¹⁶ Der Besuch eines Mittelaltermarktes lädt die Lernenden dazu ein, einen Aspekt der Geschichtskultur aktiv wahrzunehmen sowie eine kognitive Dissonanz zu erzeugen, welche in einer Frage oder Hypothese münden kann (Wahrnehmungskompetenz). Diese Eindrücke und Fragen, welche sich aus einem Besuch eines Mittelaltermarktes ergeben, können im Unterrichtsgeschehen aufgegriffen werden, indem man diese gemeinsam verbalisiert und Lösungswege zur Beantwortung der Frage sucht. Zur Überprüfung der Frage oder Hypothese gilt es Quellen oder Darstellungstexte zu erarbeiten, auszuwerten (Erschließungskompetenz) sowie die vorliegende Sachanalyse zu einem Sachurteil zu bündeln (Sachurteilskompetenz). Anschließend sind die Lernenden auf einer metakognitiven Ebene gefordert, indem sie auf Basis der Erkenntnisse ihr Mittelalterbild als individuelle Repräsentation von Geschichte erkennen, hinterfragen, bewerten und ggf. anpassen, um schlussendlich ihr Geschichtsbewusstsein zu erweitern (Orientierungskompetenz).

Das Kompetenzmodell nach Gautschi erfüllt somit die allgemeine Zielsetzung, Lernende zur Urteils- und Diskursfähigkeit zu befähigen und sie zur Partizipation an unserer demokratischen Gesellschaft zu befähigen.¹⁷ Eben diese Fähigkeit zur Bewertung von Diskursen, die Einordnung dieser in ihren historischen Kontext und die Erkenntnis über die jeweiligen Intentionen, fordert auch Lillge und weist hier mit Recht auf das Potenzial von Geschichtskultur und im Besonderen von Mittelalterbildern hin. Diese können exemplarisch genutzt werden, um die Diskursfähigkeit der Lernenden in einem geschützten Raum wie der Schule zu üben, eine Fähigkeit, welche in Zeiten von Fake-News und Verschwörungstheorien auch über den Schulunterricht hinaus ungemein wichtig ist.¹⁸

Ein solcher Geschichtsunterricht, der aktuelle Diskurse und geschichtskulturelle Aspekte aus der Lebens- und Erfahrungswelt von Schüler*innen aktiv und kontinuierlich einbindet, würde zum einen nach dem Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki nicht nur die Zugänglichkeit zu einem Thema fördern, sondern auch die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung für die Lernenden verdeutlichen.¹⁹ Ebenfalls dienen aktuelle Diskurse zur Erweiterung des Geschichtsbewusstseins, welches Jeismann als eine dynamische Größe beschreibt, in der die Zeithorizonte der Vergangenheitsdeutung, Gegenwartserfahrung und Zukunftserwartung miteinander verschmelzen.²⁰ Ob man durch einen solchen Ansatz dem häufig beklagten fehlenden deklarativen

16 Vgl. Fachanforderungen Geschichte (wie Anm. 12), 15.

17 Vgl. ebd., 26.

18 An dieser Stelle sei lediglich das Beispiel der sogenannten „QAnon-Bewegung“ genannt, welche vor allem in den sozialen Netzwerken ihre Verschwörungstheorien verbreitet und so unreflektiert von Lernenden konsumiert werden können, hierzu Jan Vollmer, QAnon ist die perfekte Verschwörungstheorie für das Internet, in Welt (9.9.2020), <https://www.welt.de/wirtschaft/webwelt/article215329520/QAnon-ist-die-perfekte-Verschwörungstheorie-fuer-das-Internet.html> (letzter Zugriff: 26.5.2021).

19 Vgl. <https://www.uni-due.de/Ev-Theologie/courses/course-stuff/didaktik-fragen.htm> (13.10.2020).

20 Bernd Schönemann, Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft, in: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. (2. Aufl.). Berlin 2005, 11–22, hier 12f.

Wissen von Schüler*innen, folgend auch von Student*innen, entgegenwirken könnte, bleibt an dieser Stelle jedoch offen.²¹

Fazit

Zusammenfassend ist die Forderung von Janina Lillge, (Kinder-)Mittelalterbilder sowie in diesem Zusammenhang geschichtskulturelle Aspekte verstärkt im Schulunterricht sowie auch in der universitären Lehre einzubinden und das Potenzial dieser zu nutzen, voll zu unterstützen. Der von Lillge skizzierten Gefahr, dass sich unreflektierte, undifferenzierte und unwissenschaftliche Geschichtsbilder in der Lehre und unserer Gesellschaft verfestigen, wäre anderenfalls zuzustimmen. Von einer Reform der Fachanforderungen und deren verbindlichen Inhalte ist aus genannten Gründen jedoch abzusehen, aber dennoch würde es sich anbieten, verstärkt exemplarisch zu arbeiten und vor allem die Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler*innen in Form der Geschichtskultur noch mehr mit einzubeziehen. Auch bedarf es weiterer Forschung, vor allem im Bereich der kindlichen Mittelalterbilder, um umfassendere Erkenntnisse über die Ausbildung von Präkonzepten sowie deren Veränderbarkeit zu gewinnen. Für den Geschichtsunterricht ist hier weiterhin wichtig, dass die diagnostischen Fähigkeiten von Lehrenden geschult werden, denn erst wenn sie die individuellen Präkonzepte ihrer Schüler*innen erfassen können, können Konzepte gefördert werden. Für die Hochschuldidaktik bedeutet dies, dass Lernende sich ihrer zukünftigen Rolle als Lehrpersonen bewusst werden und ihre eigenen Stereotype und Vorurteile infrage stellen müssen.²² Universitäre Lehrveranstaltungen, wie die von Janina Lillge skizzierte Übung „Ritter und Prinzessin? Mittelalterbilder von und für Kinder“, tragen einen wichtigen Teil hierzu bei.

Autorin

Svantje Kühl

Studienrätin und Lehrbeauftragte im Bereich Didaktik der Geschichte an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Emotionen im Geschichtsunterricht sowie Geschichtskultur.

skuehl@histosem.uni-kiel.de

21 *Nicola Brauch*, Die vergessenen Fragen an die mittelalterliche Geschichte, in: Johannes Grabmayer (Hrsg.), *Das Bild vom Mittelalter*. Klagenfurt 2013 (Schriftenreihe der Akademie Friesach. Neue Folge, Bd. 3), 169; *Nicola Brauch/Gerhild Löffler*, Die Wirklichkeit des Mittelalters (wie Anm. 3), 255.

22 An dieser Stelle gibt es in der Wirksamkeitsforschung zur Professionalisierung viele Hinweise darauf, dass dieser reflektierende Teil bezüglich der eigenen Ausbildung hochwirksam ist. Er wurde auch schon vorher theoretisch gefordert, siehe *Donald Schön: The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York 1983.

Projektbericht: *Forschungswerkstatt zur Erstellung einer Digitalen Edition*

Ein Lehr-Lern-Versuch

Einleitung

Der digitale Wandel bringt sowohl in theoretischer und empirischer als auch in pragmatischer Hinsicht tiefgreifende Veränderungen für das historische Studium und die Arbeitswelt angehender Historiker*innen mit sich.¹ So sind alle Stufen historiographischen Arbeitens von der Digitalisierung betroffen – von der Aufbereitung und Verfügbarmachung der Quellen im Archiv, der wissenschaftlichen Analyse und Auswertung bis zur Präsentation innerhalb verschiedener Medien, Erinnerungsorte und Kultureinrichtungen. Ein grundlegender Aspekt, der all diese Bereiche durchzieht, ist hierbei die zentrale Datengrundlage, auf der die Arbeit von Historiker*innen beruht. Liegt diese bislang zumeist ausschließlich in Form materiell gebundener Dokumente vor, ist die Transformierung der Quellen in ein digitales Format der wesentliche Schritt zur weiteren Arbeit. Die hierin liegenden Potentiale sind vielfältig: Gepaart mit der Zugänglichkeit des Internets ist die unkomplizierte Erreichbarkeit von digital aufbereiteten Textkorpora für die ‚scientific community‘ wie für die Öffentlichkeit allgemein gewährleistet. Mit den Potentialen gehen jedoch auch Herausforderungen einher: So ist das Feld an Werkzeugen, Hilfsmitteln, Standards und nicht zuletzt Literatur enorm angewachsen und entsprechend unübersichtlich.

An dieser Stelle setzte der hier vorgestellte Lehr-Lern-Versuch an: Unser Ziel war es, Studierenden in der Aufbauphase des Geschichtsstudiums mittels einer engen Theorie-Praxis-Verzahnung die methodische Herangehensweise für die digitale Aufbereitung von Quellenmaterial nahezubringen. Zu diesem Zweck wurde der komplexe Erfahrungsbe- reich des Umgangs vormoderner Gesellschaften mit ‚Tod und Sterben‘ zum Ausgangs- punkt genommen, um sich in theoriegeleiteter Auseinandersetzung mit nicht-edierten Quellen des 14. bis 18. Jahrhunderts zu beschäftigen. Wir konzipierten eine Forschungs-

¹ Zum digitalen Wandel in den Geschichtswissenschaften siehe *Sybille Krämer/Martin Huber*, Dimensionen Digitaler Geisteswissenschaften, in: Dies. (Hrsg.), *Wie Digitalität die Geisteswissenschaften verändert: Neue Forschungsgegenstände und Methoden*, 2018 (Sonderband der Zeitschrift für digitale Geisteswissenschaften, Bd. 3), PDF-Dokument ohne Paginierung. Als text/html abrufbar unter: http://dx.doi.org/10.17175/sb003_013.

» Das Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International veröffentlicht. Den Vertragstext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>. Bitte beachten Sie, dass einzelne, entsprechend gekennzeichnete Teile des Werks von der genannten Lizenz ausgenommen sein bzw. anderen urheberrechtlichen Bedingungen unterliegen können.

werkstatt mit Erstellung einer Digitalen Edition: ‚Tod und Sterben in der Vormoderne (1300–1800)‘, die im Wintersemester 2018/19 am Historischen Seminar der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU) angeboten wurde. Ziel des Seminars war es, die Studierenden in die Lage zu versetzen, ausgewählte Textauszüge zum Thema eigenständig für eine Digitale Teiledition aufzubereiten und dabei weitere Fragestellungen unter Berücksichtigung der spezifischen Potentiale der *Digital Humanities* (DH) zu antizipieren.

Der Lehr-Lern-Versuch entstand aus dem Wunsch heraus, an das Ziel der Förderung forschungsbasierter Lehre an der CAU anzuschließen, indem wir neue und innovative Formate zur Förderung des Forschenden Lernens im Geschichtsstudium erproben und evaluieren.² Den Studierenden wurde im Rahmen unserer Forschungswerkstatt die Möglichkeit gegeben, sich Techniken sowie Kompetenzen und Methoden zu erarbeiten und anhand kleiner, selbstorganisierter Editions- und Forschungsprojekte umzusetzen.

Die Forschungswerkstatt konnte von Studierenden der Geschichtswissenschaft ab dem vierten Semester entweder als Aufbau-seminar oder als Übung belegt werden. Das Seminar umfasste insgesamt vier Semesterwochenstunden, die sich auf regelmäßige Blocksitzungen, Werkstatt-sitzungen und individuelle (verpflichtende) Beratungstreffen verteilten. Für das Ende des Semesters war eine vierstündige Blocksitzung zur Präsentation und Diskussion der studentischen Teileditionen angesetzt, die auf Wunsch der Studierenden um eine weitere Präsentationssitzung erweitert wurde. Als Prüfungsleistung wurde die Erstellung einer Digitalen Teiledition im Umfang von etwa einer Normseite pro Transkription samt der nötigen und dem Thema angepassten Editionsleistungen (z. B. die Annotation von Personen, Orten und Textphänomenen) mit dem *Oxygen-Editor* sowie die Kurzpräsentation im Plenum angesetzt. Die Prüfungsleistung für das Aufbau-seminar bestand zusätzlich in einer schriftlichen Stellungnahme. Diese umfasste die methodische Reflexion des Arbeitsprozesses, eine Einordnung der ausgewählten Quelle in den Forschungsstand zur jeweiligen Textsorte (Leichenpredigten, Familienbücher bzw. darin inserierte Kinder- und Sterbeverzeichnisse) sowie eine quellenkritische Erarbeitung des ausgewählten Abschnitts im Hinblick auf die Aussagemöglichkeiten zum Thema Tod und Sterben, insbesondere unter Einbezug der geschichtswissenschaftlichen Potentiale einer Digitalen Edition.³

2 Vgl. etwa Harald A. Mieg/Judith Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*, Frankfurt a. M./New York 2017; speziell für die Geschichtswissenschaften Andreas Bührer/Stephan Bruhn/ Fiona Fritz, *Forschendes Lernen in Geschichtswissenschaft und Geschichtsstudium. Kompetenzen - Rahmenbedingungen - Projekte - Perspektiven*, in: Margrit E. Kaufmann/Ayla Satilmis/Harald A. Mieg (Hrsg.), *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer*. Wiesbaden 2019, 105–124; weitere Beispiele in: Ludwig Huber/Margot Kröger/Heidi Schelhowe (Hrsg.), *Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen*. Bielefeld 2013.

3 Vgl. etwa Anne Baillot/Markus Schnöpf, *Von wissenschaftlichen Editionen als interoperablen Projekten, oder: Was können eigentlich digitale Editionen?* in: Wolfgang Schmale (Hrsg.), *Digital Humanities. Praktiken der Digitalisierung, der Dissemination und der Selbstreflexivität*. Stuttgart 2015, 139–156; Patrick Sahle, *Digitale Editionen*, in: Jannidis Fotis/Hubertus Kohle/Malte Rehbein (Hrsg.), *Digital Humanities. Eine Einführung*. Stuttgart 2017, 234–248; Ders., *What is a Scholarly Digital Edition?* in: Matthew James Driscoll/Elena Pierazzo (Hrsg.), *Digital, scholarly editing. Theories and practices*. Cambridge 2016, 19–39; Ders., *Digitale Editionsformen. Zum Umgang mit der Überlieferung unter den Bedingungen des Medienwandels*, 3 Bde., Nordstedt 2013.

Im Mittelpunkt des Seminars standen somit die Vermittlung grundlegender Kompetenzen im Bereich der Digital Humanities und der Erwerb von berufsbezogenen Kompetenzen im Bereich der Geschichtsvermittlung mit einem Schwerpunkt auf der Arbeit mit Handschriften und frühen Drucken. Die vermittelten Kenntnisse und Kompetenzen lassen dabei sowohl im Hinblick auf den schulischen Geschichtsunterricht als auch auf Tätigkeiten im Bereich der *Public History* (etwa im Kontext von Archiven, Bibliotheken und Museen, aber auch medial gestützter bzw. virtueller Lernumgebungen) Anwendung finden. Da bei dem als Forschungswerkstatt konzipierten Kurs der selbstständig gestaltete Forschungsprozess im Vordergrund stand, konnten die Studierenden eigene Schwerpunkte setzen und somit auch kleinteilige Lernziele individuell auswählen und vertiefen (z. B. die Auszeichnung grafischer Textphänomene lernen). Dabei sollten neben der allgemeinen Förderung digitaler Grundfertigkeiten durch die computergestützte Arbeit mit digitalisierten historischen Quellen (*Digital Literacy*) vor allem die zur Nachnutzung sinnvollen Standards und Formate thematisiert werden. Das bedeutete konkret, dass die Studierenden in die Lage versetzt werden sollten, die nach der Transkription entstandenen Forschungsdaten teilweise zu exportieren und mittels existierender Modelle nachzunutzen. Darüber hinaus wurde parallel der generelle Umgang mit Forschungsdaten (bspw. einheitliche Datendokumentation und Dokumentation der Quelle für eine gute wissenschaftliche Praxis) im Sinne eines Forschungsdatenmanagements erläutert und vorgestellt.

Auswahl des Themas

Der Zuschnitt des Seminarthemas ‚Tod und Sterben in der Vormoderne (1300–1800)‘ verbindet das Studium der mittelalterlichen Geschichte mit der der Frühen Neuzeit. Die Frage, wie Menschen vergangener Gesellschaften mit dem Tod umgingen, wie sie das Erlebnis des Sterbens in ihrem Umfeld wahrnahmen und wie sie sich auf das Ende ihres eigenen Lebens vorbereiteten, hat insbesondere seit dem Aufkommen historisch-anthropologischer Ansätze innerhalb der Geschichtswissenschaft zur Herausbildung zahlreicher Forschungsperspektiven und eigener Teilgebiete geführt. Diese befassen sich etwa mit dem Konzept des „guten Todes“, wie er in zahlreichen Sterbeanleitungen (*artes moriendi*) beschrieben wird, mit Trauer- und Begräbniskulturen, Memorial- und Stiftungspraktiken sowie medizin- und körpergeschichtlichen Fragen.⁴ Obwohl es sich

4 Aus der großen Menge an Publikationen sei beispielsweise verwiesen auf *Hiram Kümper*, Tod und Sterben. Lateinische und deutsche Sterbeliteratur des Spätmittelalters. (Texte zur mittelalterlichen Literatur in Stoffgruppen, Bd. 1) Duisburg 2007; *Luise Schottroff*, Die Bereitung zum Sterben. Studien zu den frühen reformatorischen Sterbebüchern. Göttingen 2012; *Claudia Resch*, Trost im Angesicht des Todes. Frühe reformatorische Anleitungen zur Seelsorge an Kranken und Sterbenden. (Pietas liturgica. Studia, Bd. 15) Tübingen/Basel 2006; *Mark Hengerer* (Hrsg.), Macht und Memoria. Begräbniskultur europäischer Oberschichten in der Frühen Neuzeit. Köln/Weimar/Wien 2005; *Romedio Schmitz-Esser*, Der Leichnam im Mittelalter. Einbalsamierung, Verbrennung und die kulturelle Konstruktion des toten Körpers. (Mittelalter-Forschungen, Bd. 48) Ostfildern 2014; *Julia Weitbrecht/Andreas Bihrer/Timo Reuvekamp-Felber* (Hrsg.), Die Zeit der letzten Dinge. Deutungsmuster und Erzählformen des Umgangs mit Vergänglichkeit in Mittelalter und Früher Neuzeit. Göttingen 2020 (Encomia Deutsch, Bd. 6).

um einen verhältnismäßig breit erforschten Gegenstand handelt, dürfte dieser gerade angesichts der gegenwärtigen Erfahrungen im Zuge der Corona-Pandemie nichts von seiner Faszination und Relevanz für die gegenwärtige Gesellschaft verloren haben – zumal er deutlich vor Augen führt, dass der Umgang mit Tod und Sterben stets kulturell geprägt und in sozialen Bezügen erlernt wird. Dies ist gerade in Zeiten einer globalen gesundheitlichen Gefährdung, in der eine Vielzahl unterschiedlicher Erfahrungs- und Bewältigungsformen erkennbar wird, die aber auch starke soziale Ungleichheiten und die Privilegien bestimmter sozialer Gruppen vor Augen führt, bedeutsam. Aufgrund dieser Komplexität und historisch-kulturellen Wandelbarkeit eignet sich das Thema für themenzentrierte Ansätze Forschenden Lernens in der universitären Lehre. Die Veränderungen, aber auch das Beharren auf überkommenen Umgangsweisen mit dem Tod lassen sich beispielsweise im Übergang vom späten Mittelalter zur Frühen Neuzeit im Kontext von Reformation und Gegenreformation, Prozessen obrigkeitlicher Regulierungsbestrebungen sowie ökonomischer und demographischer Wandlungen gut herausarbeiten.⁵ Auch die für die Vormoderne charakteristische Kluft zwischen Norm und Praxis wird aus alltagsgeschichtlicher Perspektive gut fassbar, wie anhand der im Seminar verwendeten Quellen deutlich wurde.

Historisch-anthropologische Themen wie das hier vorgestellte sind zudem für die forschungsbasierte Lehre gut geeignet, da sie es erlauben, die Vielfalt und Komplexität der behandelten Epochen anhand von exemplarischen Fallstudien greifbar zu machen und mittels einer vergleichenden Diskussion im Plenum zu verdeutlichen. Nicht zuletzt bietet gerade die Beschäftigung mit der Vormoderne zahlreiche Möglichkeiten, um den Studierenden ein vertieftes individuelles Training zum Erlernen der nötigen Techniken im Umgang mit den zum Teil schwer erschließbaren Quellen der Zeit anzubieten. In diesem Zuge können Kenntnisse im Hinblick auf die Erschließung von Altbeständen in Archiven und Bibliotheken auf vielerlei Weise mit den Methoden der Digital Humanities, den historischen Hilfswissenschaften und der Editionswissenschaft kombiniert werden. Der Erwerb von Grundkenntnissen und Kompetenzen in Bezug auf digitale Methoden und Techniken sowie eine gewisse Sicherheit im Umgang mit Handschriften und alten Drucken ist dabei nicht allein für Studierende förderlich, die eine wissenschaftliche Karriere anstreben. Vielmehr werden auf diese Weise die Grundlagen für die Bereitschaft gelegt, im schulischen Geschichtsunterricht auch – auf den ersten Blick – schwer zu erschließendes Quellenmaterial einzubeziehen und Schüler*innen für die Bearbeitung von historischen Projekten unter Einbezug lokaler Archive, Bibliotheken und Museen zu begeistern. Da immer mehr Originalquellen über Digitalisate, Websites, Blogs und virtuelle Lernumgebungen zugänglich sind, war es uns gerade im Hinblick

⁵ Vgl. etwa *Craig Koslofsky*, *The Reformation of the Dead. Death and Ritual in Early Modern Germany, 1450–1700*. Basingstoke 2000 (Early Modern History); *Otto Gerhard Oexle*, *Die Memoria der Reformation*, in: *Andrea von Hülsen-Esch/Bernhard Jussen/Frank Rexroth* (Hrsg.): *Die Wirklichkeit und das Wissen. Mittelalterforschung – Historische Kulturwissenschaft – Geschichte und Theorie der historischen Erkenntnis*. Göttingen 2011, 187–242.

auf die wachsende Bedeutung der Digital Humanities im Schulunterricht ein Anliegen, etwaige Barrieren abzubauen und den Studierenden die vielfach geäußerten Ängste, Handschriften und Drucke nicht entziffern oder angemessen beschreiben zu können, zu nehmen.

Bei der Auswahl der eigentlichen Seminarinhalte stand die Überlegung im Vordergrund, anhand des thematischen Zuschnitts das Potential Digitaler Editionen exemplarisch veranschaulichen und zugleich Grundkenntnisse und basale Kompetenzen zum Umgang mit nicht-ediertem Quellenmaterial und der zur Erschließung vorgesehenen Softwarelösung vermitteln zu können. Dazu mussten drei Bedingungen erfüllt sein: Zum einen sollte eine der Seminargröße angemessene Zahl von in inhaltlicher und äußerlicher Hinsicht vergleichbarer, nicht-edierter Quellentexte in Form von Digitalisaten zugänglich sein. Zum anderen sollte die spezifische Zusammenstellung der Texte gewährleisten, dass die einzelnen Texte innerhalb der studentischen Teileditionen für eine Aufbereitung geeignet waren, um inhaltliche oder formale Charakteristika, die für das Seminarthema einschlägig erschienen, mit den Möglichkeiten der TEI-Elemente⁶ auszuzeichnen und mit Informationen anzureichern. Zudem sollten die Quellen epochenübergreifend annähernd vergleichbar sein.

Um dies zu ermöglichen, grenzten wir das umfassende Thema Tod und Sterben auf zwei Teilaspekte ein: erstens auf die Memorialkultur im Wandel der Zeit, hier vor allem bezogen auf das Gedenken an die Verstorbenen und ihre letzten Tage; zweitens auf den individuellen Umgang mit normativ vorstrukturierten Erfahrungsbereichen, etwa die Aneignung und auch Umgestaltung der in den ‚artes moriendi‘ empfohlenen Handlungsweisen, emotionalen Haltungen und Reaktionen.⁷ Als Quellen boten sich Selbstzeugnisse und Personalschriften wie Leichenpredigten an, die im Hinblick auf das Thema Tod und Sterben bereits auf eine solide Forschungsgrundlage bezogen werden können.⁸ Wir stellten edierte und nicht-edierte Haus- und Familienbücher, insb. Kinder- und Sterbeverzeichnisse, Briefe und Leichenpredigten vom 14. bis zum 18. Jahrhundert zusammen, die zur gemeinsamen Erarbeitung des Themas im Plenum herangezogen wurden.⁹ Aus den nicht-edierten, vor allem handschriftlich überlieferten Texten such-

⁶ Die TEI-Elemente dienen der differenzierten Auszeichnung von Textmerkmalen, die sich, je nach Projekt, bspw. auf die Dokumentenstruktur, die Markierung einzelner Zeilen und Seiten, auf Tabellen oder auf textkritische Anmerkungen beziehen. Weitere Informationen zur *Text Encoding Initiative* und zum Dokumentenformat unter: <https://tei-c.org/> (letzter Zugriff: 27.5.2021).

⁷ Vgl. etwa *Andrea Kammeier-Nebel*, Der Wandel des Totengedächtnisses in privaten Aufzeichnungen unter dem Einfluß der Reformation, in: Klaus Arnold/Sabine Schmolinsky/Urs Martin Zahnd (Hrsg.), Das dargestellte Ich. Studien zu Selbstzeugnissen des späteren Mittelalters und der frühen Neuzeit. Bochum 1999 (Selbstzeugnisse des Mittelalters und der beginnenden Neuzeit, Bd. 1), 93–116; *Christian Kuhn*, Totengedenken und Stiftungsmemoria. Familiäres Vermächtnis und Gedächtnisbildung der Nürnberger Tucher (1450–1550), in: Birgit Studt (Hrsg.), Haus- und Familienbücher in der städtischen Gesellschaft des Spätmittelalters und der frühen Neuzeit. Köln/Weimar/Wien 2007 (Städteforschung. Veröffentlichungen des Instituts für vergleichende Städtegeschichte in Münster; Reihe A: Darstellungen, Bd. 69), 121–134.

⁸ Einschlägig ist etwa *Sebastian Leutert*, Geschichten vom Tod. Tod und Sterben in Deutschschweizer und oberdeutschen Selbstzeugnissen des 16. und 17. Jahrhunderts. (Basler Beiträge zur Geschichtswissenschaft, Bd. 178) Basel 2007; zur Leichenpredigt als historischer Quelle vgl. u. a. *Rudolf Lenz*, De mortuis nil nisi bene? Leichenpredigten als multidisziplinäre Quelle unter besonderer Berücksichtigung der historischen Familienforschung, der Bildungsgeschichte und der Literaturgeschichte. Sigmaringen 1990 (Marburger Personalschriften-Forschungen, Bd. 10).

⁹ Den Studierenden wurde in diesem Zusammenhang der *Gesamtkatalog deutschsprachiger Leichenpredigten* (GESA) der Forschungsstelle für Personalschriften vorgestellt: <http://www.personalschriften.de/datenbanken/gesa.html> (letzter Zugriff: 27.5.2021).

ten sich die Studierenden dann einen Text aus, der von ihnen transkribiert, aufbereitet, annotiert und ausgewertet und in Form einer Digitalen Teiledition im Plenum vorgestellt wurde.

Das Format ‚Forschungswerkstatt‘: Konzept und Vermittlungsziele

Das Seminar wurde mit dem übergeordneten Ziel konzipiert, ein neues Format im Rahmen des Forschenden Lernens im Geschichtsstudium zu erproben und damit zur Förderung forschungsbasierter Lehre beizutragen. Wir entwickelten dazu das Konzept einer Forschungswerkstatt zur Durchführung Digitaler Editionsprojekte. Dabei orientierten wir uns vorrangig am Werkstattprinzip. Anhand einer offenen Aufgabenstellung wurden unterschiedliche Schritte und Phasen des Arbeits- und Lernprozesses zunächst arbeitsteilig in aufeinander abgestimmten Teilwerkstätten vermittelt. Anschließend stellen wir, wie es für das Werkstattformat charakteristisch ist, Materialien (Reproduktionen von nicht-edierten Quellen in Form von Digitalisaten und Ausdrucken), digitale *Tools* (insbesondere den *Oxygen-Editor*, aber zu Recherchezwecken auch weitere Datenbanken und Online-Anwendungen) sowie einen geeigneten Arbeitsraum (den mit PCs ausgestatteten Schulungsraum der Universitätsbibliothek) zur Verfügung. Auf diese Weise wurde den Studierenden ermöglicht, in eigenständig organisierten Arbeitsschritten ein selbstgewähltes Editionsprojekt umsetzen. Dies schloss alle Arbeitsschritte von der selbstständigen Erschließung und Transkription über die Aufbereitung des Textes bis zur Einarbeitung der Daten in den *Oxygen-Editor* ein.

Die jeweiligen Werkstatteinheiten wurden so angelegt, dass auf eine grundlegende Vermittlungssitzung stets eine gemeinsame Übungs- und Auswertungsphase folgte, um mögliche Fehlerquellen, Schwierigkeiten und Problemfälle im Plenum erörtern zu können. Es schloss sich eine Phase des eigenständigen Ausprobierens und Vertiefens durch die Studierenden an, die in der darauffolgenden Blocksitzung noch einmal die Möglichkeit zur gemeinsamen Erörterung von Problemfällen bot. Es folgte die zentrale Phase des selbstorganisierten Anwendens der neu erlernten Kompetenzen und deren Einbindung in bereits vorhandene Methodenkenntnisse sowie die Verknüpfung mit den zuvor gemeinsam erarbeiteten geschichtswissenschaftlichen Inhalten, bezogen auf das Seminarthema. Den Studierenden wurden dabei mehrere freie Werkstattsitzungen angeboten, in denen sie vor Ort arbeiten sowie Beratung und Hilfestellungen von den Dozierenden oder auch von anderen Studierenden in Anspruch nehmen konnten.

Die beiden Teilwerkstätten, die zunächst abwechselnd innerhalb der einzelner Sitzungen und später parallel innerhalb der freien Werkstattsitzungen angeboten wurden, befassten sich zum einen mit dem Bereich „Umgang mit Handschriften und alten Drucken“, zum anderen mit dem Bereich ‚Digitale Edition‘.

Teilwerkstatt ‚Umgang mit Handschriften und alten Drucken‘

Die erste Teilwerkstatt zielte auf den Erwerb bzw. die Vertiefung von grundlegenden Kenntnissen und Kompetenzen, die die Studierenden zur eigenständigen Arbeit mit Altbeständen in Archiven und Bibliotheken sowie mit Digitalisaten befähigen sollten. Dabei handelt es sich vor allem um den Umgang mit nicht-edierten Handschriften und alten Drucken.¹⁰ Die Werkstatt bot den Studierenden die Möglichkeit, eine gewisse Sicherheit im Umgang mit den Gebrauchsschriften des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit (Kursiv-, Kurrent- und Kanzleischriften) zu erwerben.

Der Umgang mit Schriften wurde zunächst anhand von Schrifttabellen und standardisierten Schriftproben gemeinsam im Plenum eingeübt und in Einzelarbeit zu Hause vertieft.¹¹ In der darauffolgenden Sitzung lernten die Studierenden anhand von bereits themenbezogen ausgewählten Textbeispielen, die ihnen in einem Arbeitsreader ausgedruckt vorlagen und die zudem auf Präsentationsfolien sichtbar waren, charakteristische Eigenarten vormoderner Handschriften unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade kennen. Dazu gehörten etwa die uneinheitliche Orthographie, Doppelkonsonanten, vokalisch verwendete Konsonanten, der Unterschied zwischen langem und rundem ‚s‘, der Gebrauch von Ligaturen und Abkürzungen. Die Studierenden erwarben auf diese Weise Sicherheit im Umgang mit immer wieder auftauchenden Abkürzungszeichen, etwa mit Nasal- und Reduplikationsstrichen. Gleichzeitig wurden Strategien vermittelt, um auch schwer lesbare Stellen entziffern zu können (zum Beispiel das sukzessive Abdecken und Zählen von Bögen bei Doppelkonsonanten). Die Studierenden hatten sodann die Möglichkeit, die neu erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen eigenständig zu vertiefen, indem sie zeilengetreue Transkriptionen unter Auflösung der Abkürzungszeichen in einer Textdatei anfertigten.

Diese Produkte bildeten in der darauffolgenden Sitzung die Grundlage für die Arbeit in der Teilwerkstatt ‚Digitale Edition‘. Um das in dieser Sitzung erworbene Grundlagenwissen (Grundlagen der Editionswissenschaften, Auszeichnungssprache XML, Umgang mit dem *Oxygen-Editor*, Aufbau eines TEI-Dokuments) weiter vertiefen und auf die konkreten Textbeispiele beziehen zu können, schloss sich eine weitere Werkstatt Sitzung zum Umgang mit Handschriften und alten Drucken an. Diese Phase des Vermittlungs-

¹⁰ Anteilig wurde jedoch auch auf die theoretischen Grundlagen der Anlage, Katalogisierung und Erschließung von Altbeständen, ihre Verzeichnung und pflegliche Behandlung im Bibliotheks- und Archivwesen eingegangen. Dabei wurde insbesondere der Besuch von einem Mitarbeiter der Universitätsbibliothek Kiel sowie die Demonstration des Umgangs mit Altbeständen am Beispiel eines Konvoluts an Leichenpredigten von den Studierenden als positive Lernerfahrung hervorgehoben, siehe auch unten (Anm. 11).

¹¹ Um den Studierenden den Einstieg in die spätmittelalterlichen Gebrauchsschriften zu erleichtern, wurde mit einem standardisierten Alphabet und eigens angelegten Übungstexten begonnen, die *Harald Süß*, *Deutsche Schreibschrift. Lesen und schreiben lernen*. München 2002, entnommen wurden. Weitere Übungsbeispiele entstammten u. a. *Kurt Dülfer/Günter Hollenberg*, *Schrifttafeln zur deutschen Paläographie des 16.–20. Jahrhunderts*. 2 Teile. 7. Aufl. Marburg 1992 (Veröffentlichungen der Archivschule Marburg, Bd. 2), und *Werner Doede*, *Schön schreiben, eine Kunst: Johann Neudörffer und seine Schule im 16. und 17. Jahrhundert*. München 1957 (Bibliothek des Germanischen Nationalmuseums Nürnberg zur deutschen Kunst- und Kulturgeschichte, Bd. 6).

prozesses war darauf ausgerichtet, die Teilnehmer*innen in die Lage zu versetzen, den Text eines von ihnen ausgewählten Quellenausschnitts samt der dabei erarbeiteten Inhalte so auf- und vorzubereiten, dass die Daten sinnvoll in eine Digitale Edition eingespeist werden konnten. Dabei sollten sie sich an der Maßgabe orientieren, dass der Text innerhalb der Digitalen Edition entweder eigenständig oder im Verbund mit den anderen Texten in Bezug auf das Thema Tod und Sterben ausgewertet werden kann.

Die Studierenden erwarben in dieser Phase große Sicherheit beim Transkribieren sowie bei der Anwendung von Hilfsmitteln, etwa zur Auflösung von Abkürzungen und Datierungen. Dabei konnten sie auf Kenntnisse und Kompetenzen zurückgreifen, die in der Regel aus dem Proseminar zur mittelalterlichen Geschichte bekannt waren. Das Seminar bot auf diese Weise die Möglichkeit, zuvor Erlerntes anwendungsbezogen und in selbstorganisierter Arbeit zu vertiefen. Neben der formalen Aufbereitung eines handschriftlichen Textes gehörte auch dessen inhaltliche und semantische Erschließung zu den notwendigen Arbeitsschritten auf dem Weg zu einer Digitalen Edition. Hierfür waren u. a. quellenkundliche Recherchen sowie das Anfertigen von kurzen wissenschaftlichen Kommentaren zu Personen, Orten und ggf. ausgewählten Sachverhalten und Begriffen erforderlich.

Die in dieser Phase abgerufenen Kompetenzen und Kenntnisse wurden vor allem bei der gemeinsamen Erstellung eines Erfassungsbogens zur Aufnahme der nötigen Informationen für den *Header* einer Digitalen Edition (u. a. zu Textsorte, Verfasser*innen, Entstehungszeit etc.), insbesondere jedoch im Rahmen der eigenständigen Aufbereitung eines individuell ausgewählten Textes und seiner quellenkritischen Analyse zur Anwendung gebracht. Den Studierenden bot sich dabei die Möglichkeit zum selbstorganisierten Erforschen einer eigenständig ausgewählten, nicht-edierten Quelle.

Sie wurden somit innerhalb der ersten Teilwerkstatt in die Lage versetzt, eine nicht-edierte, handschriftliche Quelle aus dem späten Mittelalter oder der Frühen Neuzeit lesen und verstehen sowie inhaltlich und formal aufbereiten zu können; eigenständige Recherchen zu quellenkundlichen Eigenschaften des Textes durchzuführen; quellentypische Eigenarten zu erkennen (etwa den typischen Aufbau von Sterbebeschreibungen, Topoi und narrative Muster) und Abweichungen zu identifizieren; übergeordnete Deutungen zu entwickeln und in den Forschungsstand einzubinden sowie ggf. weiterführende Fragestellungen zu antizipieren, die insbesondere dazu geeignet sind, die spezifischen Potentiale Digitaler Editionen auszuschöpfen.

Teilwerkstatt ‚Digitale Edition‘

Mit der Erprobung von verschiedenen Anwendungsmöglichkeiten Digitaler Editionen sollten die Studierenden die Felder aktueller Forschung innerhalb der digitalen Ge-

schichtswissenschaft näher kennenlernen. Auf zunächst theoretischer Basis stellten die Studierenden in Form von Gruppenarbeit die wesentlichen Stärken der Digitalen Edition (bspw. die Verlinkung von Text und Bild, das kollaborative Annotieren, dynamische Darstellungsebenen und nachnutzbare Forschungsdaten) heraus. Nach der Transkription ihres individuell gewählten Quellenabschnitts, der Auflösung von Abkürzungen und Dattierungen folgten die Erarbeitung erster Grundkenntnisse im Umgang mit der Auszeichnungssprache XML und TEI. Die Studierenden lernten, dass es durch die Anreicherung der Transkription mit maschinell auswertbaren Kontexten möglich ist, bisher implizite Informationen zu explizieren und analysierbar zu machen. Schritt für Schritt wurde der Aufbau eines XML-Dokuments erläutert und die Auszeichnungssprache in kleinen praktischen Übungen angewendet. Nach der eigenständigen quellenkundlichen Recherche zu Textsorte, Verfasser*innen, Orts- und Personennamen konnten die Studierenden die gesammelten Informationen in den *Header* des XML-Dokuments eintragen.¹² Nach der Übernahme aller Metadaten erfolgten die Auszeichnung der Transkription in ihrer formalen Struktur (Zeilen, Absätze) und des Seitenaufbaus (Kapitelüberschrift, Seitenzahl etc.) und damit die Erstellung des *Bodys*. Unter Berücksichtigung geschichtswissenschaftlicher Gesichtspunkte wie Entitäten¹³ (Orte, Personen, Institutionen) begannen die Studierenden mit der Zerlegung des Textes in seine einzelnen Bausteine.¹⁴ Für eine detaillierte Codierung bietet TEI mit dem TEI P5 ein Markup, mit dem die bereits erwähnten semantischen Annotationen wie Namen von Personen, Orten oder Institutionen als `<Name>` bzw. zeitliche Ausdrücke als `<Datum>` codiert werden können.¹⁵

Für eine komplexe etymologische Zerlegung eines Namens und der Anreicherung mit Zusatzinformationen standen den Studierenden weitere Elemente im *Namesdates*-Modul zur Verfügung. Um sowohl der Normierung unterschiedlicher Namensschreibweisen gerecht zu werden als auch den Personen eine Rolle bzw. einem Beruf im jeweiligen Kontext zuzuweisen, legten die Studierenden in der ‚profile description‘ des *Headers* das Element `<listPerson>` an. Über eine `@xml:id` könnte im Verlauf der Editionsarbeit auf diese Information verwiesen werden:

12 Die Texte wurden als XML-Datei (.xml) gespeichert und bereitgehalten. Dabei wurde die Kodierung der Daten nach dem TEI/ XML-Standard (P5) vorgenommen, unter besonderer Berücksichtigung des DTABf (Basisformat des Deutschen Textarchivs).

13 Die Auszeichnung von Entitäten unterstützt mit Blick auf die geschichtswissenschaftlichen Fragestellungen bspw. komplexere Suchanfragen, prosopographische Analysen, Normalisierung, Generierung von Indices (Personenlisten, Ortslisten, etc.), Verknüpfung mit Kommentaren und Anmerkungen sowie Verknüpfung mit Normdaten und externen Ressourcen.

14 In einem weiteren Schritt hätten an dieser Stelle angereicherte Indizes für bspw. Orte, Personen, Ereignisse, generiert werden können. Im Rahmen der Teiledition und des Seminars wurde die Möglichkeit allerdings nicht realisiert. Für historische digitale Ausgaben im Rahmen interdisziplinärer Forschungsprojekte werden Indizes von Personen, Orten und Ereignissen sowie Kalender und Karten zu Standardkomponenten, vgl. *Georg Vogeler*, The "assertive edition": On the consequences of digital methods in scholarly editing for historians, in: *International Journal of Digital Humanities* 1, 2018, 313, <http://dx.doi.org/10.17613/M6JS9H76P>.

15 Mit der Einführung des jüngsten, fünften Proposals der TEI wurde eine Reihe von Annotationen zur Verbindung von Text- und externen Informationen eingeführt, vgl. *Georg Vogeler*, Warum werden mittelalterliche und frühneuzeitliche Rechnungsbücher eigentlich nicht digital ediert? in: Constanze Baum/Thomas Stäcker (Hrsg.), Grenzen und Möglichkeiten der Digital Humanities. Wolfenbüttel 2015, 2, http://dx.doi.org/10.17175/sb001_007.

```

< listPerson >
< person xml:id = "Person1" >
< persName >
< forename > Anna </forename >
< surname > Örtel </surname >
< addName > Örtinn </addName >
< addName > Örtl </addName >
</persName >
< occupation > Hausfrau </occupation >
</person >

```

Die Erweiterung der Personenauszeichnungen um ihre jeweils zugeordnete Funktion (Rolle/Beruf) bietet die Möglichkeit, sowohl verwandtschaftliche als auch institutionelle Netzwerke sichtbar zu machen. Eine weitere Aufgabe für die Studierenden bestand in der Auflösung der zahlreichen Datumsangaben innerhalb der Quellentexte. Zunächst mussten die Angaben unter Nutzung eines geeigneten Hilfsmittels¹⁶ aufgelöst und in unsere moderne Datierungsweise übertragen werden, um sie in einem nächsten Schritt korrekt auszuzeichnen. Zur Auszeichnung einer Datumsangabe wurde das Element `< date >` mit dem Attribut `,@when‘` verwendet: `“Anna sein tochter ward geporn” < date when = “1407-07-27“ > am nachsten tag nach Sant Anna tag </date >`. Eine weitere Referenz auf Entitäten innerhalb der Quelle setzten die Studierenden bei Ortsangaben. Ähnlich wie bei der Codierung der Personen- und Datumsangaben stellt TEI auch hierfür ein Element zur Verfügung, `< placeName >`. Die Studierenden mussten auch in diesem Fall zunächst sicherstellen, dass ihre Transkription und Identifizierung der Ortsnamen korrekt war, damit sie neben der Annotation auch einen Verweis auf bestehende Normdaten einfügen konnten. Über das Attribut `@ref` sollte eine externe Normdatei (GND o.ä.), die eine Referenz zur jeweiligen Entität `,Ortsnamen‘` enthält, eingebunden werden. Als Beispiel: `< placeName ref = “http://d-nb.info/gnd/4002364-3“ > Antorfft </placeName >` (Antwerpen). Ebenfalls lernten die Teilnehmenden im Kurs, sich bei der Annotation den vielen verschiedenen Textphänomenen und Besonderheiten der Handschrift (z. B. Notizen der Autor*innen am Seitenrand) zu nähern und sie systematisch zu erfassen. So identifizierten die Studierenden besonders schmuckvolle Initialen oder handschriftliche Ergänzungen; die in der Handschrift besonders häufig vorkommenden Symbole wurden bspw. mittels `< note place = “margin right“ > † </note >` ausgezeichnet. Neben der Erfassung dieser Textphänomene flossen auch die Ergebnisse zu den Personen-, Orts-, und Datums-Annotationen in die abschließende schriftliche Stellungnahme der Studierenden mit ein.

¹⁶ Hierfür erwies sich *Hermann Grotefend*, *Taschenbuch der Zeitrechnung des deutschen Mittelalters und der Neuzeit*. 13. Aufl. Hannover 1991, als ausreichend. Die weiteren Materialien und Hilfsmittel, die der sog. *“Große Grotefend“* in mehreren Bänden bereithält, sind auch online einseh- und nutzbar: <http://bilder.manuscripta-mediaevalia.de/gaeste/grotefend/grotefend.htm> (letzter Zugriff: 27.5.2021).

Auf diese Weise sollten die Studierenden einen Einblick in die Editionswissenschaft allgemein und speziell in die Arbeit mit Digitalen Editionen gewinnen. Die technischen Möglichkeiten, bspw. komplexe, aber ursprünglich verdeckte Beziehungen zwischen den im Text erwähnten Entitäten aufzuzeigen, eröffnete ihnen zudem einen Einblick in die Möglichkeiten, mit Hilfe digitaler Techniken neue und weiterführende Forschungsfragen zu generieren.¹⁷

Universitäre Rahmenbedingungen

Im Rahmen der Forschungswerkstatt griffen die oben erläuterten Lehr-Lern-Prinzipien mit den speziellen Anforderungen der digitalen Lehre ineinander. Das didaktische Konzept der beiden Teilwerkstätten wurde hierfür aufeinander abgestimmt. Bei der Planung der Lehrveranstaltung zeigte sich allerdings, dass die zur Durchführung der Veranstaltungen nötigen, insbesondere die technischen Rahmenbedingungen am Historischen Seminar noch nicht oder nur teilweise geschaffen worden waren.¹⁸ Die Projektanforderungen, das heißt die Inhalte und Lernziele des Seminars, wurden im Vorfeld so geplant, dass die Studierenden die Tools und Methoden auch praktisch anwenden sollten. Analoge Mittel und Arbeitsweisen wurden durch die Aufgabenstellungen größtenteils ausgeschlossen. Vor der Realisierung der Lehrveranstaltungen standen daher eine intensive Vorbereitung und ein steter Austausch aller beteiligten Projektpartner im Vordergrund. Die Gruppe der Verantwortlichen setzte sich namentlich aus den beiden Lehrenden des Historischen Seminars, der Universitätsbibliothek¹⁹ und dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanzierten Projekt ‚UniLLAP‘²⁰ zusammen. Das Forschungsprojekt ‚UniLLAP‘ stellte insbesondere die finanziellen Ressourcen zur Verfügung, um die für das Seminar nötige Software *Oxygen-Editor* erstmalig anzuschaffen. Geeignete Räumlichkeiten, die über eine ausreichende Zahl an Computerarbeitsplätzen verfügen mussten, fanden sich in den PC-Schulungsräumen der Universitätsbibliothek. Als Quellenbasis standen ausgewählte, nicht-edierte Quelle vom 14. bis 18. Jahrhun-

17 Erst kürzlich wurde im aktuellen Band *Digitale Mediävistik und der deutschsprachige Raum* auf die Komplexität der digitalen Editionsarbeit hingewiesen: „Editionen sind nicht mehr als Einzelunternehmen zu denken, sondern verlangen nach neuen Formen interdisziplinären und kollaborativen Arbeitens.“ Vgl. Roman Bleier/ Franz Fischer u. a., *Digitale Mediävistik und der deutschsprachige Raum*. Themenheft: *Das Mittelalter* 24, 2019, 1, 1–12.

18 Bedingt durch die Corona-Pandemie hat sich im vergangenen Jahr am Historischen Seminar, aber auch an der gesamten CAU Kiel ein enormer Finanzierungs- und Entwicklungsschub vollzogen, der den Ausbau der Digitalen Lehre, den technischen Support und Infrastrukturen sowie auch Kommunikations- und Veröffentlichungsplattformen stark gefördert hat. Vgl. <https://www.uni-kiel.de/de/coronavirus/details/news/082-sofortprogramm-onlinelehre> (letzter Zugriff: 27.5.2021).

19 An dieser Stelle sei namentlich Andreas Christ gedankt, Fachreferat Geschichte und Stabsbereich ‚Digitale Geisteswissenschaften / Forschungsdatenmanagement‘ an der Universitätsbibliothek Kiel, <https://www.ub.uni-kiel.de/de/kulturerbe/digital-humanities> (letzter Zugriff: 25.5.2021).

20 UniLLAP: Universitäres Datenmanagement: *von Lehre, Lernen und Anwendung in die Praxis*. Weiterführende Informationen zum Projekt, dessen Förderung im Jahr 2019 endete, unter: <https://www.rz.uni-kiel.de/de/projekte/unillap-universitaeres-datenmanagement-von-lehre-lernen-und-anwendung-in-die-praxis> (letzter Zugriff: 27.5.2021).

dert im Mittelpunkt (insb. Leichenpredigten und Kinder- und Sterbeverzeichnisse in Familienbüchern). Neben der Erstellung und Beschaffung einer Auswahl geeigneter Handschriften (die u. a. aus den Beständen des Staatsarchivs Nürnberg als qualitativ hochwertige Digitalisate bestellt wurden), ermöglichte die Universitätsbibliothek den Studierenden einen Einblick in ihren Altbestand. Ein Highlight für die Studierenden war es sicher, eine gedruckte Leichenpredigt aus dem Jahr 1696 hautnah zu begutachten und an ihr die verschiedenen quellentypischen Eigenarten (typischer Aufbau von Sterbebeschreibungen, Topoi etc.) zu erkennen.²¹ Auch im Verlauf des Seminars standen sowohl die Universitätsbibliothek als auch Mitarbeitende von ‚UniLLAP‘ bei Fragen des technischen Supports oder der Umsetzung digitaler Formate den Lehrenden unterstützend zur Seite.

Evaluation der Lehrveranstaltung & Feedback der Studierenden

Mit Rücksicht auf das innovative Lehrkonzept der Forschungswerkstatt wurden die Studierenden im Rahmen einer individuellen Lehrevaluation zu den Stärken und Schwächen des Kurses befragt. Die Inhalte des Fragebogens konzentrierten sich zum einen auf die Grundbausteine hochschuldidaktischer Lehrevaluation mit Fragen zur Organisation und Struktur, Belastung und Anforderungen, Interesse und Motivierung sowie Kognitive Aktivierung.²² Zum anderen widmete sich die Abfrage in einem zweiten Teil mit spezifischen Fragen dem Einsatz der digitalen Methoden, dem Erfolg oder Misserfolg der engen Theorie-Praxisverzahnung, den Anforderungen im Umgang mit der Software *Oxygen-Editor* und der Frage nach dem Bedarf weiterer DH-Methoden im Rahmen von historischen Lehrveranstaltungen. Zwei offen gestaltete Fragen für ein individuelles Feedback der Studierenden schlossen den Bogen ab.

Insgesamt wurde das Seminar äußerst positiv evaluiert, die Studierenden schilderten eine hohe Zufriedenheit und schätzten die eigenen Forschungsleistungen zur Quelle und zum Seminarthema. Als besonders gut wurde ebenfalls die Form der Lehrveranstaltung, bestehend aus mehreren Einarbeitungs- bzw. Werkstattssitzungen und Einzelarbeitsphasen, wahrgenommen. Auch die Aufteilung des Seminars auf mehrere sehr unterschiedliche Aspekte (Inhalt, Methodik, Format der Forschungswerkstatt) wurde

21 Es handelte sich um *Wolfgang Christoph Franck, Die an Gott stets bleibende Gottes-Kinder/ Aus denen erwehnten Worten des LXXIII. Psalms/ v. 23. 24.: Bey ansehnlicher und Volckreicher Beerdigung Des ... Hn. M. Gabriel Wedderkops/ Wohlverdienten Pastoris Primarii der Gemeine St. Nicolai in Kiel / In einer TrauerRede fürgestellt/ Und auf begehren zum Druck übergeben/ Von Wolfgang Christoph Francken/ Predigern der Gemeine daselbst, Kiel: Joachim Reumann/ Acad. Buchdr., 1696.* Die elektronische Reproduktion der Quelle (<http://dibiki.ub.uni-kiel.de/viewer/resolver?urn=urn:nbn:de:gbv:8:2-3419685>) wurde ebenfalls in die Erarbeitungsphasen der beiden Teilwerkstätten einbezogen.

22 Diese Kernfragen zur Lehrevaluation werden an der CAU universitätsweit in allen zu evaluierenden Lehrveranstaltungen eingesetzt. Der vom Qualitätsmanagement bereitgestellte und vorhandene Fragebogen wurde um die Art der Veranstaltung und die spezifischen Fragen zu den digitalen Methoden erweitert. Weiterführende Informationen unter: <https://www.lehrevaluation.uni-kiel.de/de> (letzter Zugriff: 27.5.2021).

hervorgehoben. Gleichzeitig äußerten die Studierenden gerade in Bezug auf diese Dreiteilung des Seminars Kritik, da sie einen relativ hohen Arbeitsaufwand verursachte. Auch für die beiden Lehrenden stellte sich neben den umfangreichen Vorbereitungen und Planungen des Kurses eine intensive Beratung, individuelle Hilfen bei Transkriptionen und beim Auszeichnen des Quellentextes im *Oxygen-Editor* während der laufenden Veranstaltungen ein.

Besonders die beiden Prüfungsleistungen des Seminars konnten nochmals den Erfolg des innovativen Formats der Forschungswerkstatt unterstreichen. In den abschließenden Kurzpräsentationen im Plenum visualisierten die Teilnehmenden ihre Ergebnisse und präsentierten die Transkription inklusive ihrer eigenständig gewählten Auszeichnungen.

In der schriftlichen Stellungnahme sollten die Teilnehmer das eigene methodische Vorgehen und den Arbeitsprozess dokumentieren und reflektieren, die Quelle in den aktuellen Forschungsstand einbinden sowie ihre Ergebnisse wissenschaftlich formulieren. Sowohl die Kurzpräsentationen der Ergebnisse am Ende des Kurses als auch die schriftlichen Ausführungen der Studierenden zeigten ein hohes Reflexionsniveau, vertiefte Methodenkenntnisse und Freude am Umgang mit dem Quellenmaterial.

Fazit und Ausblick

Geschichtswissenschaftliche Forschung und Vermittlung wird zunehmend durch Digitalisierung bestimmt. Dementsprechend werden immer mehr ausgebildete Historiker*innen gesucht, die in Forschungseinrichtungen, Archiven, Museen oder auch Verlagen ihre erlernten digitalen Kompetenzen einbringen können. Aber auch der Unterricht an Schulen wird zunehmend mit den Herausforderungen der Digitalisierung konfrontiert. Ein wichtiger Baustein innerhalb der Hochschullehre ist daher die Qualifizierung angehender Geschichtslehrkräfte, damit diese den Bildungs- und Erziehungsauftrag in der ‚digitalen Welt‘ verantwortungsvoll erfüllen können.

Die Forschungswerkstatt setzte hier an. Sie war in mehrfacher Hinsicht auf eine gezielte Förderung bzw. Vertiefung berufsfeldorientierter Kompetenzen der Studierenden ausgerichtet. Zudem eröffnete sie den Studierenden die Möglichkeit, Konzepte und Herangehensweisen des Forschenden Lernens zu erproben und den dabei erlebten Lern- und Arbeitsprozess methodisch vertieft zu reflektieren. Auf diese Weise fand auch eine Annäherung an das Kompetenzmodell historischen Lernens statt, das als Teil der geschichtsdidaktischen Ausbildung im Land Schleswig-Holstein grundlegend ist.²³ Dazu trugen in besonderer Weise die mit der Erstellung einer Digitalen Edition verbundenen Arbeitsschritte bei: Den Studierenden wurde anhand ihrer eigenen Forschungstätigkeit

²³ Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.), Leitfaden zu den Fachanforderungen Geschichte. Allgemein bildende Schulen, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II. Kiel 2018.

unmittelbar bewusst, wie lang, komplex und verschachtelt der Weg von einer nicht-edierten Quelle zum späteren ‚Schulbuchwissen‘ sein kann. Sie erlebten, welche Entscheidungen bei der Erarbeitung einer jeden Edition getroffen werden müssen: welche Informationen und Sachverhalte unter welchen Gesichtspunkten zur Vermittlung ausgesucht werden, welche Aspekte unberücksichtigt bleiben, auf welche Weise mögliche Fragestellungen antizipiert und welche analytischen Schwerpunkte damit vorstrukturiert werden, während andere ausgeblendet wurden.

Aufbauend auf den Erkenntnissen und Erfahrungen des hier vorgestellten Aufbau-seminars aus dem Wintersemester 2018/19 entschlossen wir uns dazu, den Lehr-Lern-Versuch zu wiederholen. Im Wintersemester 2019/20 boten wir erneut eine Forschungswerkstatt an, die wir jedoch inhaltlich und methodisch etwas abgewandelt hatten. In der Folge beschäftigten wir uns mit dem Themenkomplex ‚Gutes Leben, guter Tod? Anleitungen zum Umgang mit Krankheit, Tod und Sterben im medizinischen und religiösen Schrifttum des Mittelalters und der Frühen Neuzeit‘. Auch hier stand eine ‚Forschungswerkstatt zur Erstellung einer Digitalen Edition‘ im Mittelpunkt, die wir jedoch über das vorangegangene Format hinaus insbesondere im Bereich der möglichen Annotationen weiterentwickelten. So nahmen wir die aus der ersten Evaluation gewonnenen Erkenntnisse zum Anlass, den Studierenden umfangreichere und tiefergehende Anwendungsmöglichkeiten Digitaler Editionen anhand der ausgewählten Quellen zu ermöglichen. Ein zusätzlicher Schwerpunkt lag etwa auf der Auszeichnung semantischer Textinhalte, die den Studierenden aufzeigen sollte, welche Chancen und Potentiale die Auswertung strukturierter und systematisch erfasster Forschungsdaten bieten können. Besonders die abschließende Transformation der in einer ‚Collection‘ gesammelten XML-Dokumente konnte den Studierenden semantische und strukturelle Inhalte sichtbar machen.

Vor diesem Hintergrund ist es denkbar, weitere Forschungswerkstätten zur Erstellung Digitaler Editionen anzubieten, um die Produkte dieser studentischen Arbeits- und Forschungsprojekte langfristig sammeln und der digitalen Öffentlichkeit zugänglich machen zu können. So könnte etwa eine eigene Homepage oder ein Blog eingerichtet werden, um bisher nicht edierte Quellen im Umfeld des Themenkomplexes ‚Krankheit, Tod und Sterben in der Vormoderne‘ in Form Digitaler Editionen zugänglich zu machen und für studentische Forschungen zu erschließen. Durch den Aufbau einer XML-Datenbank und den darin gesammelten XML-Dokumenten ließen sich künftig auf der Basis eines umfangreichen Quellenbestands weiterführende und vor allem innovative Fragestellungen entwickeln.

Für die Studierenden ergäbe sich sowohl aus der geschichtswissenschaftlichen Bearbeitung dieser häufig noch unerforschten Materialien als auch aus dem Prozess der Erarbeitung Digitaler Editionen ein besonderer Mehrwert, da beide Herangehensweisen geeignet sind, um die Komplexität und Dynamik historischen Arbeitens nachvollziehbar

zu machen. Den Studierenden wird auf diese Weise die Bedeutung des geschichtsdidaktischen Kompetenzmodells, insbesondere der sog. narrativen Kompetenz „als Ausdruck historischen Denkens und reflektierten Geschichtsbewusstseins“, unmittelbar einsichtig. Die narrative Kompetenz schließt u. a. das Nachdenken über das Zustandekommen von Geschichtsbildern ein.²⁴ Die Arbeit mit nicht-edierten Quellen, insbesondere aber auch deren Aufbereitung und Publikation im Rahmen einer Digitalen (Teil-)Edition macht deutlich, dass nicht die Quellen selbst, sondern erst unsere Beschäftigung mit ihnen, ihre spezifische Auswahl und thematische Zusammenführung zur Ausformung unserer Geschichtsbilder beitragen, und dass auch Forschungstätigkeiten und Fragestellungen auf diese Weise strukturiert werden. Die eigenen Forschungstätigkeiten der Studierenden können damit nicht nur im Hinblick auf das eigene methodisch-theoretische Vorgehen im Studium, sondern auch auf die spätere Unterrichts- und/oder Vermittlungspraxis reflektiert werden. Als Format des Forschenden Lernens bieten digitale Forschungs- und Editionswerkstätten somit ein ungeheures Potential. Eine systematische Erschließung dieser Möglichkeiten im Rahmen der Hochschuldidaktik erscheint daher in unseren Augen überaus vielversprechend.

Autorinnen

Bianca Frohne

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Historischen Seminar der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel und Mitglied im ‚Kompetenzteam Forschendes Lernen‘. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Disability History der Vormoderne, die Geschichte chronischen Schmerzes, Selbstzeugnisforschung und Hagiographieforschung.

bfrohne@histosem.uni-kiel.de

Swantje Piotrowski

Wissenschaftliche Mitarbeiterin mit überwiegender Tätigkeit in der Lehre am Historischen Seminar der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Digital Humanities, Universitäts-, Bildungs- und Wissenschaftsgeschichte sowie Biographieforschung der Frühen Neuzeit.

s.piotrowski@email.uni-kiel.de

²⁴ Fachanforderungen Geschichte (wie Anm. 23), 15.

Durch Forschendes Lernen kennenlernen, was Digitalität mit Geschichte macht

Ein Kommentar zum Projektbericht *Forschungswerkstatt zur Erstellung einer Digitalen Edition* von Bianca Frohne und Swantje Piotrowski¹

Einführung: Didaktische Potenziale des Universitätsprojekts

Das Projekt *Forschungswerkstatt zur Erstellung einer Digitalen Edition* von Bianca Frohne und Swantje Piotrowski berührt – wie man bereits dem Veranstaltungstitel entnehmen kann – mehrere Bereiche der Geschichtsdidaktik. Es geht

1. um das Forschende Lernen an Universitäten (s. Abschnitt ‚Zum Forschenden Lernen‘),
2. um den Einsatz des pädagogischen Lernwerkstattkonzepts (s. Abschnitt ‚Zur Lernwerkstatt‘),
3. um den großen Bereich des ‚Lernens mit digitalen Medien‘ (s. Abschnitt ‚Zum Lernen mit digitalen Medien‘) und
4. um die berufliche Qualifizierung von Geschichtsstudierenden, die nicht nur auf Lehramt studieren (s. Abschnitt ‚Zu den Chancen der Berufsqualifizierung‘).

Zum Forschenden Lernen: Erfahren, wie aufwändig Wissenschaft ist

Im Projekt *Forschungswerkstatt zur Erstellung einer Digitalen Edition* haben sich Bianca Frohne und Swantje Piotrowski verdienstvoll zur Aufgabe gesetzt, sehr alte, schwer lesbare Quellen gemeinsam mit Studierenden zu erschließen: Es handelt sich um Selbstzeugnisse, Briefe und Leichenpredigten zwischen 1300 und 1800, die sich mit dem betroffenen machenden Themenfeld ‚Tod und Sterben‘, insbesondere mit dem Schwerpunkt Sterbeanleitungen und ‚guter Tod‘ von Schwerkranken auseinandersetzen. Dies ist für die Studierenden neben der Erschließung und Erlernung des Umgangs mit der Digitalisierung zugleich fachlich anspruchsvoll, da auch gefordert wird, über das jeweils zeitlich vorherrschende Memorialwesen in Verbindung mit dem durchaus differenzierten

¹ Kommentierter Beitrag: <https://dx.doi.org/10.38072/2703-0784/p12>.

» Das Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International veröffentlicht. Den Vertragstext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>. Bitte beachten Sie, dass einzelne, entsprechend gekennzeichnete Teile des Werks von der genannten Lizenz ausgenommen sein bzw. anderen urheberrechtlichen Bedingungen unterliegen können.

Wandel der gesellschaftlichen Mentalitäten zu reflektieren.² Zentrales Element ist somit für die Projektleiterinnen neben der fachlichen, berufsqualifizierenden und kompetenzorientierten Ausrichtung die Verzahnung von Theorie und Praxis unter den Bedingungen des Forschenden Lernens.³

Und das durchgeführte Projekt hat durchaus das Potenzial, den zentralen Leitideen des Forschenden Lernens, die 2019 im Sammelband *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften* aufgeführt werden,⁴ gerecht zu werden:

Die Studierenden erschließen fachlich und methodisch ihre eigenen Sinnzusammenhänge durch die Selbstorganisation ihres Lernprozesses (Prinzip des Selbstlernansatzes): Techniken zur Entzifferung von Handschriften und schwer lesbaren Texten werden eigenständig eingeübt, ebenso wird der Umgang der Edition-Software nach eigenem Ermessen erprobt und vertieft, wobei auch eigene Aufzeichnungen diese individuellen Lernwege sichtbar machen. Die Offenheit der durch die Seminarleitung gestellten Aufgaben trägt dazu bei, dass die Studierenden diesen Selbstlernansatz entsprechend verfolgen können.⁵

Dem Einführen in die Enkulturation des Forschens (Prinzip des Forschens), die in der Literatur als Einüben der Wissenschaftlichkeit in zirkulären Prozessen beschrieben wird, wird durch das Aufteilen in wiederkehrende Vertiefens-/Übungs- und Auswertungsphasen Rechnung getragen. Überdies gehört zur Enkulturation des Forschens ein Transfer der elaborierten Erkenntnisse über die Vorstellungen zum ‚guten Tod‘ auf geschichtswissenschaftliche Inhalte. Da die Teilnehmenden hierdurch auch in die Lage versetzt werden, ggf. eigene Metatheorien zu formulieren und diese ausgehend von Ergebnissen der Geschichtswissenschaft weiterzuentwickeln, besteht perspektivisch die Möglichkeit, unmittelbar die Dynamik des Wissenszuwachses innerhalb eines Fachgebiets zu erfahren. Damit erfüllt Frohnes und Piotrowskis Ansatz weitere Prinzipien des Forschenden Lernens, namentlich das der (Selbst-)Reflexion und das des forschenden Habitus.⁶

Gerade die anspruchsvolle Transformation der Handschriften in das digitale Editionsformat kann für neue Wege der Hypothesenbildung umso hilfreicher sein, da digitalisierte Quellenformate einen anderen statistischen Zugriff ermöglichen. Begriffsgeschichtlich ließe sich so beispielsweise die Häufigkeit des Vorkommens bestimmter

2 Vgl. z. B. Peter Dinzlbacher, *Europa im Hochmittelalter. 1050-1250, eine Kultur- und Mentalitätsgeschichte*. Darmstadt 2003 (Kultur und Mentalität), 96f.

3 Margrit E. Kaufmann/Ayla Satilmis/Harald A. Mieg, Einleitung: *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften*, in: Margrit E. Kaufmann/Ayla Satilmis/Harald A. Mieg (Hrsg.), *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer*. Wiesbaden 2019, 1-20.

4 Vgl. Kaufmann/Satilmis/Mieg, Einleitung (wie Anm. 3) Vgl. dabei insbesondere auch Andreas Bihrer/Stephan Bruhn/Fiona Fritz, *Forschendes Lernen in Geschichtswissenschaft und Geschichtsstudium*, in: Kaufmann/Satilmis/Mieg, *Forschendes Lernen* (wie Anm. 3), 105-124.

5 Zur Relevanz offener Aufgabenstellung in Szenarien des selbstorganisierten Lernens vgl. z. B. Birgit Landherr/Manfred Bürger, *SOL - selbstorganisiertes Lernen. Systematische Kompetenzentwicklung in einer komplexen Welt*. 3. Aufl. Baltmannsweiler 2019, 23.

6 Vgl. Kaufmann/Satilmis/Mieg, Einleitung (wie Anm. 3), 7f.

Worte untersuchen. Hieraus könnten sich neue Fragestellungen ergeben. Die Teilnehmenden erfahren somit die Auswirkungen neuerer wissenschaftlicher Trends, hier ließen sich Bezüge zum ‚Digital Turn‘ oder zur ‚Digital Literacy‘ herstellen (Prinzip der Partizipation an der Wissenschaft).⁷

Damit verbunden ist der Kompetenzzuwachs, eine weitere Leitidee des Forschenden Lernens: Die Studierenden werden in einem breiten Feld qualifiziert, da sie einen Einblick bekommen, wie der Prozess der Quellensuche, -entzifferung, -übersetzung und -interpretation ablaufen kann. Zugleich üben sie die Quellenkritik, sie können praktisch erfahren, was der hermeneutische Zirkel eigentlich bedeutet. Dies gilt nicht nur interpretatorisch, auch das Entziffern von schwer lesbaren Handschriften erfordert so manche wiederkehrende Neuüberprüfung. Frohne und Pietrowski arbeiten mit bislang wenig gesichteten und wenig erschlossenen Quellen, wodurch Forschung sich umso authentischer darstellt.

Wertvoll ist auch der Transfer, nämlich der Versuch quellenbasiert allgemein gültige, zusammenfassende Aussagen über die Vergangenheit zu finden: So können sich die Projektteilnehmer*innen gefragt haben, wie aussagefähig die vereinzelt Briefe und Leichenpredigten über die tatsächliche Praxis der Durchführung von Sterbevorbereitungen in der frühen Neuzeit sind. Die Studierenden haben die Möglichkeit, diese Ereignisse zu rekonstruieren und herauszuarbeiten, wie es – frei nach Ranke – tatsächlich gewesen sein könnte. Entsprechend können Erfahrungen zur Theoriebildung gesammelt werden. Mit anderen Worten: Die Studierenden erkennen vermutlich auch, wie sich induktive Aussagen über die Phänomene des Sterbens und der Sterbevorbereitung in Mittelalter und Neuzeit nur mit Vorsicht entwickeln lassen. Zum hermeneutischen Zirkel gehört, dass man Entscheidungen treffen muss: Die Projektleiterinnen thematisieren genau diese Frage: Welche Information ist in den Quellen zur Weiterverarbeitung relevant, welche nicht? Aus dieser subjektiven und beobachterabhängigen Informationsauswahl werden dann Aussagen über das damalige Geschehen getroffen – perspektivisch lässt sich damit der Konstruktcharakter von Geschichte verdeutlichen.

Vielleicht lernen die Teilnehmenden darüber hinaus, dass bei der per se begrenzten Quellenauswahl aller Ereignisse der Vergangenheit das gewisse Unbehagen über die gewonnene Erkenntnis bleiben muss, da quellengestützte Informationen nie vollständig sein können und zugleich auch im jeweiligen Kontext und im Spiegel der (sich immer weiter entwickelnden) Fachliteratur ausgelegt und überprüft werden müssen.⁸

7 Vgl. *Gerben Zaagsma*, On Digital History, in: *bmg*n - Low Countries Historical Review 128, 2013, 3–29.

8 Gerade hier ergibt sich das Problem des hermeneutischen Zirkels: Der Kontext erschließt sich nur über die Daten der Quellen oder – deduktiv – durch die (zeitgenössische) Literatur. Verabsolutierende Aussagen sind beim Versuch der (Re-) Konstruktion kaum möglich.

Dieser Einblick in die Haltung des/der Forschenden (Prinzip des Forscher*innenhabitus) ist im Hinblick auf die Schulpraxis insofern wertvoll, als dass sie angehenden Lehrkräften Begründungen liefern, mit deren Hilfe sie Schüler*innen zeigen können, wie einerseits mühselig aber andererseits auch nachvollziehbar der geschichtswissenschaftliche Weg der Erkenntnis ist. Forschendes Lernen kann zudem auch ganz pragmatisch verdeutlichen, dass es vielerlei Methoden, Ansätze und Wissenschaftsschulen gibt, die für sich plausibel und schlüssig den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erheben, aber, im Sinne des Methodenpluralismus, durchaus zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen können (Prinzip der Diversität des Forschenden Lernens), zugleich lässt sich damit auch die geschichtsdidaktische Multiperspektivität verdeutlichen.⁹ Auf die Lehrer*innenbildung bezogen bedeutet das, dass Studierende lernen könnten, in ihrer späteren Rolle als Geschichtslehrkraft bei hitzigen Diskussionen über den historischen Wahrheitsgehalt eine gewisse Gelassenheit zu entwickeln.

Zur Lernwerkstatt: Geringe Abgrenzung zum Forschenden Lernen?

Das Projekt trägt im Titel den Begriff ‚Forschungswerkstatt‘. Was sind die pädagogisch-didaktischen Hintergründe? Der Begriff der Forschungswerkstätten erlebte seine Hochkonjunktur Anfang der 2000er Jahre.¹⁰ Verwandte Ideen, die im Bereich Erziehung mit dem Werkstattbegriff zusammenhängen, sind z. B. Lernwerkstätten oder die ‚pädagogische Werkstattarbeit‘. Diese Ideen reichen zurück in die Reformpädagogikbewegung der 1920er Jahre.¹¹ In Kiel gab es an der seit 2003 aufgelösten Erziehungswissenschaftlichen Fakultät eine pädagogische Werkstatt, vermutlich mitbegründet vom Pädagogen Waldemar Pallasch, der in Publikationen mitunter auch die Grundlagen pädagogischer Werkstattarbeit definierte: Lernwerkstätten sollen eine ‚anregende Lernumgebung‘ schaffen, d. h. sie sollen durch die bereitgestellten Materialien Aktivitäten der Lernenden hervorrufen, sie sollen zu weiterführenden Fragestellungen der Lernsubjekte führen. Eine Abgrenzung gegenüber Formaten wie Workshops bestehe bei Werkstätten dahin gehend, dass sich nicht allein Expert*innen austauschen, sondern gewissermaßen

9 Zu den einzelnen Erkenntnistheorien und Wissenschaftsschulen gerade im Themenfeld der Wissensaneignung sowie im Bereich der allgemeinen Didaktik lieferte zuletzt Benner eine umfassende Übersicht: Vgl. *Dietrich Benner*, *Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung*. Weinheim 2020, 76–198. Zur Problematik der Letztbegründung von Wissenschaftstheorien vgl. insbesondere *Wolfgang Deppert*, *Kritik der normativen Wissenschaftstheorien*. Wiesbaden 2017 (Theorie der Wissenschaft, Bd. 3), 15–20.

10 So zumindest die quantitative Auswertung bei Google Books. Vgl. *Google Books Ngram Viewer*, Begriff ‚Forschungswerkstatt‘ 1800–2019, 2021, https://books.google.com/ngrams/graph?content=Forschungswerkstatt&year_start=1800&year_end=2019&corpus=31&smoothing=3# (letzter Zugriff: 27.5.2021).

11 Vgl. *Knut Vollmer*, *Fachwörterbuch Kita. Schnelle Zugänge für pädagogische Fachkräfte*, München 2021, 254. Das Konzept der Lernwerkstätten ist im Zuge den Reformschulen der 1920er Jahre entstanden, greift sogar – wenn man Lehrwerkstätten der Kunstschulen miteinbezieht – in die Zeit der Kunstgewerbebewegung des 19. Jahrhunderts. Vgl. *Malte Klein*, *Das Kunstgewerbemuseum Flensburg. Konzeption und Funktionen eines Museums im Kaiserreich*. Kiel 2007, 29.

multiprofessionelle Teams.¹² Eine Diversität bezüglich der Fähigkeiten der Akteur*innen ist durchaus erwünscht, offene Lernsettings sollen eine ertragreiche Zusammenarbeit begünstigen.¹³ So lassen sich Überschneidungen mit den Merkmalen des Forschenden Lernens (s. Abschnitt ‚Zum Forschenden Lernen‘) feststellen: Offenheit der Aufgabenstellung, Arbeitsteilung, Verquickung Theorie/Praxis sowie intensive, begleitende Betreuung der Teilnehmenden, was bei Frohne und Piotrowski entsprechend umgesetzt wird (s. auch Prinzipien des Coaching und der Kommunikation beim Forschenden Lernen). Der Wechsel der Sozialformen beim durchgeführten Kieler ‚Lehr-Lern-Versuch‘, die Einzelarbeitsphasen, die Zerlegung der Digitalisatsproduktion in ‚Teilwerkstätten‘, die im Bericht beschriebenen Stationswechsel und die gemeinsame Reflexion mit den Studierenden sowie die Evaluation runden das Projekt gelungen ab. Man kann annehmen, dass der Begriff der Lernwerkstatt sich vornehmlich auf den Ort und auf die Qualität der bereitgestellten Lernmaterialien bezieht, in denen meistens etwas Neues, etwas Exploratives erprobt wird.¹⁴

Nähert man sich aus der Domäne Geschichte den Werkstätten, so kommt man nicht umhin, auf die sozialhistorischen Geschichtswerkstätten hinzuweisen, die aus der schwedischen Bewegung ‚Grabe-wo-du-stehst‘ entstanden sind.¹⁵ Es handelt sich dabei allerdings um basisdemokratische, emanzipatorisch ausgerichtete, häufig frei organisierte, regionalgeschichtliche Forschungsinitiativen, die nicht so sehr mit Universitäten verbunden sind wie die pädagogischen Lernwerkstätten.¹⁶ Ihr Ziel ist es daher nicht, vornehmlich Lernmaterialien zum freien Ausprobieren bereit zu stellen. Wobei es durchaus Geschichtswerkstätten gibt, die dann Lernorte, z. B. in der Nähe von Gedenkstätten entwickeln, in denen Quellen wie Fotografien, Texte usw. von Gruppen untersucht werden können.¹⁷

12 Vgl. *Waldemar Pallasch/Heino Reimers*, Pädagogische Werkstattarbeit. Eine pädagogisch-didaktische Konzeption zur Belegung der traditionellen Lernkultur. Weinheim/München 1990 ((Pädagogisches Training), 92. Die Pädagogische Werkstatt befand sich zuletzt in der Olshausenstraße 75, Gebäude 3, Raum 053 (Untergeschoss), 24118 Kiel. Vgl. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Berufsbegleitende Weiterbildung „Coaching“ an der Kieler Uni, 2021, <https://www.uni-kiel.de/de/universitaet/detailansicht/news/berufsbegleitende-weiterbildung-coaching-an-der-kieler-uni> (letzter Zugriff: 27.5.2021).

13 Vgl. *Liva Enders/Stephanie Winter*, „Das hatte ich mir anders vorgestellt“. Studierende und Dozierende im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis – Die Hochschullernwerkstatt als Forschungsraum, in: *Kathrin Kramer/Dietlinde Rumpf/Miriam Schöps/Stephanie Winter* (Hrsg.), Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts 2020, 129–144.

14 Vgl. auch *Vollmer*, Fachwörterbuch Kita (wie Anm. 11), 254.

15 Vgl. *Sven Lindqvist/Manfred Dammeyer* (Hrsg.), *Grabe, wo du stehst*. Handbuch zur Erforschung der eigenen Geschichte. Bonn 1989.

16 Vgl. *Joachim Szodrzynski* (Hrsg.), *Geschichtswerkstätten gestern - heute - morgen*. Bewegung! Stillstand. Aufbruch! 1. Aufl. München i.e. Ebenhausen, Hamburg 2004 (Hamburger Zeitspuren, Bd. 2.), 13, 24. Sie leisten meist unabhängig von Institutionen Aufklärungsarbeit z. B. über benachteiligte Gruppen und wenden sich dabei der lokalen Alltags- und Mikrogeschichte zu. Diese Geschichtswerkstätten haben sich seit den 1970er Jahren zunehmend in Vereinen organisiert, die noch heute einen regen Austausch mit Kommunen, Schulen und Volkshochschulen pflegen. Siehe z. B. das Hamburger Netzwerk der Geschichtswerkstätten. Vgl. *Geschichtswerkstätten Hamburg*, 2021, https://geschichtswerkstaetten-hamburg.de/html/ueber_uns_.html (letzter Zugriff: 27.5.2021). Siehe auch in Braunschweig, Arbeitskreis Andere Geschichte* e.V., Arbeitskreis Andere Geschichte: „Über uns“, 2021, <http://www.andere-geschichte.de/uber-uns/> (letzter Zugriff: 27.5.2021).

17 Vgl. z. B. die Gedenkstätte Schillstraße der Braunschweiger Geschichtswerkstatt. Vgl. ‚Arbeitskreis Andere Geschichte‘ (wie Anm. 16, letzter Zugriff: 27.5.2021).

Zum Lernen mit digitalen Medien: Profilierungschancen für Geschichte?

Im Beitrag von Frohne und Piotrowski wird deutlich, dass der Kompetenzzuwachs im Umgang mit digitalen Medien einen hohen Stellenwert hat und zwar nicht nur dahingehend, dass Technologie zur Effizienzsteigerung eingesetzt wird. Das Digitale spielt selbst eine tragende Rolle, wie das historische Wissen über den ‚guten Tod‘ konstruiert und vermittelt wird: Die Studierenden überführen die Quellenwörter in einen Hypertext und pflegen ihre Übersetzungen in die (vorher festgelegten) Strukturen von Datenbanken ein. Dazu gehören Metadaten, formale Aussagen über Quellen sowie Entitäten und die Fähigkeit der klaren Codierung. Es entstehen folglich nicht allein Digitalisate, elektronische (Hyper-)Texte, sondern auch Metaquellen, die ggf. eine Neudefinition von traditioneller Quellenkritik verursachen: Werden diese erhobenen Daten, wie Frohne und Piotrowski andeuten, auch im Internet oder in einem Forschungsintranet vernetzt, so müssen Historiker*innen nicht nur die etablierte klassische Quellenkritik, sondern auch Ansätze der ‚geschichtswissenschaftlichen Datenkritik‘ kennen. Schon beim Erschließen relevanter digitaler Daten für die Geschichtswissenschaft stellen sich epistemologische Fragen, die die Triftigkeit und die Integrität, Authentizität und Historizität der untersuchten Objekte betreffen.¹⁸

All das kann – wie Sam Wineburg empirisch gezeigt hat – gravierende Folgen für die Wissensaneignung haben. Die rein digitale Erschließung im Internet, bei der man zwangsläufig mit Scoring und Algorithmen konfrontiert wird, haben – nach Wineburgs Studie – Historiker*innen trotz ihrer Ausbildung nicht ohne weiteres in die Lage versetzt, digitale Quellen richtig zu deuten.¹⁹ Frohnes und Piotrowskis Ansatz kann bei gründlicher Reflexion vielleicht auch dazu beitragen, dass Studierende die Chancen und Grenzen digitaler Medien in ihrem fachlichen Einsatz schärfer wahrnehmen.²⁰

Das ist ein besonderer Mehrwert des Projekts *Forschungswerkstatt zur Erstellung einer Digitalen Edition*, da hiermit domänenspezifische mediendidaktische Fähigkeiten entwickelt werden. Mit anderen Worten: Es können medienbezogene fachliche Kompetenzen trainiert werden, wie das Ausloten der Chancen und Grenzen einer Technologie (z. B. des *Oxygen-Editors*) oder das Ausloten der Gefahrenquellen bei der Erstellung von Meta-Quellen-Daten usw. Auch das Reflektieren über die möglichen epistemologischen und methodologischen Folgen bei der Herstellung und Nutzung digitaler Daten in der Forschung kann zu einem fachlichen Kompetenzzuwachs führen.

18 Ferner kann der ungeprüfte Einsatz von KI-Software wie z. B. die automatische Handschriftenerkennung *Transkribus* der Read-Genossenschaft hinsichtlich der Validität der Daten fehlerhafte Transkriptionen begünstigen. Vgl. *READ COOP*, *Transkribus* | KI-gestützte Plattform zur Erkennung von handschriftlichem Text, 2021, <https://readcoop.eu/de/transkribus/> (letzter Zugriff: 27.5.2021).

19 Vgl. *Sam Wineburg*, Warum historische Kompetenzen für die Auswertung von digitalen Quellen nicht ausreichend sind, in: Sebastian Barsch/Andreas Lutter/Christian Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität*. 2019 (Wochenschau Wissenschaft), 105–120.

20 Vgl. *Andreas Fickers*: Update für die Hermeneutik. Geschichtswissenschaft auf dem Weg zur digitalen Forensik?, in: *Zeit-historische Forschungen. Studies in Contemporary History* 1, 2020, <https://doi.org/10.14765/zzf.dok-1765>.

Darüber hinaus werden gleichsam fachunabhängigere medienbezogene Kenntnisse der Informatik, wie das Grundwissen von Hard- und Software sowie anderes technologisches Konzeptwissen, wie z. B. kollaboratives Arbeiten, Charakteristika des Hypertextes/Algorithmen/Datenbanken mit vermittelt.²¹

Die Möglichkeit, solche Ansätze zur Kompetenzzaneignung durch das Projekt zu verfolgen, ist nicht nur relevant im Sinne der Geschichtslehrpläne und der Lehrer*innenausbildung – wie im Projektbericht aufgeführt – sondern betrifft alle Studierende: Universitäten werden explizit im bundesweiten Konzeptpapier zur Medienbildung der Kultusministerkonferenz (KMK) ‚Bildung in der digitalen Welt‘ (2016) als „Orte zur Entwicklung, Erprobung und Anwendung von Formen und Methoden der digitalen Lehre sowie zur Erforschung der individuellen und gesellschaftlichen Folgen der Digitalisierung“ deklariert. Wenn alle Schüler*innen gemäß der KMK-Standards seit dem Schuljahr 2018/19 grundlegende Kompetenzen der Medienbildungen erhalten sollen, entsteht entsprechender Bedarf für Studierende, dass diese Kompetenzen in der Hochschule weiter entwickelt werden.²²

Und hier – wie bereits angedeutet – liefert das durchgeführte Projekt von Frohne und Piotrkowski einen ertragreichen Anknüpfungspunkt zu geschichtsdidaktischen Reflexionen über die domänenspezifische Verwendung von digitalen Medien. Für die Schulpraxis, insbesondere in der Fach- und Unterrichtsentwicklung, kann die Frage gestellt werden, inwieweit sich Geschichte gegenüber anderen Fächern im Lernen mit

21 Über Kompetenzen in der Medienbildung vgl. z.B. *Lena von Kotzebue/Ulrike Franke/Florian Schultz-Pernice/Monika Aufleger/Birgit J. Neuhaus/Frank Fischer*, Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt, in: *merz - medien + erziehung, Zeitschrift für Medienpädagogik*, 2017, 65–74. Es gibt auch andere Formen der Modellierung der digitalen Kompetenzen, prominent ist das TPACK-Modell, das zuletzt von Burghard Barte und Horst Schilling in der Geschichtsdidaktik eingeordnet wurde. Vgl. *Burghard Barte/Horst Schilling*, Historisches Lehren im Bedingungsgefüge von Geschichtskultur, Lehr-Lernkultur und digitale Massenmedien, in: Sebastian Barsch/Burghard Barte (Hrsg.), *Motivation – Kognition – Reflexion. Schlaglichter geschichtsdidaktischer Professionsforschung*. Frankfurt a. M. 2021 (Geschichtsunterricht erforschen, Bd. 12), 178–197.

22 Es handelt sich um die Kompetenzbereiche als integrativer Bestandteil der Fachcurricula aller Fächer: „1. Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren, 2. Kommunizieren und Kooperieren, 3. Produzieren und Präsentieren, 4. Schützen und sicher Agieren, 5. Problemlösen und Handeln und 6. Analysieren und Reflektieren“. Vgl. Strategie ‚Bildung in der digitalen Welt‘, 2021, <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html> (letzter Zugriff: 26.5.2021). Recht zeitgleich wurde auch die Dagstuhl-Erklärung publiziert, Resultat eines Treffens von „Expert_innen aus der Informatik und ihrer Didaktik, der Medienpädagogik, der Wirtschaft und der Schulpraxis“, die ebenfalls den fächerintegrativen Ansatz wie bei der KMK berücksichtigt. Vgl. Gesellschaft für Informatik, *Bildung in der digitalen vernetzten Welt. Eine gemeinsame Erklärung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Seminars auf Schloss Dagstuhl –Leibniz-Zentrum für Informatik GmbH*, 2016, https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/Dagstuhl-Erklärung_2016-03-23.pdf (letzter Zugriff: 26.5.2021).

Auch die Europäische Kommission hat für das Digital Living aller Bürger*innen grundsätzliche digitale Kompetenzbereiche herausgearbeitet, die recht ähnlich sind, nämlich 2017 im *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Die übergeordneten Kompetenzbereiche lauten: Information and data literacy, Communication and collaboration, Digital content creation, Safety and Problem solving. Vgl. European Commission. *Joint Research Centre, DigComp 2.1. The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use 2017*. Diese Kompetenzmodelle erfahren in vielen Bundesländern und Bildungsrichtungen Modifikationen. Lehrinstitute wie das schleswig-holsteinische IQSH arbeiten an Medienkompetenzrahmen für die Lehrerbildung. Verschiedene Vorschläge zur Reformierung der universitären Lehre werden derzeit erarbeitet und z.T. schon publiziert, vgl. z. B. *Marcel Capparoza/Gabriele Irle*, *Digitale Kompetenzen von Lehrerausbildenden*. Ein Überblick über empirische Modelle, in: Kai Kaspar/Michael Becker-Mrotzek/Sandra Hofhues/Johannes König/Daniela Schmeinck (Hrsg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung*. Münster, New York 2020, 414–420. Vgl. auch *Sarah Genner*, *Zehn Thesen zu Bildung und Digitalisierung*, in: Marko Demantowsky/Gerhard Lauer/Robin Schmidt/Bert te Wildt (Hrsg.), *Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen?* 2020, 141–152. Vgl. *Julia Suckut/Sabrina Förster*, *Ein Kategoriensystem zur digitalisierungsbezogenen Beschreibung von schulischen und hochschulischen Lehr-Lernumgebungen*, in: Kaspar/Becker-Mrotzek/Hofhues/König/Schmeinck, a.a.O., 433–438.

digitalen Medien besonders fachspezifisch auszeichnet.²³ Das Lehr-Lern-Projekt zeigt indes sehr plastisch, wie im Fach Geschichte digitale Daten generiert werden und wie man sie fachspezifisch einsetzen kann. Das sind nützliche Erfahrungen, um den fachlichen Bereich der Medienbildung für den Geschichtsunterricht zu profilieren.²⁴ Die Mitarbeit an der Digitalisierung der Leichenpredigten und Sterbeanleitungen sowie die Reflexion darüber, was es bedeuten könnte, solche Quellen öffentlich der Allgemeinheit zur Verfügung zu stellen, zeigt auf sehr transparente Weise den Studierenden, wie Forschung, Publikation und Präsentation Implikationen für die gesellschaftliche Öffentlichkeit erzeugen können.

Darüber hinaus ergibt sich die Möglichkeit, das Lernen mit digitalen Medien auf die Geschichtskultur zu beziehen. Frohne und Piotrowski deuten die Erstellung eines Blogs an. Auch das Mitmachen bei der Bloggerstellung kann Entstehungsbedingungen sowie beabsichtigte und nicht beabsichtigte Wirkungen im weiten Feld der Geschichts- oder Erinnerungskultur einer Gesellschaft deutlich machen.

Konkretisiert werden könnte auch die außerschulische, geschichtsdidaktische Perspektive z. B. von digitalen Citizen-Science-Projekten. So könnten durch Onlineveröffentlichungen der Digitalisate über den ‚guten Tod‘ z. B. in frei zugänglicher Onlinepräsentation Mechanismen der virtuellen Kulturvermittlung mit thematisiert werden. Nicht zuletzt in ihrem Potenzial des Gegenwartsbezugs: Das aufwühlende Thema ‚Tod und Sterben‘, insbesondere die zeitgenössischen Handlungsempfehlungen zum ‚guten Tod‘, sind aufgrund der Sterbehilfedebatten des Bundestags auch heute noch von hoher Aktualität und politischer Brisanz.²⁵

23 Denn auch in anderen Fächern – wie Deutsch, Sprachen, Gesellschaftswissenschaften, vermitteln Lehrkräfte Methoden, um digitale Informationen bestimmter Internetdarstellungen und Narrative von Nachrichten oder gesellschaftlichen Zuständen zu dekonstruieren. Ferner: Der Mehrwert durch den Einsatz digitaler Medien im Geschichtsunterricht ist empirisch noch nicht geklärt. Vgl. *Alfons Kenkmann*, Kommentar. „Womit?“ (Digitale) Medien des historischen Lernens, in: Thomas Sandkühler/Charlotte Bühl-Gramer/Anke John/Astrid Schwabe/Markus Bernhardt (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*. Göttingen 2018, 487–492.

24 Ulf Kerber hat auch ausgehend von der Podiumsdiskussion des Historikertags 2012 festgehalten, dass die Themen wie „neue Quellenformen“ (E-Mail/Blogs/Chats usw.), Text Mining in historischen Textkorpora, neue elektronische Verfahren der Archivarbeit, qualitative Text- und Datenanalyse, historische Netzwerkforschung, Geographic Information Systems (GIS), Spatial History und neue Wege der wissenschaftlichen Kommunikation durchaus genuin fachspezifische Herausforderungen der Geschichte und ihrer Didaktik seien. Entstehungsbedingungen digitaler Produkte, Artefakte oder Kommunikationsmedien müssen geschichtswissenschaftlich aber auch geschichtsdidaktisch immer mitgedacht werden. Vgl. *Ulf Kerber*, *Medientheoretische und medienpädagogische Grundlagen einer „Historischen Medienkompetenz“*, in: Marko Demantowsky/Christoph Pallaske (Hrsg.), *Geschichte lernen im digitalen Wandel*. Berlin 2015, 106–131. Erst kürzlich wurde im aktuellen Band *Digitale Mediävistik und der deutschsprachige Raum* auf die Komplexität der digitalen Editionsarbeit hingewiesen: „Editionen sind nicht mehr als Einzelunternehmen zu denken, sondern verlangen nach neuen Formen interdisziplinären und kollaborativen Arbeitens.“ Vgl. *Roman Bleier/Franz Fischer u. a.*, *Digitale Mediävistik und der deutschsprachige Raum*. Themenheft: *Das Mittelalter* 24, 2019, 1, 1–12.

25 Vgl. Deutscher Ärzteverlag GmbH, Redaktion Deutsches Ärzteblatt, *Bundestag will über neues Sterbehilfegesetz diskutieren*, 2020, <https://www.aerzteblatt.de/nachrichten/119427/Bundestag-will-ueber-neues-Sterbehilfegesetz-diskutieren> (letzter Zugriff: 27.5.2021).

Zu den Chancen der Berufsqualifizierung von Geschichtsstudierenden außerhalb der Lehrer*innenausbildung

Auf dem Arbeitsmarkt erzeugen digitale Innovationen massive Veränderungen und Transformationen der Beschäftigungsfelder, als Trend zeichnen sich zunehmend neue Formen der Arbeitsorganisationen, der Produktions- und Dienstleistungsflexibilisierung ab. Merkmale seien nach den Prognosen des Ifo-Instituts das gleichzeitige Ausprobieren des Neuen sowie die Effizienzsteigerung bestehender Prozesse mit massiven Auswirkungen auf (Infra-)Struktur-, Personal- und Kulturebene.²⁶ In dieser Gemengelage stellt sich die Frage, wie Historiker*innen arbeiten und zukünftig arbeiten werden.

In der Geschichtswissenschaft ist das Auswerten von Archivalien das Kerngeschäft. Häufig verbringen Wissenschaftler*innen örtlich gebunden Tage bis Wochen damit, Aktenberge, Nachlässe, Sammlungen von Handschriften oder kirchliche Register zu durchforsten, meist verbunden mit der Hoffnung, brauchbare Daten für das eigene Forschungsthema zu finden. Analoge Quelleneditionen und Übersetzungen können das bereits erleichtern, umso wertvoller sind entsprechende digitale Lösungen.²⁷ Völlig ortsunabhängig, frei von Archivöffnungs- und -aushebungszeiten werden Einblicke in Quellen möglich. Digitale Archive, z. B. Urkunden als Digitalisate machen schwer zugängliche Quellen also für alle, sowohl für Forscher*innen als auch Lai*innen, sichtbar.

Ökonomisch betrachtet haben wir es im Zuge der Digitalisierung mit einem innovativen Dienstleistungsmarkt zu tun, der immer ausgeklügeltere digitale Modi zur Forschungsunterstützung anbietet, sei es öffentlich finanziert oder durch Angebote von Privatunternehmen. Und diese innovativen Dienstleistungen haben ihre Stärken und Schwächen. Denn der Effizienz und schnellen Verfügbarkeit, den neuen, eigenständigen Auswertungs- und Forschungspotenzialen durch KI-Einsatz, steht meist das wenig nachvollziehbare Überführen von Daten in Cloudspeicher ohne ausreichende Gewährleistung von Datenschutz gegenüber (siehe auch Abschnitt ‚Zum Lernen mit digitalen Medien‘).²⁸

26 Vgl. *Oliver Stettes/Melanie Arntz/Terry Gregory/Ulrich Zierahn/Katharina Dengler/Daniel J. Veit/Werner Eichhorst/Ulf Rinne*, Arbeitswelt 4.0. Wohlstandszuwachs oder Ungleichheit und Arbeitsplatzverlust - was bringt die Digitalisierung?, in: Ifo-Schnelldienst 70, 2017, 3-18. Vgl. auch *Felix Stalder*, Kultur der Digitalität. Berlin 2016, 12f.

27 Die Unterteilung in digitale und analoge Medien wird in der Medientheorie diskutiert, digitale Medien gelten zum einen als „medientechnisch-mediales Apriori“, da eben die technische Entwicklung ausschlaggebend für ihre Existenz ist. Auf der anderen Seite sind alle Medien per se analog ausgerichtet auf die Nutzenden. Digitale Informationen werden für den menschlichen, „analogen“ Körper über Schnittstellen sichtbar gemacht. Somit müssen digitale Medien immer einen analogen Output berücksichtigen. Vgl. *Jens Schröter/Alexander Böhnke*, Analog/Digital - Opposition oder Kontinuum? Zur Theorie und Geschichte einer Unterscheidung. s.l. 2004 (Medienumbrüche, Bd. 2) Zum generellen Wandel der Medien vgl. auch *Tanja Gnosa*, Historisches oder mediales Apriori? Versuch einer terminologischen Rejustierung, in: *Le foucauldien* 3, 2017, 1-32.

28 Cloudfunktionen bei Literaturdatenbanken wie z. B. bei dem Update *Citavi 6* können dazu führen, dass Nutzer*innen gegen europäisches Datenschutzrecht verstoßen. Vgl. https://www.sub.uni-goettingen.de/fileadmin/media/texte/beanspruchung/Literaturverwaltung/Citavi_Datensicherung_Handout_20190326.pdf (letzter Zugriff: 27.5.2021). Auf die Spitze getrieben stellt sich in der immer stärker expandierenden digitalen Welt die philosophische Frage, inwieweit der Mensch Technik überhaupt (noch) beherrschen kann. Vgl. *Leonhard Dobusch*, Ohnmacht trotz technologischer Potenz. Pfade informationstechnologischer Selbstentmachtung, in: *Dorina Gumm/Monique Janneck/Roman Langer/Edouard J. Simon* (Hrsg.), Mensch - Technik - Ärger? Zur Beherrschbarkeit soziotechnischer Dynamik aus transdisziplinärer Sicht. Berlin 2008 (Arbeitsgestaltung - Technikbewertung - Zukunft, Bd. 19.), 103-118.

Das berufsqualifizierende Methodenrepertoire der Historiker*innen muss somit den professionellen Umgang mit diesen digitalen Angeboten umfassen. Es geht um den Prozess des Überführens, des Transkribierens alter Schriftstücke in digitale Formate und um die Auswertung und Erschließung digitalisierter Quellen für die Forschung. Es geht zugleich auch um das technologische und rechtliche Wissen, wie man diese Daten schützt und sichert.²⁹ Zudem sollten Historiker*innen in der Lage sein, digitale Quellen und digital dargebotene Informationen richtig zu rezipieren und korrekt zu interpretieren.

Kurzum: Die Studierenden des Projektes *Forschungswerkstatt zur Erstellung einer Digitalen Edition* von Bianca Frohne und Swantje Piotrowski arbeiten also recht authentisch im Tätigkeitsfeld potenzieller Beschäftigungsszenarien, die sich im öffentlichen und privaten Umfeld des Archivwesens und der Bibliotheken ergeben könnten.³⁰ Das Projekt bietet damit die Chance, berufsqualifizierende Inhalte im Geschichtsstudium mit zu integrieren und zwar auch für diejenigen, die außerhalb des Lehramtes ihren Weg gehen wollen.

Autor

Malte Klein 

Lehrbeauftragter für Didaktik der Geschichte an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, abgeordneter Medienberater am Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holsteins und Lehrer am Kieler Ernst-Barlach Gymnasium. Seine Forschungsschwerpunkte sind Digitale Bildung, Nationalsozialismus und Bildungsgeschichte.

klein@histosem.uni-kiel.de

²⁹ Vgl. *Georg Eckert/Thorsten Beigel*, *Historisch Arbeiten. Handreichung zum Geschichtsstudium*. Göttingen 2019 (UTB Geschichte, Studienratgeber, Bd. 5039), 79f. Vgl. auch *Peter Haber*, *Zeitgeschichte und Digital Humanities*, Version: 1.0, in: *Docu-pedia-Zeitgeschichte*, 24.9.2012, <http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.269.v1>.

³⁰ Vgl. z. B. Schleswig-Holstein, Büchereizentrale, *Karriere*, 2021, <https://www.bz-sh.de/karriere> (letzter Zugriff: 27.5.2021). Vgl. auch *Archivar/in (Diplom)*, 2019, https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/A/ausbildung_landsh/Berufe/archivarIn_diplom.html (letzter Zugriff: 27.5.2021).

Regionalgeschichte zum Mittelalter

Ein Thema für Schulen in Schleswig-Holstein?

Folgende Ausführungen stammen zwar nicht aus der Tastatur eines expliziten Fachdidaktikers, aber immerhin eines Regionalhistorikers mit gewissen fachdidaktischen Affinitäten. Die internationale Tagung „Bedrohte Landesgeschichte an der Schule?“, die auf meine Mitinitiative hin Anfang Dezember 2016 in Kiel stattfand,¹ und der daraus hervorgegangene Tagungsband „Landesgeschichte an der Schule. Stand und Perspektiven“ aus dem Jahr 2018² legen von dieser Affinität ein nach meinem Empfinden durchaus beredtes Zeugnis ab. Es sei hier gleich zu Beginn ganz prominent auf diesen Tagungsband verwiesen, weil er zur Thematik des folgenden Beitrags eigentlich den aktuellen Diskussionsstand wiedergibt, weswegen ich mich bei meinen Beobachtungen in ganz zentraler Weise auf seine Beiträge stützen werde.³ Dies gilt gerade für den Bereich Schleswig-Holsteins, auf den ich mich, der Denomination meiner eigenen Kieler Professur entsprechend, schwerpunktmäßig beziehen möchte.⁴ Allein acht der an jenem Band neben den beiden Herausgebern aktiv beteiligten 14 Autorinnen und Autoren rekurrieren in ihren Aufsätzen auf schulische bzw. fachdidaktische Erfahrungen und Gegebenheiten im nördlichsten Bundesland.⁵ Wegen der genannten Denomination und der zeitlichen Ausrichtung der hiermit vorgelegten Veröffentlichung gemäß sei im Folgenden das Hauptgewicht auf mittelalterliche Regionalgeschichte Schleswig-Holsteins als schulisches Thema gelegt. Dies ist besonders deswegen hervorzuheben, weil Landes- und Regionalgeschichte im Schulunterricht, wenn überhaupt, eher im Rahmen der neueren und Zeitgeschichte zur Kenntnisvertiefung und -erweiterung der Schüler*innen auf der Grundlage

1 Siehe den Tagungsbericht: *Anna Brauer/Marvin Groth/Markus Wilke*, *Bedrohte Landesgeschichte an der Schule? Stand und Perspektiven*, 01.12.2016 – 02.12.2016 Kiel, in: *H-Soz-Kult*, 8.3.2017, www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-7044 (letzter Zugriff: 10.3.2020).

2 *Oliver Auge/Martin Göllnitz* (Hrsg.), *Landesgeschichte an der Schule. Stand und Perspektiven*. Ostfildern 2018 (*Landesgeschichte*, Bd. 2).

3 Siehe daneben ebenfalls aktuell und grundlegend *Anke John*, *Lokal- und Regionalgeschichte*. Frankfurt a. M. 2018 (Methoden Historischen Lernens); vgl. außerdem noch – mit eher defensiver Argumentation – *Dietmar Schiersner*, *Alter Zopf oder neue Chance? Regionalgeschichte in Historiographie und Geschichtsunterricht*, in: *GWU* 62, 2011, 1/2, 50–60; schon älteren Datums, aber immer noch zitabel *Karl-Hermann Beeck* (Hrsg.), *Landesgeschichte im Unterricht*. Ratingen 1973 (Schriftenreihe zur Geschichte und politischen Bildung, Bd. 11).

4 Die Denomination lautet: Professur für Regionalgeschichte mit Schwerpunkt zur Geschichte Schleswig-Holsteins in Mittelalter und Früher Neuzeit.

5 *John*, *Lokal- und Regionalgeschichte* (wie Anm. 3), 65, lässt Schleswig-Holstein leider außen vor.

► Das Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International veröffentlicht. Den Vertragstext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>. Bitte beachten Sie, dass einzelne, entsprechend gekennzeichnete Teile des Werks von der genannten Lizenz ausgenommen sein bzw. anderen urheberrechtlichen Bedingungen unterliegen können.

des Vergleichs genutzt wird.⁶ In einem ersten Abschnitt wird es dabei um die derzeitige Ausgangslage, in einem zweiten um die künftigen Potentiale gehen, die sich diesbezüglich für eine schulische Vermittlung von mittelalterlicher Regionalgeschichte bieten.

Die Ausgangslage: Regionalgeschichte zum Mittelalter – ein Thema an schleswig-holsteinischen Schulen?

Mögliche allgemeine Vorteile eines regionalhistorischen Unterrichts sind vielfach behandelt⁷ und seit langem benannt, wie ein Beispiel aus dem südwestdeutschen Landkreis Göppingen von 1979 zeigt:⁸ In der dort publizierten Einleitung zu einer regionalhistorischen Quellen- und Textsammlung für den Geschichtsunterricht wird auf die besondere „Objektnähe“ des Regionalen, die die Geschichte konkreter und überschaubarer, die Schüler*innen betroffener und den Unterricht experimenteller mache, abgehoben. Das Spektrum des methodischen Vorgehens werde zudem erweitert, z. B. durch Exkursion und Erkundung, und obendrein werde eine höhere Lerneffizienz bei gleichzeitiger Reduktion lernpsychologischer Widerstände gegen das Fach Geschichte als solches erreicht. Regionalgeschichte, so heißt es weiter im Text, trage zur geistigen und emotionalen Verwurzelung der Schüler*innen bei und wirke in Zeiten zunehmender gesellschaftlicher Polarisierung integrierend. Regionalgeschichte motiviere die Schüler*innen zum selbständigen Erkunden der eigenen Umgebung. Und zuletzt: „Regionalgeschichte ist ein legitimer Zugang gerade zu einem Verständnis der deutschen Geschichte, die sich über lange Zeitstrecken nicht in übergeordneten Zentren machtpolitischer Entscheidungen, sondern in regionalen Bereichen der Herrschaften, Territorien und Städte abgespielt hat.“ Zweifel an der besonders motivierenden Funktion der Regionalgeschichte, die in der gerade erwähnten Einleitung unterstrichen wird, seien nicht verschwiegen. Umfragen unter Schüler*innen ergaben vielmehr ein niedrig

6 Siehe hierzu zusätzlich, allerdings am Beispiel Mecklenburg-Vorpommerns: *Anke John*, LG – Lokal-, Regional- und Landesgeschichte in den Lehrplänen Mecklenburg-Vorpommerns für den Geschichtsunterricht, in: Dies. (Hrsg.), Köpfe. Institutionen. Bereiche. Mecklenburgische Landes- und Regionalgeschichte seit dem 19. Jahrhundert. Lübeck 2016 (Veröffentlichungen der Historischen Kommission für Mecklenburg, Reihe B, N.F.: Schriften zur mecklenburgischen Geschichte, Bd. 5), 257–270, hier 265. Diese Feststellung kann cum grano salis aber auch auf den Unterricht in Schleswig-Holstein mit seiner Prädominanz der Beschäftigung mit Zeitgeschichte übertragen werden. John verweist in diesem Kontext noch auf *Helmut Beilner*, Heimatgeschichte als Regional- und Lokalgeschichte, in: Waltraud Schreiber (Hrsg.), Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Bd. 2. Neuried 2004 (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 1.2), 859–883, hier 874f. („exemplarische Funktion“). Vgl. des Weiteren *Bernd Schönemann*, Regionalgeschichtlich akzentuiertes historisches Lernen. Eine Bestandsaufnahme in systematisierender Absicht, in: *BLDtlG* 144, 2008, 1–11.

7 *Peter Knoch*, Überlegungen zu einer Didaktik der Regionalgeschichte, in: Ders./Thomas Leeb (Hrsg.), Heimat oder Region? Grundzüge einer Didaktik der Regionalgeschichte. Frankfurt a. M. 1984 (Geschichte lehren und lernen), 3–16, hier 14–16. – *Rolf Schulte*, Didaktik einer Landes- und Regionalgeschichte, in: *Demokratische Geschichte* 21, 2010, 197–208.

8 Vgl. dazu und zum Folgenden: geschichte regional. Quellen und Texte aus dem Kreis Göppingen, Heft 1. (Hohenstaufen, Folge 11) Göppingen 1979, 4 (Einleitung).

ausgeprägtes Interesse an regionalgeschichtlichen Themen.⁹ Doch sind die Studien für sich genommen nicht unproblematisch, da ihnen ein Zirkelschluss inhärent zu sein scheint. Kann man bei Schüler*innen von vornherein ein stark ausgeprägtes Interesse an Regionalgeschichte erwarten, wenn im elaborierten Unterricht der Blick auf größere Raumeinheiten dominant ist? Oder umgekehrt gefragt: Waren die Resultate der Befragungen – eine Präferenz der National-, europäischen oder Globalgeschichte seitens der Schüler*innen – angesichts der Schwerpunktsetzungen im Unterricht nicht ohnehin vorhersagbar? Hier scheinen weitere empirische Untersuchungen nötig zu sein, um zu einer fundierten Klarheit in dieser Frage zu gelangen.

Noch vor wenigen Jahren oder doch besser Jahrzehnten war jedenfalls die schulische Welt für den schleswig-holsteinischen Landes- und Regionalhistoriker und sein weibliches Pendant, rein formal betrachtet, in bester Ordnung. In den seit der Mitte der 1980er Jahre geltenden Lehrplänen war die Beschäftigung mit landes- und regionalgeschichtlichen Themenfeldern im Schulunterricht mehr oder minder konkret vorgegeben. Und selbige machten den Lehrkräften ebenso konkrete Vorschläge für einen landes- oder regionalgeschichtlich ausgerichteten Unterricht.¹⁰ Wie Detlev Kraack unterstreicht, ist diese Situation, die sich auch merklich von der Zeit davor unterschied, als Ergebnis einer Trendwende der Endsiebziger- und anfänglichen Achtzigerjahre des letzten Jahrhunderts zu begreifen, wie sie sich z. B. in der mehrbändigen Publikation von Quellen zur Geschichte Schleswig-Holsteins als Unterrichtsmaterial durch den verantwortlichen Flensburger Arbeitskreis für Stadt und Regionalforschung ab 1977,¹¹ in der Etablierung einer eigenen Arbeitsgruppe zur Landesgeschichte im Umfeld des damaligen Kultusministeriums 1982 und im betreffenden Runderlass des Kultusministers von 1983 widerspiegelt.¹² Dementsprechend schrieb etwa der Lehrplan für Gymnasien aus dem Jahr 1986 von der Unter- bis zur Oberstufe eine stattliche Reihe landesgeschichtlicher Themen verbindlich für eine Behandlung im Unterricht vor oder regte zumindest zu deren Einbeziehung als Unterrichtsgegenstand an. In der Klassenstufe 6 z. B. sollte es u. a. im Rahmen von bis zu sechs Unterrichtsstunden um Angeln, Sachsen, Wikinger, Haithabu und das Danewerk gehen, in Klasse 7 um „Freie Bauern am Beispiel Dithmarschens Geschlechter, Hemmingstedt (1500)“ oder vier bis sechs Stunden lang um die „Entstehung und Entwicklung des Herzogtums Schleswig und der Grafschaft Holstein“ mit Schau-

9 Siehe dazu *Peter Gautschi*, Schweizer Jugendliche und Geschichte. Befragung von 359 Luzerner Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zum Geschichtsunterricht, 2014, https://www.phlu.ch/_Resources/Persistent/1a1dff249123d6707411767d-d3c6bc2ad410a18a/2-GautschiMessmer-20150425.pdf (letzter Zugriff: 27.5.2021); *Magne Angvik/Bodo von Borries* (Hrsg.), *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Vol. B: Documentation. Hamburg 1997, 143.

10 Dazu und zum Folgenden *Detlev Kraack*, Landes-, Regional- und Lokalgeschichte – bislang weitgehend ungenutzte Potentiale für die schulische Vermittlung von Geschichte, in: *Auge/Göllnitz, Landesgeschichte* (wie Anm. 2), 109–133, hier 123–127.

11 *Quellen zur Geschichte Schleswig-Holsteins*. 5 Bde. Hrsg. von dem Deutschen Grenzverein e.V. (Forschungsrat) und dem Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule. Kiel 1977–1989 (IPTS-Beiträge für Unterricht und Lehrerbildung, Bde. 2/14/16/19/22).

12 *Kraack*, *Lokalgeschichte* (wie Anm. 10), 124.

enburgern, Constitutio Valdemariana (1326), Ripener Privileg (1460), „Landesherr, Räte[n], Stände[n], Ritterschaft, Realunion, Personalunion – Vom Personenverband zum institutionellen Flächenstaat“. Auch sollten in einer weiteren Unterrichtseinheit Städte mit Fernhändlern, Markt und Stadtrecht u. a. am Beispiel Lübecks behandelt und die Deutschen und ihre östlichen Nachbarn Wenden, Polen, Pruzzen angesprochen werden.¹³ Man gewinnt geradezu den Eindruck, dass ein landeshistorisch-mediävistisches Feuerwerk im damaligen Schulunterricht entzündet werden sollte oder konnte. Ab der 8. Klasse sollten schließlich zahlreiche neuzeitliche und zeitgeschichtliche Gegenstände der Landes- und Regionalgeschichte im Unterricht bearbeitet werden.¹⁴ Im Hinblick auf die Rolle der Landesgeschichte im Unterricht stellte der Lehrplan im Übrigen explizit und an ganz prominenter Stelle heraus: „Die Einbeziehung der Landesgeschichte soll nicht zu einer Ausweitung des behandelten Stoffes führen; Probleme der Landesgeschichte sollen vielmehr in exemplarischer Weise Fragen der allgemeinen deutschen bzw. europäischen Geschichte erhellen. [...] Nicht die bloße Rezeption, sondern die Auseinandersetzung mit historischen Inhalten ist die Aufgabe des Geschichtsunterrichts von Anfang an. Dabei ist der Gegenwartsbezug von besonderer Bedeutung.“¹⁵ Im Grunde genommen sind hiermit bereits wesentliche Motivationen zur und Gründe für eine Betrachtung landes- und regionalhistorischer Gegenstände im Geschichtsunterricht benannt, wie sie heute ganz aktuell propagiert werden.¹⁶

Innerhalb dieses Lehrhorizonts und daran anknüpfend bewegten sich auch die schleswig-holsteinischen Lehrpläne von 1997 und 2002, die verschiedene konkrete Unterrichtsinhalte aus der schleswig-holsteinischen Landes- und Regionalgeschichte in übergeordnete Themenbereiche eingebettet auflisteten. Dazu zählten etwa „Die Reformation in Schleswig-Holstein“ oder „Frühmoderner Verwaltungsstaat und Gottorfer Hofkultur“ oder „Der deutsch-dänische Konflikt bis zum Ende des Gesamtstaates 1864“ usw.¹⁷ Zudem sollte die Konkretion überregionaler Themenfelder anhand regionaler Beispiele ermöglicht werden, etwa beim Thema „Stadt“ oder „Hanse“.¹⁸ Programatisch liest sich die Begründung hierfür im betreffenden Lehrplintext: „Der Geschichtsunterricht macht es sich zunutze, daß die Regionalgeschichte Anschauungsfeld für

13 Lehrplan Gymnasium Geschichte Klassenstufen 6–10 (Quinta bis Untersekunda). Hrsg. von dem Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein. Kiel 1986, 6–28.

14 Lehrplan Gymnasium Geschichte Oberstufe. Hrsg. von dem Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein. Kiel 1986, 11–27. Siehe die Tabelle bei Kraack, Lokalgeschichte (wie Anm. 10), 125.

15 Lehrplan 1986 (wie Anm. 13), 1.

16 Vgl. etwa John, Lokal- und Regionalgeschichte (wie Anm. 3), 108f.

17 Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen – Hauptschule, Realschule, Gymnasium. Geschichte. Hrsg. von dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein. Kiel/Glückstadt 1997, 21. Neben den drei genannten Themen wurden ebd. außerdem die landesgeschichtlichen Inhalte „Die Dänen Nordschleswigs im Kaiserreich“, „Matrosen- und Arbeiteraufstand in Kiel“ und „Versailler Vertrag und die Abstimmungen in Schleswig“ genannt, die in übergeordnete Themen einzubetten sind. Mittelalterliche Inhalte aus der Landesgeschichte wurden hier nicht explizit angeführt.

18 Lehrplan 1997 (wie Anm. 17), 21.

die überregionale Geschichte ist und eine Vermittlerrolle zwischen der Geschichte des ‚kleinen Raumes‘ und der nationalen Geschichte spielen kann.“¹⁹ Und weiter hieß es darin: „Die Landesgeschichte läßt sich vor Ort und in der Region aufspüren und bietet die Möglichkeit zu lebensweltgebundenem und zu exemplarischem Unterricht. Mit der Hinwendung zu den Nahräumen – Landschaft, Region, Stadt, Stadtteil, Dorf – ergeben sich zudem die didaktischen Vorzüge der Überschaubarkeit, Konkretheit, Authentizität und Detailtreue. Die Arbeit am überschaubaren Raum kann mit Hilfe entsprechender Lernverfahren und vielfältiger Materialien methodenorientiertes und selbständiges Lernen fördern.“²⁰ Deutlich spiegelt sich in Wortwahl und Intention die seinerzeitige Debatte über den Perspektiven- und Methodenwandel von der klassischen Landes- zur jüngeren Regionalgeschichte wider.²¹

Demgegenüber stellen sich nun freilich die schleswig-holsteinischen Fachanforderungen für das Unterrichtsfach Geschichte vom Jahr 2016 ganz anders dar: Die Fachanforderungen plädieren zwar dafür, „[d]ie Regional- und Landesgeschichte Schleswig-Holsteins [...] angemessen zu integrieren“.²² Auf die zuvor in den Lehrplänen vorhandenen ausführlichen Angaben und Handreichungen zur Thematisierung von Landes- und Regionalgeschichte wird jetzt allerdings unter dem Vorzeichen der gewünschten und ganz zentral ins Auge gefassten Kompetenzorientierung²³ weitgehend verzichtet. Konkret werden lediglich für den Einführungsjahrgang (10. oder 11. Klasse) für das zweite Halbjahr (E2) zum Bereich „Begegnungen von Kulturen – Konfrontation, Abgrenzung oder Integration?“ für den historischen Inhalt „Die Deutschen und ihre Nachbarn“ der Aspekt „Deutsche und Dänen – Vorbild für ein zusammenwachsendes Europa“ und für die 11. bzw. 12. Jahrgangsstufe (Qualifikationsphase Q 1.2) die problemorientierte Fragestellung „Dänemark – neue Identität nach der militärischen Niederlage 1864?“ als regionalhistorisch relevante Aspekte angeführt.²⁴ Mit dieser veränderten Ausrichtung steht Schleswig-Holstein natürlich nicht für sich, sondern liegt ganz im Trend der aktuellen deutschen Lehrpläne, in deren Inhalten und Zielsetzungen Stephan Laux nicht nur eine Erosion der Landesgeschichte allgemein erkennen möchte, sondern

19 Lehrplan 1997 (wie Anm. 17), 20.

20 Ebd., 21.

21 Vgl. dazu allgemein *Matthias Werner*, Zur Geschichte des Faches, in: *Werner Freitag/Michael Kißener/Christine Reinle/Sabine Ullmann* (Hrsg.), *Handbuch Landesgeschichte*. Berlin/Boston 2018, 3–23, hier 12f.; *Peter Claus Hartmann*, Landes- und Regionalgeschichte in Europa in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, in: *BLdLG* 148, 2012, 277–286.; *Werner Freitag*, Landesgeschichte als Synthese – Regionalgeschichte als Methode?, in: *WestF* 54, 2004, 291–305; *Reinhard Stauber*, Regionalgeschichte versus Landesgeschichte? Entwicklung und Bewertung von Konzepten der Erforschung von „Geschichte in kleinen Räumen“, in: *Geschichte und Region/Storia e regione* 3, 1994, 227–260.

22 Fachanforderungen Geschichte. Allgemein bildende Schulen. Sekundarstufe I und II, hrsg. vom Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein. Kiel 2016, 20.

23 Ebd., 8 (2.1 Kompetenzorientierung), 15–19, aufzuschlüsseln nach Wahrnehmungs-, Erschließungs-, Sachurteils- sowie Orientierungskompetenz.

24 Ebd., 28 bzw. 31.

auch „eine Erosion der verbliebenen regionalgeschichtlichen Bestandteile“.²⁵ „In einer ganzen Reihe von Lehrplänen werden regionale Aspekte nach wie vor für möglich erklärt und auch mit einer gewissen Wertschätzung bedacht“ – wie es eben auch in Schleswig-Holstein der Fall ist. „Dabei handelt es sich aber nie um Landesgeschichte als konsistente thematische und didaktische Komponente, sondern meist um bescheidene Entlehnungen regionaler oder lokaler Gegenstände. Sie erscheint im Wesentlichen in Form von wähl- bzw. austauschbaren Stoffpartikeln, die den mit dem Fach verbundenen ‚Bildungszielen‘ durchweg untergeordnet werden.“²⁶

Für die einen bietet die seit 2016 veränderte Situation durchaus verständlichen Anlass zu großem Wehklagen. Der vorne schon zitierte Detlev Kraack etwa, seines Zeichens aktiver Gymnasiallehrer in Schleswig-Holstein für die Fächer Geschichte und Latein und gleichzeitig überaus umtriebiger Landes- und Regionalhistoriker, schreibt dazu aus seiner Sicht: „So werden regional- und landesgeschichtlich interessierte und sozialisierte Kolleginnen und Kollegen konkrete Vorschläge zur Einbettung landes- und regionalgeschichtlicher Inhalte und Gegenstände in den Unterricht schmerzlich vermissen. Stattdessen propagieren die Fachanforderungen wortreich den Paradigmenwechsel zu einer ganz gezielten Kompetenz-, Themen- und Problemorientierung. Das muss lokal- und regionalgeschichtliche Zugangsweisen nicht a priori ausschließen. Es birgt indes ganz offensichtlich die Gefahr, dass diese hinfort nicht mehr gleichsam selbstverständlich zur Anwendung kommen. Fachfremd Geschichte unterrichtende Kolleginnen und Kollegen werden überdies lieber durch Schulbücher und übergeordnete Themenhefte ‚abgesicherte‘ Gegenstände vor den Schülerinnen und Schülern ausbreiten, als sich in neue, bislang völlig unbekannte Gegenstände einzuarbeiten und sich in der Nahumgebung der Schülerinnen und Schüler die Blöße von Wissenslücken zu geben.“²⁷ Ganz abgesehen davon, dass die alten Lehrpläne letzteres Problem der möglichen Bloßstellung landes- und regionalhistorischer Wissensdefizite auch nicht ohne Weiteres gelöst oder auch nur in den Griff bekommen hätten und umgekehrt manches derzeit im Land im Gebrauch befindliche Schulbuch durchaus ‚abgesicherte‘ Gegenstände der Landes- und Regionalgeschichte für den Lehrgebrauch im Schulunterricht anbietet,²⁸ konzidiert Kraack immerhin, die Fachanforderungen würden die besondere Eignung regional- und landeshistorischer Inhalte zur Erstellung einer fundierten ‚Narratio‘ unterstreichen, und verweist auf die beiden genannten Konkretisierungen zur deutsch-dänischen Geschichte,

25 Stephan Laux, *Clio und Curriculum. Lehrpläne der Sekundarstufen I und II im bundesdeutschen Vergleich und Perspektiven der Landesgeschichte*, in: Auge/Göllnitz (Hrsg.), *Landesgeschichte (wie Anm. 2)*, 17–40, hier 31 in Fortführung von bzw. Auseinandersetzung mit Horst Kuss, *Landesgeschichte oder Regionalgeschichte? Über den Umgang von geschichtswissenschaftlicher Theorie, geschichtsdidaktischer Konzeption und praktischer Anwendung im Unterricht*, in: *GWU* 51, 2000, 388–405, hier 395–401.

26 Die Zitate stammen aus Laux, *Clio* (wie Anm. 25), 31. Siehe auch ebd., 35–37, „Ein Problem nicht nur der Landesgeschichte: Lehrpläne zwischen Über- und Unterregulierung“.

27 Kraack, *Lokalgeschichte* (wie Anm. 10), 131.

28 Siehe dazu das noch Folgende und nunmehr die landesübergreifende Sichtung von Martin Göllnitz/Tomke Jordan, „Heimatgeschichte“, „Vertiefung“ oder „Projekt“. *Landes- und Regionalgeschichte im Schulbuch am Beispiel der Verlage Schöningh, Schroedel und Westermann*, in: *HessJBLG* 70, 2020, 301–318.

die im weiteren Sinn regional- und landeshistorische Themenfelder darstellen.²⁹ Doch die Schlussfolgerung, die Kraack aus seiner schulischen Praxis heraus zieht, klingt ernüchternd: Wie diese Anforderungen konkret mit Leben gefüllt werden, „bleibt den Kolleginnen und Kollegen vor Ort bzw. den schulinternen Absprachen im Rahmen der Fachkonferenzen sowie der Fixierung und Fortschreibung in ‚Schulinternen Fachcurricula‘ vorbehalten. Dass hier die Fachkonferenzen vor Ort gefragt sind, lässt die Sache in dem Augenblick problematisch werden, wo fachfremd unterrichtende Lehrkräfte oder solche ohne Kenntnis der lokalen Unterrichtspotenziale verantwortlich Kompetenz entwickeln und in der unterrichtlichen Welt umsetzen sollen.“³⁰

Den anderen dagegen erscheint der aktuelle Ansatz der Fachanforderungen demgegenüber gerade als bisher so nicht vorhandene Chance für den Einsatz regional- und landeshistorischer Gegenstände im Schulunterricht. Angesichts eines anscheinend vergleichsweise geringen Interesses der Schülerinnen und Schüler an Landesgeschichte, was mit – auf ihre Art sicher hinterfragbaren – Zahlen aus Baden-Württemberg und empirischen eigenen Erfahrungen untermauert wird, und unter Betonung der Besonderheit wie zugleich Herausforderung des „didaktische[n] Vorzug[s] der Nähe“,³¹ birgt für Rolf Schulte, den ehemaligen Studienleiter für Geschichte am Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein (IQSH) und langjährigen Lehrbeauftragten für Fachdidaktik am Historischen Seminar der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU), der Nahraum „ein großes Lernpotential, wenn er nicht als Feld neben allgemeiner Geschichte, sondern wenn das Allgemeine im Konkreten deutlich wird. Regionale geschichtliche Beispiele sind dann exemplarische Fälle für umfassende europäische und globale Entwicklungen, wenn sie das jeweils Typische eines Vorgangs widerspiegeln, da derartige Prozesse oft gleichen Ursachen zugrunde liegen und in ähnlichen Formen verlaufen.“³² Nur am Rande sei an dieser Stelle daran erinnert, dass die bloß exemplifizierende Rolle der Landes- und Regionalgeschichte von Laux moniert worden ist. Im Hinblick auf die Fachanforderungen äußert sich Schulte des Weiteren ganz optimistisch: „Derartig offen formulierte Fachanforderungen, die sich durch geringe Reglementierungsdichte auszeichnen, erlauben je nach Lehrkraft einen stark regional- oder landesgeschichtlich ausgerichteten Unterricht, wie er zuvor kaum möglich war, denn zahlreiche Inhalte lassen sich oft wirkungsvoll regional- oder landesgeschichtlich

29 Kraack, *Lokalgeschichte* (wie Anm. 10), mit Fachanforderungen (wie Anm. 22), 13: „Narrative Kompetenz bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, ihre persönlichen geschichtlichen Vorkenntnisse und Voreinstellungen in eine methodisch fundierte Narration zu übertragen. Hierfür eignen sich besonders regional- und landesgeschichtliche Inhalte, die im schulinternen Fachcurriculum ausgewiesen werden.“ – Vgl. zu den Fachcurricula die Fachanforderungen (wie Anm. 22), 34.

30 Kraack, *Lokalgeschichte* (wie Anm. 10), 131.

31 Rolf Schulte, *Landes- oder Regionalgeschichte in der Schule?*, in: Auge/Göllnitz, *Landesgeschichte* (wie Anm. 2), 93–108, hier 101: „Diese Feststellung gilt allerdings nur, solange der didaktische Vorzug der Nähe genutzt wird. Für die Schülerschaft im Großraum Hamburg liegen diese beiden Städte (sc. Rendsburg und Flensburg) mental ebenso weit weg wie Rostock in Mecklenburg-Vorpommern oder Braunschweig in Niedersachsen.“

32 Ebd., mit Verweis u. a. auf *Wolfgang Emer*, *Die Region als didaktischer Ansatz im Geschichtsunterricht. Standortbestimmung und praktische Umsetzung*, in: *Demokratische Geschichte* 21, 2010, 209–230.

exemplifizieren.“³³ Ob angesichts des breiten Raums, den die früheren Lehrpläne der Landes- und Regionalgeschichte, wie gezeigt, ganz konkret einräumten, in den nunmehrigen Fachanforderungen ein zuvor nicht dagewesenes Potential für die Vermittlung von Landes- und Regionalgeschichte vorhanden ist, wie Schulte meint, ist sicher Ermessenssache, die sich gut und gern gleichsam in die entgegengesetzte Richtung deuten ließe. Allgemein und auch in Schleswig-Holstein liegt der Schwerpunkt der Stoffauswahl mit nach wie vor steigender Tendenz jedenfalls eher auf globalen, europäischen oder zumindest nationalen Themen, wie Bernd Schönemann bereits 2008 feststellte.³⁴ Zudem ist die vorherrschende Prädisposition der aktiven Lehrer*innenschaft in Rechnung zu stellen, die sich zumindest nach meinem Eindruck oftmals durch eine worin auch immer begründet liegende Distanz zum landes- oder regionalhistorisch ausgerichteten Unterricht auszeichnet.³⁵ Insofern ist es nur zu ehrlich, wenn Schulte eingesteht: „Jedoch schreiben (die Fachanforderungen) ein derartig orientiertes geschichtliches Lernen nicht mehr verbindlich vor: Eine Lehrkraft kann also auch die Thematisierung von Region oder Land marginalisieren.“³⁶ Und wenn das Verhältnis der Lehrer*innenschaft zur Regionalgeschichte weiterhin so distanziert bleibt, wie es aktuell nach meinem Dafürhalten leider überwiegt, dürfte das doch die weithin wahrscheinlichere Option darstellen.

Das soll nun aber ganz und gar nicht heißen, dass es regionalhistorische Hoffungsschimmer, wie zitierter Schulte selbst während seiner aktiven Dienstzeit einen darstellte und genannter Kraack nach wie vor als einer wirkt, nicht doch auch in der aktiven Lehrerschaft Schleswig-Holsteins gibt – und solche herausragenden Beispiele der *Activitas* können und möchten im wahrsten Sinne des Wortes Schule machen. So plädiert etwa der Gymnasiallehrer Volker Gaul gemeinsam mit Sebastian Barsch, Inhaber der Kieler Professur für Didaktik der Geschichte, mit Nachdruck für einen Einsatz regionalhistorischer Themen als ‚Good Practice‘ für subjektorientiertes Lernen in Schulen.³⁷ Dabei gehe es nicht, was mittlerweile allgemein klar geworden sein sollte, um die Stiftung naiver Identitäten oder auch nicht um eine falsche Betonung einer besonderen Dignität des Lerngegenstandes Regionalgeschichte – wohlgermerkt meinte auch Laux nicht Dignität, sondern Eigenwert, wie ihn National- oder Globalgeschichte

33 Schulte, Landes- oder Regionalgeschichte (wie Anm. 31), 97.

34 Oliver Auge/Martin Göllnitz, Wozu Landes- und Regionalgeschichte an der Schule? Einige Vorbemerkungen und Überlegungen, in: Dies., Landesgeschichte (wie Anm. 2), 1–16, hier 1 mit Verweis auf den Sektionsbericht zum Historikertag 2008: Martin Schlutow/Tim Völkerling, Tagungsbericht: HT 2008: Geschichtsvermittlung durch Landes- und Regionalgeschichte. Ein deutsch-tschechischer Vergleich, 30.9.–3.10.2008 Dresden, in: H-Soz-Kult, 24.10.2008, www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-2297 (letzter Zugriff: 27.5.2021).

35 Dazu Auge/Göllnitz, Wozu (wie Anm. 34), 4. – Vgl. dazu Johannes Dillinger, Aspekte der Vermittlung von Landesgeschichte an der Universität, in: Ders. (Hrsg.), Die Vermittlung von Landesgeschichte. Beiträge zur Praxis der historischen Didaktik. Heidelberg u. a. 2010, 72–85.

36 Schulte, Landes- oder Regionalgeschichte (wie Anm. 31), 97.

37 Sebastian Barsch/Volker Gaul, Regionalgeschichte forschend entdecken – eine Herausforderung für Lehrkräfte, eine Chance für subjektorientiertes historisches Lernen in Schulen, in: Auge/Göllnitz, Landesgeschichte (wie Anm. 2), 71–92, hier 76f.

gewissermaßen unhinterfragt für sich beanspruchen zu dürfen. Vielmehr erscheine der Einsatz der Regionalgeschichte im Schulunterricht aus rein pragmatischen Aspekten, etwa wegen der besseren Erreichbarkeit von Archiven, außerschulischen Lernorten und Zeitzeugen, wegen der gegebenen Realanschauung – hierzu ließe sich schlaglichtartig das Motto „Überall ist Regionalgeschichte“ zitieren³⁸ –, aufgrund der gerade hier sehr gut möglichen Teilhabe am Prozess der historischen ‚Narratio‘ sowie mittels vorhandener geschichtskultureller Realerfahrungen besonders sinnvoll und vielversprechend. In Fortführung von Gedanken Bernd Schönemanns – und letztlich ganz ähnlich wie schon die eingangs zitierte Einleitung zur Göppinger regionalhistorischen Quellen- und Textsammlung – halten beide Verfasser das im heutigen Schulunterricht stark gemachte Forschende Lernen gerade im regionalhistorischen Kontext für sehr gut realisierbar.³⁹ Schönemann hatte hierzu bereits 2010 geschrieben: „Der zu einem eigenständigen Typus aufgewertete *erkundende Geschichtsunterricht* [...], der das Verlassen der Schule und das Aufsuchen eines außerschulischen Lernortes ebenso zwingend vorsieht wie die Begegnung mit Originalquellen, ist als Lehr-Lern-Konzept geradezu prädestiniert für regionalgeschichtliche Themen und ‚geschichtskulturelle Realerfahrungen‘ im regionalen Umfeld.“⁴⁰ Das Autorenduo Barsch und Gaul veranschaulicht die von ihm unterstrichene ausgezeichnete Qualität regionalhistorisch ausgerichteten Geschichtsunterrichts, wie sie ja auch in den Fachanforderungen explizit benannt ist,⁴¹ am Praxisbeispiel des von der Körber-Stiftung organisierten Geschichtswettbewerbs des Bundespräsidenten, der regelmäßig die didaktischen Ziele der Subjektorientierung und des Forschenden Lernens unter dem Dach eines regionalhistorischen Bezugs zusammenführt.⁴² „Der Geschichtswettbewerb stellt dafür einen extrinsischen Motivationsimpuls dar, der eine dauerhafte intrinsische Motivation initiieren soll.“⁴³ Konkret führen sie drei in diesem Kontext prämierte schleswig-holsteinische Beispiele vor Augen: einen Klassenbeitrag zur Hexenverfolgung in Dithmarschen, einen klassenübergreifenden Gruppenbeitrag über einen Fall von Sodomie in Hennstedt im 17. Jahrhundert sowie einen Einzelbeitrag, der nach Wahrheit oder Mythos bezüglich der sog. Lutherglocke von Hemmingstedt fragte.⁴⁴

Tatsächlich sind die praktischen Möglichkeiten des Einsatzes regionalhistorischer Zugänge zur Vergangenheit im Schulunterricht anhand dieser Preisarbeiten im positiven Sinn frappierend.⁴⁵ Sie stellen aber, was betont werden muss, bislang sicher doch eine

38 Vgl. dazu *Oliver Auge*, Was meint und macht Regionalgeschichte an der CAU zu Kiel?, in: Mitteilungen der Gesellschaft für Schleswig-Holsteinische Geschichte 90, 2016, 7–18, hier 14.

39 *Barsch/Gaul*, Regionalgeschichte (wie Anm. 37), 77.

40 *Bernd Schönemann*, Lernpotentiale der Regionalgeschichte, in: geschichte für heute. zeitschrift für historisch-politische bildung 3.2, 2010, 5–16, hier 12 (Hervorhebung im Original).

41 Fachanforderungen (wie Anm. 22), 13.

42 *Barsch/Gaul*, Regionalgeschichte (wie Anm. 37), 79f.

43 Zitat aus ebd., 80.

44 Ebd., 80–90.

45 Vgl. dazu allgemein auch *John*, Lokal- und Regionalgeschichte (wie Anm. 3), 67–71.

Ausnahme im praktischen Schulunterricht dar, was allein schon darin begründet liegt, dass der Geschichtswettbewerb immer nur im zweijährigen Abstand ausgeschrieben wird, also nicht turnusmäßig in jedem gleichen Jahrgang durchgeführt werden kann.⁴⁶ Immerhin verdichtet sich die Schulwettbewerbslandschaft in Schleswig-Holstein weiter, was sich nur positiv auf die stärkere Implementierung Forschenden Lernens in der Unterrichtsgestaltung auswirken wird. So schrieb die Bürgerstiftung Schleswig-Holsteinische Gedenkstätten 2019/20 erstmalig ebenfalls einen Schüler*innenwettbewerb aus. Sein Thema lautete ‚EURE Erinnerung‘. Dem Betätigungsfeld der Bürgerstiftung entsprechend sollte die Auseinandersetzung mit der NS-Gewaltherrschaft in Schleswig-Holstein dabei im Mittelpunkt stehen.⁴⁷ Die von Barsch und Gaul vorgestellten Themen rekurren immerhin auf frühneuzeitliche Zusammenhänge und Quellen, was angesichts der Prädominanz der Zeitgeschichte nach 1945 im Schulunterricht⁴⁸ höchst erfreulich und ermutigend ist. Sie lassen die mittelalterliche Epoche, um die es uns hier besonders gehen soll, allerdings ebenfalls links liegen.

Die Potentiale: Regionalgeschichte zum Mittelalter – ein Thema für Schulen in Schleswig-Holstein!

Es wurde bereits auf den Hinweis in den aktuellen Fachanforderungen aufmerksam gemacht, dass die Regional- und Landesgeschichte Schleswig-Holsteins angemessen in den Geschichtsunterricht integriert werden soll.⁴⁹ Und es wurde auch schon vermerkt, dass im weiteren Sinn zwei Themenfelder konkret auf die Landes- und Regionalgeschichte Schleswig-Holsteins verweisen: „Deutsche und Dänen – Vorbild für ein zusammenwachsendes Europa“ und „Dänemark – neue Identität nach der Niederlage von 1864“.⁵⁰ Letzterer Themenbereich ist eindeutig in der neueren Geschichte angesiedelt, ersterer auch eher in selbiger und der Zeitgeschichte, was angesichts der in den Fachanforderungen direkt propagierten Prädominanz der Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht nicht verwundert. Indes bieten sich innerhalb der Fachanforderungen, die bewusst auf ein Zuviel an Regulierung verzichten⁵¹, durchaus einige Potentiale für eine Vermittlung auch mittelalterlicher regionalhistorischer Inhalte im modernen Schulunterricht.

46 Siehe die Angaben zum Geschichtswettbewerb unter <https://www.koerber-stiftung.de/geschichtswettbewerb/portraet> (letzter Zugriff: 1.4.2021).

47 Siehe die Informationen unter <https://gedenkstaetten-sh.de/eure-erinnerung--erster-schuelerwettbewerb-der-buergerstiftung-mit-grosser-resonanz-und-beeindruckenden-ergebnissen> (letzter Zugriff: 27.5.2021).

48 Siehe dazu die Fachanforderungen (wie Anm. 22), 20: „Die Zeitgeschichte nach 1945 muss mindestens ein Viertel der insgesamt zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit im Fach Geschichte in der Sekundarstufe I in Anspruch nehmen.“

49 Siehe nochmals ebd.

50 Siehe ebenfalls nochmals ebd., 28 und 31.

51 Ebd., 7.

Im ersten chronologisch-genetisch strukturierten Durchlauf ist immerhin noch ein eigener Themenblock für das Mittelalter allgemein als ein Halbjahresthema vorgesehen: „Das Mittelalter – eine finstere Zeit?“, wobei speziell auf Lebens- und Herrschaftsformen und das Verhältnis von Juden, Christen und Muslimen im Mittelalter als historische Inhalte eingegangen werden soll.⁵² Rolf Schulte führt in seinem schon näher berührten Beitrag ‚Landes- oder Regionalgeschichte in der Schule?‘ aus, wie anhand des regional-historischen Beispiels des holsteinischen Grafen Adolf III. von Schauenburg allgemeine Ereignisse, Abläufe und Biografien der Kreuzzugsgeschichte als Kulminationspunkt jüdisch-christlich-muslimischer Begegnung im Mittelalter reibungslos in der schulischen Praxis vermittelt werden können.⁵³ Nicht von ungefähr existiert genau für dieses Fallbeispiel im ersten Band des Schulbuchs *Geschichte entdecken*, das genannter Schulte gemeinsam mit Benjamin Stello herausgegeben hat, eine passende regionalhistorische Handreichung für den Unterricht: „Ein Kreuzritter aus Holstein im Orient: Graf Adolf III.“, die mit einem nahezu einseitigen Quellenauszug aus der Chronik des Lübecker Abts Arnold sowie zwei Abbildungen als vielversprechende Arbeitsgrundlage versehen ist.⁵⁴

Daneben finden sich in demselben Schulbuch immer wieder regionalhistorische Fingerzeige eingestreut, etwa wenn aktuelle Mittelalter-Märkte in Schleswig-Holstein aufgelistet sind und auf derselben Seite die Aufgabe gestellt wird, am jeweiligen Wohnort die Gebäude und Straßennamen ausfindig zu machen, die auf das Mittelalter verweisen.⁵⁵ Zur Behandlung der mittelalterlichen Stadt- und Handelsgeschichte wird stark auf das naheliegende Beispiel Lübeck zurückgegriffen.⁵⁶ Im Folgeband, der sich epochenmäßig von der frühen Neuzeit bis zum Ende des 19. Jahrhunderts erstreckt, machen schleswig-holsteinisch-regionalhistorische Beispiele acht Prozent des gesamten Buchinhalts aus.⁵⁷ Einen noch stärkeren regionalhistorischen Akzent setzt indes das Schulbuch „Das waren Zeiten“, das programmatisch schon auf den Titelbildern seiner für uns hier besonders interessanten, da das Mittelalter in den Blick nehmenden Bände 1 und 2 einmal das Nydam-Boot und zum anderen das Wappen der Gottorfer Herzöge im Schleswiger Dom präsentiert und über eigene Themenblöcke, Abbildungen, Materialien und Lern- und Exkursionstipps eine große Bandbreite regionalhistorischer Bezüge zum Mittelalter (und darüber hinaus natürlich) bietet.⁵⁸ Die prononcierte Ausrichtung auf regionalhistorische Bedürfnisse spiegelt allein die Tatsache wider, dass der verantwortliche

52 Fachanforderungen (wie Anm. 22), 20.

53 Schulte, Landes- oder Regionalgeschichte (wie Anm. 31), 105–107.

54 Rolf Schulte/Benjamin Stello (Hrsg.), *Geschichte entdecken*, Bd. 1: Von der Ur- und Frühgeschichte zum Mittelalter. Schleswig-Holstein. Bamberg 2017, 212f.

55 Ebd., 195.

56 Ebd., 178–185.

57 Benjamin Stello (Hrsg.), *Geschichte entdecken*, Bd. 2: Von der Frühen Neuzeit bis ins 19. Jahrhundert. Schleswig-Holstein. Bamberg 2017. Ich verdanke die zahlenmäßige Auswertung Frau Tomke Jordan, Kiel.

58 Dieter Brückner/Harald Focke (Hrsg.), *Das waren Zeiten*, Bd. 1: Von den ersten Menschen bis zum Mittelalter. Schleswig-Holstein. Bamberg 2009 und Dies. (Hrsg.), *Das waren Zeiten*, Bd. 2: Von der Hansezeit bis zur Industrialisierung. Bamberg 2010.

Verlag C.C.Buchner auf der Produktinternetseite des Schulbuchs die „Regionalbezüge in unserem Geschichtsbuch“ ausweist, was für meine auswertende Arbeit sehr hilfreich gewesen ist.⁵⁹ Gerade mit diesem Lernmittel kann das erwähnte Postulat der Fachanforderungen, die Regional- und Landesgeschichte Schleswig-Holsteins angemessen im Unterricht zu berücksichtigen, vielseitig und eigentlich problemlos eingelöst werden. Das gilt im Prinzip selbstredend zumal für das Mittelalter, wenn denn in der Unterrichtspraxis genügend Zeit für und ausreichendes Interesse an dieser Epoche vorhanden ist.

Nach dem ersten überwiegend chronologisch strukturierten Durchgang durch die Geschichte in der Sekundarstufe I erfolgt der Unterricht nach den geltenden Fachanforderungen in Sekundarstufe II unter Aufhebung der strengen chronologischen Ordnung nunmehr themenzentriert.⁶⁰ Auf den ersten Blick ist das angedachte Unterrichtsmodell in der neueren und neuesten Geschichte verankert, wenn im zweiten Teil des Einführungsjahrgangs E2 „Begegnungen von Kulturen“ die Themenblöcke Migration in der Geschichte und Imperialismus sowie im dritten Teil E3 „Wandel von Wirtschaft und Gesellschaft“ die Bereiche Feudalismus, Industrialisierung und Globalisierung als historische Aspekte behandelt werden sollen.⁶¹ Allerdings bietet die angesprochene Aufhebung der strengen Chronologie ihrerseits zumindest die Option, bei den einzelnen neuzeitlichen oder zeithistorischen Themen doch auf mittelalterliche Bezüge oder gar Ursprünge der Phänomene und weiteren Entwicklungen in der Neuzeit zu verweisen, nicht zuletzt um die *longue durée* so mancher geschichtlicher Vorgänge und Linien zu verdeutlichen. Stets nur auf die neuzeitliche Seite der Phänomene zu schauen, verfälscht sie gar in ihrer historischen Genese und erschwert oder verflacht zumindest insgesamt deren Verständnis. So ist Migration natürlich ein Kontinuum in der Geschichte der Menschen, seit diese in der Urzeit ihr Leben als wandernde Jäger und Sammler fristeten. Zahlreiche Beispiele von Migration lassen sich natürlich auch zum regionalhistorischen Mittelalter beibringen, wovon die Ostsiedlung sicher ein bekannteres, aber bei weitem nicht das einzige ist.⁶² Das weitere Thema Feudalismus bietet sich per se an, um an dessen Ursprünge im Mittelalter zu erinnern und nicht allein seine neuzeitliche Entwicklung im Rahmen der hierzulande besonders stark ausgeprägten Gutswirtschaft⁶³ in den Blick zu nehmen. Hier ist der Bezug zum regionalen Mittelalter sicher sogar am offensichtlichsten.⁶⁴ Doch auch die Themenfelder der Industrialisierung

59 Siehe unter „weitere Serviceangebote“ auf der jeweiligen Produktinternetseite bei C.C.Buchner für Bd. 1: https://www.ccbuchner.de/titel-7-7/von_den_ersten_menschen_bis_zum_mittelalter-1706/, Bd. 2: https://www.ccbuchner.de/titel-7-7/von_der_hansezeit_bis_zur_industrialisierung-1707/ und Bd. 3: https://www.ccbuchner.de/titel-7-7/deutschland_europa_und_die_welt_von_1871_bis_zur_gegenwart-1708/ (letzte Zugriffe: 27.5.2021).

60 Fachanforderungen (wie Anm. 22), 26f.

61 Ebd., 28f.

62 Siehe zum Thema z. B. Dirk Meier, Menschen in Bewegung. Schleswig-Holstein als Ein- und Auswanderungsland von der Prähistorie bis zur Gegenwart. Heide 2017, hier 98–103 zur Ostsiedlung.

63 Statt vieler siehe z. B. Michael North, Die frühneuzeitliche Gutswirtschaft in Schleswig-Holstein, in: BllDtlG 126, 1990, 223–242.

64 Siehe etwa kurzgefasst Christian Degn, Schleswig-Holstein – eine Landesgeschichte. Historischer Atlas. Neumünster 1994, 52f., mit vorzüglicher Quelleninterpretation.

und Globalisierung lassen sich zum Teil durchaus ebenfalls im Mittelalter verorten, wenn man z. B. die wichtige Rolle der Mühlen als frühe Gewerbe- und Technikzentren in Schleswig-Holstein⁶⁵ oder aber die laufenden Diskussionen um die Rolle der Hanse im Rahmen der sog. Protoglobalisierung⁶⁶ im Schulunterricht miteinbezieht. Wenn in diesem Kontext dann auch konkret z. B. die Auswirkungen von Industrialisierung und Globalisierung auf Menschen, Umwelt und Klima thematisiert werden, was Schülerinnen und Schüler aktuell selbst im Rahmen der ‚Fridays for Future‘-Proteste aktiv und öffentlichkeitswirksam zur Sprache bringen, dann kann dieses Thema ebenfalls wie selbstverständlich im regionalen Mittelalter verortet werden. Bereits die genannten Schulbücher zur Sekundarstufe I gehen beide sogar auf verhältnismäßig breitem Raum auf die „Grote Mandränke“ von 1362 und die Sturmfluten als „Begleiter“ der Geschichte Schleswig-Holsteins ein.⁶⁷ Interessanter Weise schlägt auch Anke John „Sündfluten und Jahrhunderthochwasser“ im unterrichtspraktischen Teil ihrer Monografie zu Lokal- und Regionalgeschichte im Geschichtsunterricht als ein mögliches, vielversprechendes Thema vor.⁶⁸

Regionalgeschichte und das Mittelalter im schleswig-holsteinischen Schulunterricht: Ein kurzer optimistischer Ausblick

Eine in meinen Lehrveranstaltungen regelmäßig durchgeführte Befragung der Studierenden zeigt, dass das Gros der Schüler*innen in den Oberstufen heutiger schleswig-holsteinischer Schulen bei einem zwei- bis dreistündigen Fachunterricht weitgehend ohne regionale Bezüge im Geschichtsunterricht auskommen muss. Das wirkt sich wiederum schwerwiegend nachteilig auf das Studienverhalten der daraus hervorgehenden Geschichtsstudierenden aus, zumindest was ihre Bereitschaft zur Kontaktaufnahme mit der Regionalgeschichte anbelangt. Die große Mehrzahl von ihnen kommt mit schleswig-holsteinischer Landes- und Regionalgeschichte oft erstmalig und im Rahmen des Studiencurriculums dann regelmäßig auch lediglich in homöopathischer Dosis in Berührung.⁶⁹

Demgegenüber steht das optimistische Plädoyer eines Befürworters der derzeit geltenden Fachanforderungen, Rolf Schulte: „Ein regional- und landesgeschichtlich orientierter Unterricht bei Berücksichtigung der Schüler- und Subjektorientierung lässt sich methodisch in wenig aufwändiger Form in aufgabenorientierte und damit stärker gesteu-

65 Uwe Karstens/Wolfgang Kuhlmann, Die Wind- und Wassermühlen in Schleswig-Holstein und Hamburg. Kiel 2017 (Beiträge zur Denkmalpflege in Schleswig-Holstein, Bd. 7), 22–29 zum Mittelalter.

66 Rolf Hammel-Kiesow, „Herren der Hanse“, ökonomische Netzwerke und Proto-Globalisierung. Das Bild von der Hanse im frühen 21. Jahrhundert, in: Thomas Schilp/Barbara Weltzel (Hrsg.), Dortmund und die Hanse. Fernhandel und Kulturtransfer. Bielefeld 2012 (Dortmunder Mittelalter-Forschungen, Bd. 15), 17–31, hier 25–27; Ders., Europäische Union, Globalisierung und Hanse. Überlegungen zur aktuellen Vereinnahmung eines historischen Phänomens, in: Hansische Geschichtsblätter 125, 2007, 9–30.

67 Schulte/Stello, Geschichte entdecken, Bd. 1 (wie Anm. 54), 188f.; Brückner/Focke, Das waren Zeiten, Bd. 2 (wie Anm. 58), 26f.

68 John, Lokal- und Regionalgeschichte (wie Anm. 3), 158–168.

69 Auge/Göllnitz, Wozu (wie Anm. 34), 4.

erte Unterrichtsformen integrieren. Er bietet aber sein innovatives Potential besonders in offenen Unterrichtsformen, die entdeckendes, forschendes und handlungsorientiertes Lernen in Projekten und an außerschulischen Lernorten fördern. Ein derartiger Geschichtsunterricht mit klarer didaktischer Zuspitzung eröffnet neben einigen Schwächen vielfache Chancen, historisches Denken zu fördern [...].“⁷⁰

In der Tat bieten die Fachanforderungen Geschichte mit ihrer vergleichsweise großen Offenheit und ihrer Betonung der besonderen Rolle des regionalhistorischen Zugriffs für forschendes und handlungsorientiertes Lernen in ihrer Grunddisposition ein großes Potential für einen regionalhistorisch verankerten Geschichtsunterricht – und zwar für beide Sekundarstufen und nicht nur für die neuere und Zeitgeschichte, sondern eben auch für das Mittelalter. Gerade die übergreifenden, von der Chronologie gelösten Themenblöcke können im Prinzip auch sehr schön für Rückgriffe auf regionalhistorische Beispiele aus dem Mittelalter genutzt werden.

Gute Grundlagen wären also prinzipiell gelegt. Doch die Praxis sieht offensichtlich landauf landab regelmäßig anders aus. Durch eine engere Vernetzung der Arbeit der Kieler Professur für Regionalgeschichte mit dem Lehrauftrag der Schulen, wozu etwa durch den eingangs zitierten Tagungsband ein kleiner Schritt gemacht wurde und wozu auch das Engagement der Abteilung im Rahmen des Programms der Schleswig-Holsteinischen Universitätsgesellschaft „Uni kommt zur Schule“⁷¹ ihren gewissen fortlaufenden Beitrag leistet, und durch eine stärkere Gewichtung der Regionalgeschichte in der laufenden fachdidaktischen Ausbildung an der CAU, wie sie sich seit ein paar Jahren hoffnungsvoll abzeichnet, können längerfristig die Weichen hin zu einer stärkeren Implementierung der Regionalgeschichte in den Geschichtsunterricht gestellt werden. Dies wäre sicher auch von Vorteil für die Einbeziehung des Mittelalters am regionalhistorischen Exempel. Löhnen würde sich dafür die mittelalterliche Geschichte Schleswig-Holsteins allemal!

Autor

Oliver Auge 

Professor für Regionalgeschichte mit dem Schwerpunkt Schleswig-Holsteins in Mittelalter und Früher Neuzeit an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Regional- und Landesgeschichte Schleswig-Holsteins, Württembergs, Mecklenburgs und Pommerns, Kirchen-, Stadt- und Universitätsgeschichte, Sozial- und Verfassungsgeschichte des Mittelalters und der Frühen Neuzeit.

oaue@email.uni-kiel.de

⁷⁰ Schulte, Landes- oder Regionalgeschichte (wie Anm. 31), 107.

⁷¹ Ludwig Steindorff (Hrsg.), 100 Jahre SHUG. Schleswig-Holsteinische Universitätsgesellschaft – Brücke zwischen Universität und Land. Husum 2019, 72–74.

Regionalgeschichte im Geschichtsunterricht?

Bitte forschend!

Einleitung

Oliver Auge setzt sich in seinem Beitrag mit der Frage auseinander, ob und inwieweit regionalgeschichtliche Aspekte in den schleswig-holsteinischen Geschichtsunterricht etabliert werden sollten. Mittels der Beispiele Migration, Gutswirtschaft, Mühlen und Sturmfluten gelingt es ihm überzeugend, gleich mehrere historische Inhalte zu benennen, die für eine mittelalterliche regionalgeschichtliche Zugangsweise in den Schulen Schleswig-Holsteins genutzt werden könnten. Dass die Regionalgeschichte im schleswig-holsteinischen Geschichtsunterricht genutzt werden kann, steht somit außer Zweifel. Zumal der Autor richtigerweise anmerkt, dass die Fachanforderungen des nördlichsten deutschen Bundeslandes „mit ihrer vergleichsweise großen Offenheit“ den Lehrkräften „ein großes Potenzial“ bieten, regionalgeschichtliche Aspekte in den Geschichtsunterricht zu integrieren.¹ Allerdings stellt sich hieran anknüpfend die Frage, ob die bloße Möglichkeit einer prominenteren Beachtung der Regionalgeschichte im hiesigen Geschichtsunterricht tatsächlich auch eine hinreichende Begründung dafür ist, ihr in den Schulen mehr Platz einzuräumen. Schließlich haben mittlerweile mehrere Studien gezeigt, dass eine Thematisierung der regionalen Geschichte von einem Großteil der europäischen Schüler*innen als weniger interessant wahrgenommen wird als die Beschäftigung mit anderen, größeren Geschichtsräumen, wie etwa der National- oder der Globalgeschichte.² Ausgehend von der Prämisse, dass die Motivation von Schüler*innen konstitutiv für einen erfolgreichen Geschichtsunterricht ist, soll nun aus geschichtsdidaktischer Perspektive reflektiert werden, inwiefern ein verstärktes Zurückgreifen auf (mittelalterliche) Regionalgeschichte als thematischer Ausgangspunkt des Unterrichts zwar weniger motivierend auf Schüler*innen wirken kann als die Behandlung anderer geschichtlicher Areale, durch den Einsatz der ‚richtigen‘ Methodik aber dennoch als Gewinn für den Geschichtsunterricht verstanden werden sollte.

1 Kommentierter Beitrag: <https://dx.doi.org/10.38072/2703-0784/p14>.

2 Siehe *Magne Angvik/Bodo von Borries* (Hrsg.), *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Vol. B: Documentation. Hamburg 1997, 143, oder auch *Peter Gautschi*, *Schweizer Jugendliche und Geschichte. Befragung von 359 Luzerner Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zum Geschichtsunterricht*, 2014, https://www.phlu.ch/_Resources/Persistent/1a1dff249123d6707411767dd3c6bc2ad410a18a/2-Gautschi-Messmer-20150425.pdf (letzter Zugriff: 27.5.2021).

» Das Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International veröffentlicht. Den Vertragstext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>. Bitte beachten Sie, dass einzelne, entsprechend gekennzeichnete Teile des Werks von der genannten Lizenz ausgenommen sein bzw. anderen urheberrechtlichen Bedingungen unterliegen können.

Das Interessen von Schüler*innen an der Regionalgeschichte: Vorbereitende Arbeiten

Bevor im kommenden Abschnitt detaillierter auf die empirischen Befunde hinsichtlich des Interesses an der Regionalgeschichte eingegangen wird, eines vorweg: Bisher hat es erst wenige Studien gegeben, die sich fundiert mit dem Schüler*inneninteresse an geschichtlichen Arealen auseinandersetzen. Die beiden von Oliver Auge zitierten Studien von Magne Anvik und Peter Gautschi müssen als Ausnahmen in einem Forschungsfeld betrachtet werden, dass es noch weiter zu erschließen gilt. Diese empirisch dünne Basis bedenkend, zeichnen die beiden vorliegenden Untersuchungen jedoch ein verhältnismäßig eindeutiges Bild vom Interesse der Schüler*innenschaft an der (mittelalterlichen) Regionalgeschichte: Bereits 1996 wurde in der europäischen Studie ‚Youth and History‘ festgestellt, dass Schüler*innen eher an den Geschichten größerer Raumeinheiten interessiert sind. So konnte die Untersuchung zeigen, dass vor allem die Nationalgeschichte für Lernende von hohem Interesse war, während regionalgeschichtliche Aspekte noch hinter der Europa- bzw. Globalgeschichte auf dem letzten Platz im Interessensranking der befragten Schüler*innen rangierten.³ Auch im 21. Jahrhundert hat sich an dieser Tendenz wenig verändert. Zwar hat eine 2014 von dem Geschichtsdidaktiker Peter Gautschi durchgeführte Studie – mit nahezu identischem Forschungsdesign wie der eben zitierten Untersuchung – gezeigt, dass die Schüler*innenschaft sich mittlerweile mehr für die europäische bzw. globale Geschichte interessiert, sich aber hinsichtlich der Reserviertheit gegenüber der Regionalgeschichte kaum etwas verändert hat.⁴ Vergegenwärtigt man sich darüber hinaus die epochalen Interessenschwerpunkte der befragten Lernenden, verringert sich die Hoffnung auf eine engagierte Schüler*innenschaft in einem auf die mittelalterliche Regionalgeschichte ausgelegten Geschichtsunterricht noch weiter: Die Schüler*innen gaben in den Studien an, Themen mit neuzeitlicher oder antiker Ausrichtung zu präferieren, das Mittelalter wurde als weitaus weniger spannend bewertet.⁵

Mehr Regionalgeschichte = größeres regionalgeschichtliches Interesse?

Sicherlich, die Studie von Gautschi wurde in der Schweiz durchgeführt und konzentrierte sich genau wie ‚Youth and History‘ auf die Zielgruppe der 14- und 15-jährigen Schüler*innen, dementsprechend sollten keine allzu voreiligen Schlüsse für die in Deutschland unterrichtete Schüler*innenschaft der Oberstufen gezogen werden.

3 Siehe *Angvik/Borries* (wie Anm. 2).

4 Siehe *Gautschi* (wie Anm. 2).

5 Dies konnte sowohl in *Youth and History* als auch in der von Peter Gautschi durchgeführten Studie gezeigt werden, siehe *Angvik/Borries, Youth* (wie Anm. 2), 119, und *Gautschi, Schweizer Jugendliche* (wie Anm. 2).

Ebenso gilt es, den von Oliver Auge beschriebenen, möglichen „Zirkelschluss“⁶ der Studien zu bedenken: Es ist nicht auszuschließen, dass eine breitere Thematisierung der regionalgeschichtlichen Geschichte zugunsten der Reduzierung national- und globalgeschichtlicher Aspekte dafür sorgen könnte, dass das Interesse der Schüler*innen an der Regionalgeschichte steigt. Allerdings sollte auch nicht verschwiegen werden, dass die ‚Youth and History‘-Studie in einem Zeitraum durchgeführt wurde, in dem Regionalgeschichte – wie vom Autor im Text selbst herausgearbeitet – ungleich präsenter in den deutschen Lehrplänen vertreten war als es heutzutage der Fall ist und folglich kaum festzustellen ist, inwieweit bzw. ob überhaupt eine Kausalität zwischen der Menge an regionalgeschichtlichem Unterricht und dem Interesse der Lernenden gezogen werden kann.

Für den vorliegenden Kommentar ist die Frage nach der Kausalität aber nicht entscheidend, geht es doch vielmehr darum, Wege aufzuzeigen, wie einem empirisch angelegten, vergleichsweise weniger ausgeprägten Interesse an der Regionalgeschichte entgegengewirkt werden kann. Denn aus der beobachteten Interessenslage hinsichtlich der verschiedenen Geschichtsareale zu schlussfolgern, dass schleswig-holsteinische Lehrkräfte auf eine Miteinbeziehung regionalgeschichtlicher Themen aus Prinzip verzichten sollten, ergibt wenig Sinn; zu überzeugend sind die von Oliver Auge vorgeschlagenen Themenkomplexe, um Schüler*innen mit der Geschichte Schleswig-Holsteins vertraut zu machen, zu verlockend die Möglichkeit, die vom Autor aufgeworfene Frage hinsichtlich des Zusammenhangs von unterrichteter Regionalgeschichte und gesteigertem Interesse im 21. Jahrhundert zu überprüfen. Daher gilt es zu klären, welche Möglichkeiten Geschichtslehrkräfte haben, dem vermeintlich geringen Interesse von Schüler*innen entgegenzuwirken, ohne dabei vollends auf eine Erhöhung der regionalgeschichtlichen Themenfrequenz im Geschichtsunterricht zu setzen. Ein vielversprechender Ansatz zeigt sich dabei auf methodischer Ebene.

Ein Plädoyer für Forschendes Lernen im regionalgeschichtlichen Unterricht

Obwohl bis dato kaum Studien vorliegen, die sich mit der Wirksamkeit einzelner Unterrichtsmethoden im Geschichtsunterricht befassen, ist sich die deutschsprachige Geschichtsdidaktik des 21. Jahrhunderts weitestgehend darüber einig, dass eine punktuelle Abkehr vom traditionellen, lehrkraftzentrierten Unterricht äußerst förderlich für die Motivation der Schüler*innen sein kann. Zwar hängt nach wie vor eine Vielzahl der Geschichtslehrkräfte den traditionellen Vorstellungen von Geschichtsunterricht an, die sich vor allem in einer ausgeprägten Schulbuchnutzung sowie einer Fokussierung

⁶ *Auge* (wie Anm. 1).

auf die Vermittlung von historischen Daten und (vermeintlichen) Fakten niederschlägt,⁷ jedoch gibt es mittlerweile diverse Publikationen, die überzeugend den Mehrwert einer Miteinbeziehung alternativer Methoden in den Geschichtsunterricht illustrieren. Auf ein besonders prägnantes Beispiel bezieht sich Oliver Auge in seinem Aufsatz selbst: das von Sebastian Barsch und Volker Gaul thematisierte Forschende Lernen im Kontext der Regionalgeschichte. Forschendes Lernen orientiert sich in seiner generellen Konzeption stark am Prinzip des ‚problemorientierten Geschichtsunterrichts‘, der sich zwar aufgrund der eben angeführten Vorbehalte von Geschichtslehrkräften gegenüber neueren Forschungserkenntnissen nicht flächendeckend an deutschen Schulen etabliert hat, aus geschichtsdidaktischer Perspektive aber von fundamentaler Wichtigkeit ist, um der in den Fachanforderungen verankerten Forderung nach Kompetenzorientierung nachkommen zu können.⁸ Denn Forschendes Lernen „impliziert ein Plädoyer für das prozesshafte Aneignen von Wissen und Erfahrungen“⁹ und steht somit sinnbildlich für den Aufbau von Kompetenzen, die eben nicht nur im Geschichtsunterricht nützlich sind, sondern dazu dienen, im Alltag der Schüler*innen „zur Bewältigung von Herausforderungen und zum Lösen von Problemen“¹⁰ beizutragen. Auge verweist in seinem Aufsatz auf die gute Realisierbarkeit von einer forschenden Lernpraxis im regionalgeschichtlichen Unterricht, merkt aber im gleichen Atemzug an, dass jene Methodik aufgrund der bisher lediglich sporadischen Anwendungsbereiche, in denen diese aktiv eingefordert und angewandt wird – wie etwa in den Schulwettbewerben des Bundespräsidenten oder dem der Bürgerstiftung Schleswig-Holsteinische Gedenkstätten –, aus rein pragmatischen Gründen „eine Ausnahme“¹¹ im Geschichtsunterricht darstellt. For-

7 Für die Dominanz des Schulbuchs als Leitmedium im Geschichtsunterricht und den damit einhergehenden Implikationen für jenen siehe etwa *Holger Thünemann, Zwischen analogen Traditionen und digitalem Wandel. Lernen und Lehren mit Geschichtsbüchern im 21. Jahrhundert*, in: Christoph Kühberger/Roland Bernhard/Christoph Bramann (Hrsg.), *Das Geschichtsschulbuch. Lehren – Lernen – Forschen*. Münster 2019, 81–96. Dieses Beharren auf eher traditionellen Unterrichtsmethoden ist dabei keinesfalls als ein rein deutsches Phänomen zu interpretieren, Untersuchungen in anderen Ländern kommen zu vergleichbaren Ergebnissen. Siehe beispielsweise *Ludger Schroer/Liliane Maggioni, Studying Epistemic Cognition in the History Classroom. Cases of Teaching and Learning to Think Historically*. Diss. Maryland 2010 oder auch *Denis Shemilt, Assessment of Learning in History Education: Past Present, and possible Futures*, in: Scott A. Metzger/Lauren McArthur Harris (Eds.): *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. New York 2018, 449–471.

8 Dass der ‚problemorientierte Unterricht‘ von einer verhältnismäßig geringen Anzahl an Lehrkräften umgesetzt wird, ist unter anderem damit zu erklären, dass nur wenig Geschichtslehrer*innen der Auffassung sind, genügend Kompetenzen während ihrer Ausbildung erworben zu haben, um problemorientiert unterrichten zu können, siehe für diesen Befund *Georg Kanert/Manfred Seidenfuss, Die Wirksamkeit der Geschichtslehrerbildung. Forschungsansätze und Forschungsergebnisse*, in: Susanne Popp u. a. (Hrsg.), *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven*. Göttingen 2013, 139–166. Ferner gilt es zu bedenken, dass Geschichtsunterricht, der auf den Erwerb von deklarativen Wissen bei Schüler*innen setzt, auch deshalb nach wie vor so viel Anklang findet, weil er am geeignetsten dafür erscheint, den Lehrplananforderungen des Landes bzw. dem schulinternen Curriculum inhaltlich gerecht zu werden. Diese Form des Unterrichts ist gewissermaßen am zeitökonomischsten, ermöglicht sie doch, verhältnismäßig viel Inhalt in wenig Zeit zu vermitteln. Auf diesen Umstand verweisen diverse befragte Geschichtslehrkräfte in Umfragen selbst, siehe beispielsweise *Michiel Voet / Bram De Wever, History Teachers’ Conceptions of Inquiry-Based Learning, Beliefs about the Nature of History, and their Relation to the Classroom Context*, in: *Teaching and Teacher Education* 55, 2016, 57–67, 66.

9 *Margrit E. Kaufmann / Ayla Satilmis / Harald A. Mieg, Einleitung. Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften*, in: Dies. (Hrsg.), *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Ansätze, Impulse und Herausforderungen*. Wiesbaden 2019, 1–20, 2.

10 Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.), *Fachanforderungen Geschichte. Allgemeinbildende Schulen, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II*. Kiel 2016, 8.

11 *Auge* (wie Anm. 1).

schendes Lernen gilt bisher also gewissermaßen als optionales Mittel, das in der regionalgeschichtlichen Vermittlung genutzt werden kann, aber nicht genutzt werden muss. In Anbetracht der beschriebenen Problematik hinsichtlich der Schüler*innenmotivation gilt es m. E. nach, diesen Konnex von Forschendem Lernen und Regionalgeschichte zu überdenken. Im Folgenden soll daher verdeutlicht werden, warum Forschendes Lernen nicht lediglich als mögliche Spielart der regionalgeschichtlichen Vermittlung verstanden werden kann, sondern zu einer zu bevorzugenden Methodik eines Unterrichts werden sollte, der an der Aufarbeitung der lokalen Geschichte interessiert ist.

Forschendes Lernen als konzeptueller Gegenentwurf zum herkömmlichen Geschichtsunterricht

Anlass dieser Hypothese ist die Überlegung, dass Forschendes Lernen gleich in doppelter Hinsicht dabei behilflich sein kann, das Schüler*inneninteresse an einem regionalgeschichtlichen Unterricht zu erhöhen: Erstens ermöglicht jene Methodik den Lernenden, die Funktionsweise wissenschaftlichen Arbeitens (zumindest rudimentär) kennenzulernen. In einer Zeit, in der die Orientierung in einer globalen Welt vor allem für Heranwachsende ungleich komplexer ist als noch im 20. Jahrhundert,¹² kann der Geschichtsunterricht durch das Einüben forschender Praktiken dabei helfen, die Schüler*innen zum eigenständigen Denken und Handeln zu animieren. Vor allem die Möglichkeit mittels Forschenden Lernens „eigene[] Orientierungsbedürfnisse[]“¹³ untersuchen zu können, wirkt dabei auf viele Schüler*innen überaus motivierend, wie Heike Wolter festgestellt hat, und liefert dadurch ganz unabhängig vom konkreten historischen Inhalt Anreize, aktiv im Prozess des Forschenden Lernens mitzuwirken. Auf rein fachlicher Ebene bietet ein regionalgeschichtlich ausgerichtetes Forschendes Lernen Schüler*innen zudem die Möglichkeit, sich Geschichte auf einer gänzlich anderen Art zu nähern, als sie es vom herkömmlichen Geschichtsunterricht gewohnt sind. Ein insofern entscheidender Vorteil, als dass vielfach gezeigt werden konnte, dass die Motivation von Lernenden steigt, wenn sie mit wechselnden und selbstgesteuerten Lernmethoden konfrontiert werden.¹⁴ Insbesondere mit Hinsicht auf den weiter oben beschriebenen, nach wie vor oft zu beobachtenden *modus operandi* im Geschichtsunterricht, der wenig Spielraum für eine kreative Aneignung geschichtlicher Inhalte lässt, stellt das For-

12 Folgerichtig untersuchen die PISA-Studien mittlerweile auch die globale Kompetenz von Schüler*innen in ganz Europa, siehe für eine grobe Zusammenfassung der Ergebnisse aus dem Jahr 2020 *Silke Fokken*, Wie gut sind Deutschlands Schüler als „Weltbürger“?, in: Der Spiegel, 22.10.2020, <https://www.spiegel.de/panorama/bildung/pisa-studie-zu-globaler-kompetenz-wie-gut-sind-deutschlands-schueler-als-weltbuerger-a-643f23a6-0260-4320-bd97-d31fe03effd3> (letzter Zugriff: 27.5.2021).

13 *Heike Wolter*, Forschend-entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht. Frankfurt a. M. 2018, 45.

14 Siehe z. B. bei S. G. *Grant*, Teaching Practices in History Education, in: *Metzger/Harris: The Wiley International Handbook* (wie Anm. 7), 419–448, hier 428.

schende Lernen gewissermaßen einen konzeptuellen Gegenentwurf dar und verkörpert so wie kaum eine andere geschichtsdidaktische Vorgehensweise eine neue, den Schüler*innen vorher unbekannte Methodik, die dementsprechend motivationsfördernd wirken sollte. Geradezu prädestiniert, um die Schüler*innen aktiv forschen zu lassen, ist die Regionalgeschichte, weil sie sich, im Gegensatz zur National-, Kontinental- oder Globalgeschichte mit Quellen (Schriftstücken, infrastrukturellen und topographischen Begebenheiten oder Denkmälern) auseinandersetzt, die sich in unmittelbarer Umgebung der Lernenden befinden und ihnen daher unkompliziert zugänglich sind. So kann, wie Barsch und Gaul anmerken, ein Forschendes Lernen mit dem Schwerpunkt Regionalgeschichte einerseits dafür sorgen, dass „die Zugänglichkeit für Schüler_innen für eine Teilhabe am Prozess der Geschichtsschreibung niederschwelliger ist“ und andererseits die intrinsische Motivation der Schüler*innen erhöhen, „sich forschend auf Geschichte einzulassen, wenn diese der ‚Lebenswelt‘ der Lernenden entspringt.“¹⁵

Forschendes Lernen als Herausforderung für Geschichtslehrkräfte

Der Vollständigkeit halber sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass ein auf Forschendes Lernen ausgerichteter Geschichtsunterricht a) mitunter zeitaufwendiger daherkommt als die regulären Unterrichtsstunden und b) mit einer veränderten Rolle für die unterrichtenden Lehrkräfte verbunden ist. Das forschende Aneignen historischer Inhalte geht „über das übliche Zeitbudget bei anderen, gebundenen Formen des historischen Lernens“¹⁶ hinaus und die Bereitstellung von regionalgeschichtlichen Quellen, die zum Anregen forschender Fragestellungen seitens der Schüler*innen genutzt werden können, erfordert unter Umständen eine dezidierte Auseinandersetzung mit den regionalen historischen Voraussetzungen, wie zum Beispiel der Sichtung der Archivsituation oder den bauspezifischen Voraussetzungen einer Stadt, und erfordert folglich eine eventuell tiefergehende Unterrichtsvorbereitung als üblich.¹⁷ Zudem spielen außerschulische Unternehmungen zur Sichtung und Analyse von Quellenmaterial – dazu im kommenden Kapitel mehr – eine zentrale Rolle, was wiederum mit einem Genehmigungs-, Organisations- und Kostenaufwand einhergeht, den der alltägliche Geschichtsunterricht nicht aufweist. Daneben muss einer auf Forschendes Lernen setzenden Geschichts-

15 Sebastian Barsch/Volker Gaul, Regionalgeschichte forschend entdecken – eine Herausforderung für Lehrkräfte, eine Chance für subjektorientiertes historisches Lernen in Schulen, in: Oliver Auge/Martin Göllnitz (Hrsg.), Landesgeschichte an der Schule. Stand und Perspektiven. Ostfildern 2018 (Landesgeschichte, Bd. 2), 71–92, hier 78.

16 Wolter (wie Anm. 13), 132.

17 Natürlich kann eine gute Orts- bzw. Quellenkenntnis der unterrichtenden Geschichtslehrkraft auch den genau gegenteiligen Effekt haben und den Planungsaufwand einer auf Forschendes Lernen ausgerichteten, regionalgeschichtlichen Unterrichtseinheit minimieren, schließlich wird ja ein Großteil des Materials während des Forschungsprozesses von den Schüler*innen selber gesichtet. Jedoch sollte ein fundiertes regionalgeschichtliches Wissen und Interesse bei Geschichtslehrer*innen nicht vorausgesetzt werden, insbesondere vor dem Hintergrund der von Oliver Auge festgestellten, nur seltenen Auseinandersetzung von Lehrkräften mit Regionalgeschichte während ihrer Ausbildungszeit.

Lehrkraft bewusst sein, dass sie sich während des Einsatzes dieser Methodik in die Rolle eines „Lernbegleiter[s]“¹⁸ begibt und folglich über weitaus weniger Möglichkeiten verfügt, den Unterricht nach den ihr vorschwebenden Überlegungen zu lenken – eine insbesondere für jüngere Lehrkräfte nicht anspruchsvolle Aufgabe.

Gesetzt den Fall, dass sich trotz dieser Hindernisse genügend Lehrkräfte finden, die an einer regionalgeschichtlichen Aufarbeitung im Unterricht interessiert sind, stellt sich aber nach wie vor die Frage, wie genau eine solche, auf Forschendes Lernen ausgerichtete Regionalgeschichte mit einer Verortung im Mittelalter konkret aussehen kann. Die Beispiele aus dem Aufsatz von Barsch und Gaul rekurrieren allesamt auf neuzeitliche Themenkomplexe, das Mittelalter ist – genau wie andere Epochen – in den exemplarischen Darstellungen des geschichtlichen Forschenden Lernens bisher „links liegen“¹⁹ gelassen worden, um es einmal mit den Worten von Oliver Auge auszudrücken. Zur Verdeutlichung, dass das vom Autor monierte Fehlen mittelalterlicher Beispiele nicht auf einen Mangel an potenziellen Realisierungsmöglichkeiten zurückzuführen ist, soll im folgenden Abschnitt eine der im vorliegenden Aufsatz benannten Unterrichtsideen – nämlich die der Sturmfluten – im Hinblick auf die Methodik des Forschenden Lernens konkretisiert werden.

Sturmfluten als thematischer Ausgangspunkt eines Forschenden Lernens

Für ein regionalgeschichtliches Forschendes Lernen an schleswig-holsteinischen Schulen ist der Themenkomplex Sturmfluten alleine deswegen geeignet, weil hinreichend Material und Quellen in Schleswig-Holstein zur Verfügung stehen, mit denen Schüler*innen sich forschend der mittelalterlichen Geschichte nähern können. Darüber zu spekulieren, welche möglichen Fragestellungen die Schüler*innen im Zusammenhang mit Hochwassersituationen in der Vergangenheit entwickeln würden, erscheint wenig zielführend. Fakt ist aber, dass die Geschichtslehrkräfte den Lernenden eine Vielzahl an Anregungen bieten können, um Forschungsideen bei der Schüler*innenschaft zu evozieren: So wäre beispielsweise denkbar, mit den Schüler*innen das Landesarchiv Schleswig-Holstein (LASH) zu besuchen und dort Quellen zu sichten, die sich mit Sturmfluten zur Zeit des Mittelalters auseinandersetzen. Dafür anbieten würden sich unter anderem mehrere, im LASH deponierte Karten, die Auskunft über die Infrastruktur der Westküste in Schleswig-Holstein vor und nach den Sturmfluten von 1362 liefern.²⁰ Darüber hinaus wären auch zielgerichtete Ausflüge in die jeweiligen Städte

18 Barsch/Gaul, Regionalgeschichte (wie Anm. 14), 90.

19 Auge (wie Anm. 1).

20 Für das verfügbare Kartenmaterial siehe Landesarchiv Schleswig-Holstein, Abt. 402 A 47, Nr. 782, Karte von der Westküste Schleswig-Holsteins: Küstenverlauf vor der Sturmflut von 1362, vor und nach der Sturmflut von 1634 und im heutigen Zustand.

und Kommunen, in denen die Schulen ansässig sind, denkbar. Schließlich finden sich vielerorts in Schleswig-Holstein noch historische, teils bis ins Mittelalter zurückreichende infrastrukturelle Spuren (z. B. Hochwassermarken oder Deiche), die in Kombination mit „Ortschroniken, Kirchenbücher[n], Rechnungsbücher[n]“²¹ und vergleichbaren Dokumenten – die wiederum in lokalen Archiven oder Rathäusern zu begutachten wären – Auskunft über die Auswirkungen und Rezeption von jenen Naturkatastrophen geben. Quellenmaterial für die Vermittlung einer mittelalterlichen Regionalgeschichte, das Geschichtslehrkräfte ihren Schüler*innen zum Aufbau der eigenen Forschung zur Verfügung stellen könnten, ist also reichlich vorhanden. Das von den Geschichtslehrkräften bereitgestellte Anschauungsmaterial müsste dabei nicht als epochal auf das Mittelalter begrenzt, sondern vielmehr als Basis der Forschungsbemühungen verstanden werden: Eine Thematisierung der mittelalterlichen Rezeption von Sturmfluten ist dabei ebenso denkbar, wie eine diachron vergleichende Perspektive der Umgangsweise mit Hochwassersituationen.

Fazit

Zu proklamieren, dass eine Thematisierung der Regionalgeschichte ein absolutes Muss für jede in Schleswig-Holstein unterrichtende Geschichtslehrkraft ist, erscheint wenig ratsam. Das geringere Interesse von Schüler*innen an regionalgeschichtlichen Aspekten im Vergleich zu anderen historischen Räumen muss ebenso in Betracht gezogen werden wie die zunehmende Bedeutung transnationaler Zusammenhänge, die eine Beschäftigung mit der Globalgeschichte zumindest unter Berücksichtigung eines der didaktischen Leitprinzipien des Geschichtsunterrichts, der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, im Vergleich zur Regionalgeschichte als plausiblere Alternative zur bisweilen starken Fokussierung auf die nationale Geschichte erscheinen lässt. Und dennoch: Regionalgeschichte birgt ihre ganz eigenen Potenziale, vor allem im Zusammenhang mit dem Forschenden Lernen. Im Gegensatz zur Vermittlung von nationalen, europäischen oder globalen historischen Inhalten kann eine regionalgeschichtliche Herangehensweise im Unterricht stets – vorausgesetzt, dass die unterrichtenden Geschichtslehrkräfte die unbedingt notwendige Zeit in die Unterrichtsvorbereitung investieren – auf Basis der Methodik des Forschenden Lernens agieren, da die Voraussetzungen, sich entdeckend mit der Geschichte der eigenen Region auseinanderzusetzen, überall gegeben sind. Insbesondere in Anbetracht der Tatsache, dass die mittels des Forschenden Lernens geförderten Kompetenzen unerlässlich für die Orientierung in unserer heutigen Welt sind, ergibt eine stärkere Thematisierung forschender Praktiken im Schulunterricht insgesamt Sinn, alleine deswegen lohnt eine forschend aufgearbeitete regionalgeschichtliche Themensetzung im Geschichtsunterricht.

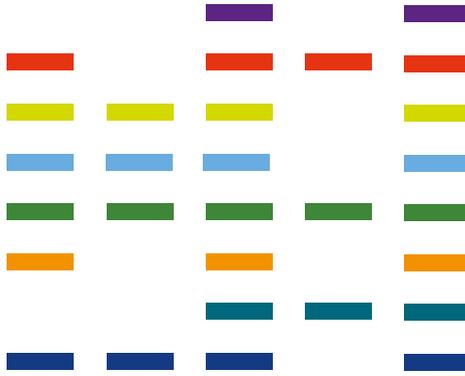
21 Anke John, Lokal- und Regionalgeschichte. Frankfurt a. M. 2018 (Methoden Historischen Lernens), 158.

Ob und inwieweit Geschichtslehrer*innen in Zukunft die von Oliver Auge vorgestellten Anregungen bezüglich der mittelalterlichen Regionalgeschichte Schleswig-Holsteins tatsächlich in ihren Unterricht einbauen, bleibt abzuwarten. Fest steht aber, dass die Fachanforderungen genügend Spielraum lassen, punktuell regionalgeschichtlich mit schleswig-holsteinischen Schüler*innen zu arbeiten. Wichtig ist dabei nur, sich über die motivationalen Probleme der Regionalgeschichte aus Lernendenperspektive bewusst zu werden und diesen mit verstärkten methodischen Überlegungen zu begegnen. Denn egal, um welche Thematik sich der Geschichtsunterricht auch drehen mag: Ohne motivierte Schüler*innen macht das Unterrichten nur halb so viel Spaß!

Autor

Jan-Christian Wilkening

Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung für Didaktik der Geschichte an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Seine Forschungsschwerpunkte sind Disability History, Public History und Leichte Sprache.
jcwilkening@histosem.uni-kiel.de



 Universitätsverlag Kiel
Kiel University Publishing

Universitätsbibliothek Kiel
Leibnizstr. 9, 24118 Kiel, Deutschland
verlag@ub.uni-kiel.de, www.ub.uni-kiel.de

<https://dx.doi.org/10.38072/2703-0784/v1>