

Zeitschrift für Geschichtsdidaktik

Gegründet im Jahre 2002 von den Mitgliedern des KGD-Vorstandes
Bernd Schönemann, Wälftraud Schreiber und Hartmut Voit

Herausgeber: Herausgegeben im Auftrag der Konferenz für Geschichtsdidaktik durch den Vorstand:
Susanne Popp (Vorsitzende), Michael Sauer (stellvertr. Vorsitzender), Bettina Alavi (Schatzmeisterin), Gerhard Paul (Schriftführer), Marko Demantowsky (Öffentlichkeitsbeauftragter)

Professorin Dr. Susanne Popp Universität Augsburg Universitätsstr. 10 86153 Augsburg	Professor Dr. Michael Sauer Georg-August-Universität Göttingen Waldweg 26 37073 Göttingen
-----------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------

Begutachtungsverfahren: Um das wissenschaftliche Niveau der „Zeitschrift für Geschichtsdidaktik“ zu sichern, werden Beiträge im „Themenschwerpunkt“ und im „Forum“ nur dann publiziert, wenn sie von zwei wissenschaftlich ausgewiesenen Vertreterinnen bzw. Vertretern der Didaktik der Geschichte positiv bewertet worden sind.

Redaktionsanschrift: WOCHENSCHAU VERLAG
Adolf-Damaschke-Straße 10, 65824 Schwalbach/Ts.

Verlag und Vertrieb: WOCHENSCHAU VERLAG, Dr. Kurt Debus GmbH, Adolf-Damaschke-Straße 10, 65824 Schwalbach/Ts., Verleger: Ursula Buch, Bernward Debus, Tel.: 06196/86065, Fax: 06196/86060, E-Mail: info@wochenschau-verlag.de, www.wochenschau-verlag.de

Bezugsbedingungen: Die Zeitschrift erscheint zurzeit einmal jährlich als Jahresband. Preise: Jahresabonnement € 24,80; Einzel exemplar € 29,80; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten. Kündigung: acht Wochen (bis 31.10.) vor Jahresende. Bankverbindung für Überweisungen: Postbank Frankfurt, Konto-Nr. 0003770608, BLZ: 500 100 60. Zahlungsweise: Lieferung gegen Rechnung oder Lastschrift; gewünschte Zahlungsweise angeben. Wir empfehlen Zahlung im Lastschriftverfahren: Geben Sie uns bitte mit Ihrer Abbuchungserlaubnis den Namen Ihrer Bank, Sparkasse oder Postbank, Ihre Kontonummer und BLZ an.

Anschriftenänderung: Um die pünktliche Lieferung sicherzustellen, bitte Anschriftenänderungen rechtzeitig (mit Angabe der alten Adresse) dem Verlag mitteilen. Sie erleichtern uns die Arbeit, wenn Sie die Kundennummer oben rechts auf dem Etikett angeben.

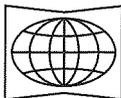
Anzeigen: Anzeigenverwaltung: WOCHENSCHAU VERLAG, Tel. 06196/86064

Alle Beiträge sind gesetzlich geschützt. Kein Teil dieser Zeitschrift darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages – außer in den vom Gesetzgeber vorgesehenen Ausnahmen – reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden. Zuwiderhandlungen werden strafrechtlich verfolgt.

© WOCHENSCHAU VERLAG, Schwalbach/Ts.

ISBN 978-3-89974447-7

ISSN 1610-5982



WOCHENSCHAU VERLAG • Adolf-Damaschke-Straße 10 •
65824 Schwalbach/Ts. • Tel: 06196/8 60 65 • Fax: 06196/8 60 60
info@wochenschau-verlag.de • www.wochenschau-verlag.de

Inhalt

Editorial 6

I. Themenschwerpunkt: Epoche als geschichtsdidaktische Größe

Wolfgang Hasberg: Lobbyismus oder Epochenverliebtheit? Epoche als kategoriale Größe in der Didaktik der Geschichte 8

Raimund Schulz: Globaler Aufbruch in vertrauten Welten: Die historische Bedeutung der Antike aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive zu Beginn des 3. Jahrtausends 21

Manfred Seidenfuß/Thomas Martin Buck/Sven Pfejka/Friederike Stöckle:
Die Aktualität des Mittelalters 35

Christine Pflüger: Das geschichtsdidaktische Potenzial der „Frühen Neuzeit“ als Epoche 78

Dietmar von Reeken: Zeitgeschichte geschichtsdidaktisch 94

Bodo von Borries: Epochenkonvention und Epochenreflexion – Ein geschichtsdidaktischer Essay 114

Stefan Benz: Epochen und Schriftquellen. Ein Plädoyer für Historiografie 122

II. Forum

Michele Barricelli: „The story we're going to try and tell“. Zur andauernden Relevanz der narrativen Kompetenz für das historische Lernen 140

Hans-Werner Goetz/Gerhard Krieger: Ist das Mittelalter zu retten? Eine Entgegnung auf Thomas Martin Buck 154

Olaf Hartung: Geschichte – Schreiben – Lernen. Plädoyer für eine stärkere Schreiborientierung im Geschichtsunterricht 156

Gerhard Schneider: Prüfungen – und kein Ende 166

Bärbel Völkel: Der *glass ceiling effect* und das „subversive Gelächter“ aus der Geschichte – oder: Was gehen die Probleme von Managerinnen die historischen Genderforscher/innen an? 171

Meik Zülsdorf-Kersting: Zwei Seiten einer Medaille – oder: Wie konstruieren Individuen Geschichte? 184

III. Buchbesprechungen

MICHELE BARRICELLI/JULIA HORNIG (HRSG.): Aufklärung, Bildung, „Histotainment“? – Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute (Christopher Schwarz)	198
ULRICH BAUMGÄRTNER: Transformationen des Unterrichtsfaches Geschichte. Staatliche Geschichtspolitik und Geschichtsunterricht in Bayern im 20. Jahrhundert (SGD 21) (Sven Pflafka)	201
MARTIN CLAUSS/MANFRED SEIDENFUß (HRSG.): Das Bild des Mittelalters in europäischen Schulbüchern (GVG 5) (Simone Rauthe)	204
BEATRIX COMMANDEUR/CLAUDIA GOTTFRIED/MARTIN SCHMIDT: Industrie- und Technikmuseen. Historisches Lernen mit Zeugnissen der Industrialisierung (Museum konkret) (Olaf Hartung)	208
PETER GAUTSCHI/DANIEL V. MOSER/KURT REUSSER/PIT WITHER (HRSG.): Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte (Wolfgang Hasberg)	210
HILKE GÜNTHER-ARNDT (HRSG.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II (Tobias Arand)	216
CHRISTINE GUNDERMANN: Jenseits von Asterix. Comics im Geschichtsunterricht (Methoden historischen Lernens) (Oliver Näpel)	217
OLAF HARTUNG: Museen des Industrialismus. Formen bürgerlicher Geschichtskultur am Beispiel des Bayerischen Verkehrsmuseum und des Deutschen Bergbaumuseums (Wolfgang Jacobmeyer)	220
WOLFGANG HASBERG/MANFRED SEIDENFUß (HRSG.): Modernisierung im Umbruch. Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945 (GVG 6) (Ulrich Baumgartner)	222
WOLFGANG HASBERG/WOLFGANG E. J. WEBER (HRSG.): Geschichte entdecken (Fs Karl Filser) (GVG 4) (Monika Fenn)	224
CHRISTOPH KLEßMANN/PETER LAUTZAS: Teilung und Integration. Die doppelte deutsche Nachkriegsgeschichte als wissenschaftliches und didaktisches Problem (Politik und Bildung, Bd. 41) (Meik Zülsdorf-Kersting)	226
KARIN KNEILE-KLENK: Pauken oder Lernen. Abwechslungsreich Wiederholen und Festigen im Geschichtsunterricht (Methoden Historischen Lernens) (Simone Rauthe)	230
SABINE LIEBIG (HRSG.): Migration und Weltgeschichte (Studien zur Weltgeschichte) (Andreas Körber)	231

ANDREAS KÖRBER/WALTRAUD SCHREIBER/ALEXANDER SCHÖNER (HRSG.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd. 2) (Michele Barricelli)	234
SIMONE LÄSSIG/KARL HEINRICH POHL (HRSG.): Projekte im Fach Geschichte. Historisches Forschen und Entdecken in Schule und Hochschule (Kristina Lang)	240
JUDITH MARTIN/CHRISTOPH HAMANN (HRSG.): Geschichte, Friedensgeschichte, Lebensgeschichte (Fs Peter Schulz-Hageleit) (Charlotte Bühl-Gramer)	242
JOSEF MEMMINGER: Schüler schreiben Geschichte. Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht zwischen Fiktionalität und Faktizität (Forum hist. Lernen) (Wolfgang Labonde)	244
BERT PAMPEL: Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist. Zur Wirkung von Gedenkstätten auf ihre Besucher (Jan-Patrick Bauer)	248
HANS-JÜRGEN PANDEL: Bildinterpretation. Die Bildquelle im Geschichtsunterricht. Bildinterpretation I (Methoden Historischen Lernens) (Markus Bernhardt)	251
BERND SCHÖNEMANN/HARTMUT VOIT (HRSG.): Europa in historisch-politischen Perspektiven (SGD 22) (Eugen Kotte)	254
UWE UFFELMANN: Die Erhebung des 17. Juni 1953 in der DDR. Ihr noch unentdeckter Beitrag für das historische Selbstverständnis der Deutschen (Cord Arendes)	260
BEAT WITSCHI (HRSG.): Geschichte spielen. Simulationsspiele im Geschichtsunterricht (Markus Bernhard)	262
MEIK ZÜLSDORF-KERSTING: Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 2) (Sabine Moller)	264
IV. Abstracts	268

- ⁵⁰ Vgl. Antonius Holtmann: Wissenschaftstheorien. In: Wolfgang W. Mickel (Hrsg.): Handlexikon zur Politikwissenschaft, München 1986, S. 570-575
- ⁵¹ Hans-Jürgen Pandel: Die Curriculumforschung ist tot – es lebe die Interessenpolitik! In: ZDG 1 (2002), S. 151-164, insb. S. 154-157.
- ⁵² Gemeinsam mit Joachim Rohlfes: Quo vadis, Geschichtsdidaktik? In: Olaf Hartung/Katja Köhr (Hrsg.): Geschichte und Geschichtsvermittlung (Fs Karl Heinrich Pohl). Bielefeld 2008, S. 9-25 kann man feststellen, dass immer weniger Geschichtsdidaktiker sich mit Arbeiten zur historisch-empirischen Forschung qualifizieren (S. 10 u. 25). Daraus könnte die Gefahr entstehen, dass Geschichtsdidaktik nicht mehr durchgängig auf dem Fundament geschichtswissenschaftlicher Expertise gegründet wird.
- ⁵³ Zur De-Konstruktion als historische Denkoperation und Verfahrensweise in Lehr-Lernprozessen mit historischen Inhalten s. zuletzt Hasberg; Hrosvith von Gandersheim (Anm. 11). Abweichend davon bspw. der Ansatz von Waltraud Schreiber/Sylvia Mebus (Hrsg.): Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern. o.O. 2005.
- ⁵⁴ Vgl. bspw. Ulrich v. Alemann/Florian Eckert: Lobbyismus als Schattenpolitik. In: APuZ 15-16/2006, S. 3-10.
- ⁵⁵ Pandel: Die Curriculumforschung ist tot (Anm. 51), S. 154-157 u. im Anschluss daran Ulrich Mayer: Wie viel Geschichte braucht der Geschichtsunterricht. In: Jens Flemming u.a. (Hrsg.): Lesarten der Geschichte. Ländliche Ordnung und Geschlechterverhältnisse (Fs Heide Wunder). Kassel 2005, S. 45-64, hier S. 53f.
- ⁵⁶ Vgl. bspw. Hasberg, Wolfgang/Seidenfuß, Manfred: Einleitende Vorbemerkungen. In: Dies. (Hrsg.): Zwischen Politik und Kultur. Perspektiven einer kulturwissenschaftlichen Erweiterung der Mittelalter-Didaktik. Neuried 2003 (BStG 6), S. 5f., hier 5, wo betont wird: „eine von der allgemeinen Didaktik der Geschichte abgetrennte Mittelalter-Didaktik (kann es) nicht geben, ... vielmehr (muss) es darum gehen, einen didaktischen Gesamtaufriß ... auf der Basis des allgemeinen geschichtsdidaktischen Diskurses zu begründen.“
- ⁵⁷ Hartmut Voit: „Zeitgeschichte als Aufgabe“ – Überlegungen in geschichtsdidaktischer Absicht. In: Marko Demantowsky/Bernd Schönemann (Hrsg.): Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik. Schnittmengen, Problemhorizonte, Lernpotential. Bochum/Freiburg 2004, S. 19-34, hier S. 20.

Globaler Aufbruch in vertrauten Welten:

Die historische Bedeutung der Antike aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive zu Beginn des 3. Jahrtausends

von Raimund Schulz

1. Einleitung

Zu Beginn des 3. Jahrtausends steht die Alte Geschichte unter einem mehrfachen Erwartungsdruck. Einerseits wollen ihre Vertreter bewährte Analyseobjekte und fachspezifische Methoden weiterführen, ohne sich neuen Fragestellungen zu verschließen; andererseits kann man sich den Herausforderungen nicht entziehen, welche aus postmodernen Geschichtsauffassungen auch für die älteren Epochen erwachsen; und schließlich will das Fach nach wie vor befragt werden, wenn es um die Absicherung populärer und schulischer Vermittlungsinhalte oder um die politische Vereinnahmung der Althistorie für europäische Integrationsbemühungen und Identitätsstiftungen geht.

Um diesen Ansprüchen und Aufgaben gerecht zu werden, scheinen die Voraussetzungen nicht ungünstig. Deutschland bietet einen der dichtesten und differenziertesten althistorischen Forschungsstandorte der Welt.¹ Niemals zuvor haben sich so viele Menschen – von Neuseeland über Kapstadt bis nach Buenos Aires – um die Bewahrung und Erforschung der Antike bemüht und niemals zuvor wurde so viel und so schnell über Antike publiziert wie heute.² Selbst die alten Sprachen erleben eine gewisse schulische Renaissance; wenn man dann noch bedenkt, wie elektrisierend das Thema Troja und Homer noch heute wirkt, wie stark die Antike in Film und Fernsehen, bei Computerspielen sowie in der Jugend- und Romanliteratur³ vertreten ist, sollte die Alte Geschichte eigentlich optimistisch in die Zukunft blicken.

Dieser Optimismus ist jedoch mit unbehaglichem Selbstzweifel gepaart. Es muss Verdacht erregen, dass jüngere Publikationen zu wichtigen Längsschnittthemen die Antike aussparen und erst mit dem Mittelalter beginnen.⁴ Fachintern beklagt man die geringe Zahl althistorischer Sektionen auf den „Historikertagen“. Althistoriker werden kaum noch zu aktuellen Problemen befragt oder beziehen selbst öffentlich zu Themen Stellung, die ihre Kompetenz verlangen. Der Anteil antiker Themen am Geschichtsunterricht schwindet stetig und fundamental.⁵ Offensichtlich tut sich hier eine Lücke auf zwischen institutioneller Stärke und tendenzieller Marginalisierung in der fachlichen Wahrnehmung und schulischen Vermittlung. Wie ist dieser Widerspruch zu erklären und welche Auswirkungen hat er auf die didaktische Konzeptionalisierung des Faches?

2. Inhaltliche Schwerpunkte und wissenschaftliche Relevanz der Alten Geschichte

Bis vor rund zehn Jahren war die chronologische, räumliche und inhaltliche Bestimmung der Alten Geschichte vergleichsweise unstrittig: Sie umfasste bei allen Varianten im De-

tail „die vergangenen Ereignisse und Probleme der griechischen und römischen Geschichte“⁶ und konzentrierte sich auf den Mittelmeerraum und seine Randgebiete.⁷ Das Altertum erschien als ein „abgeschlossener Kulturkreis“⁸ und ließ sich mit dem Beginn der griechischen und dem Ende der römischen Welt (im Westen) relativ einleuchtend eingrenzen. Seine Relevanz wurde aus den „Leistungen“ der Griechen und Römer abgeleitet, wobei im Falle der Griechen die „Erfindung“ des Politischen und der Wissenschaften, im Falle der Römer das Recht, das Weltreich und dessen Integrationskraft im Zentrum standen.⁹

Diese seinerzeit selten kritisierte Schwerpunktsetzung ist in den letzten Jahrzehnten unter dem Druck neuer Themenfindungen, Fragestellungen und globalisierender Perspektiven ins Wanken geraten. Galten noch in den 1980er Jahren das „klassische“ Griechenland, die Römische Republik und frühe Kaiserzeit als zentrale Forschungsfelder, so ziehen heute die „Rand- oder Übergangsepochen“ wie die Archais, der Hellenismus und die Spätantike ein überbordendes Interesse auf sich. Dementsprechend ist es kaum noch üblich, die Griechische Geschichte mit den homerischen Epen beginnen zu lassen; stattdessen hat sich die mykenische Zeit (ca. 1600-1200 v. Chr.) als integrale Epoche der Griechischen Antike etabliert. Ebenso bemüht man sich, den „Fall“ des Imperium Romanum im Westen von langfristigen Transformationsprozessen und Kontinuitäten auf sozioökonomischer Ebene zu trennen und hieraus neue Phaseneinteilungen abzuleiten.¹⁰ „Die klare Grenzziehung“ – so darf man konstatieren – „zwischen Altertum und Mittelalter ist verloren gegangen, dafür der wissenschaftliche Dialog über diese Epoche sehr viel fruchtbarer geworden.“¹¹

Desgleichen löst sich der traditionelle *geographische* Rahmen der mediterran zentrierten Antike zunehmend auf.¹² Nicht zuletzt lehrt die Erfahrung moderner Globalisierung, dass man die historische Dimension des griechisch-römischen Altertums nur erfassen kann, wenn man „die Geschichte und Kultur des antiken Mittelmeerraums aus jener Vereinzelung löst, in der man sie in Europa traditionellerweise zu sehen pflegte.“¹³ Im Rahmen dieser Neugewichtung gewinnt besonders der *Vordere Orient als Impulsgeber und Austauschpartner griechischer Kultur* an Bedeutung. Die monarchisch regierten und bürokratisierten Staaten der Hethiter, Babylonier und Ägypter gaben schon den mykenischen Fürstentümern wesentliche Anregungen, von der Schrift über die Palastorganisation bis zum Kriegswesen. Und auch nach dem Zusammenbruch Mykenes um 1200 waren die Griechen intensiven Einflüssen aus dem Orient ausgesetzt, „die sich auf nahezu alle Lebensbereiche – Schrift, Sprache, Literatur, Kunst, Mythos, Kult, Alltag – erstreckten.“¹⁴

Entscheidend für die weitere Entwicklung war aber, dass die Griechen *dieser* Orientalisierung nach zwei Jahrhunderten eigene kulturelle Ausdrucks- und Identitätsformen wie die Epen Homers (ca. 750-700 v. Chr.) entgegensetzten, die ihrerseits gen Osten und Westen ausstrahlten, und dass sie – anders als die Hebräer – die Monarchie als politische Basis östlicher Einflüsse nicht übernahmen. Stattdessen erfanden sie das, was Ch. Meier das „Politische“ genannt hat,¹⁵ d.h. die von monarchischer Autorität unabhängige Gestaltung öffentlicher Angelegenheiten durch gleichberechtigte Bürger einer autonomen Stadt (Polis).

Unabhängig davon, in welche der drei klassischen Institutionen – Ältestenrat, Volksversammlung, Beamte – sich in der Folgezeit die Macht konzentrierte – ein typisches Merkmal aller Poleis bestand darin, dass Sklaven oder (in Sparta) rechtlose Hörige die

Freiräume für die politische Aktivität bäuerlicher Grundbesitzer schufen und dass diese ihren Anspruch auf politische Führung aus ihrem militärischen Einsatz für das Gemeinwesen ableiteten. Dieser Konnex von politischer Partizipation und militärischem Einsatz gilt auch für die meiste Zeit der Römischen Republik und für die Athenische Demokratie, in der die als Ruderer dienenden Besitzlosen der Volksversammlung so großen Einfluss verschafften. Sie ist ein welthistorisches Unikum der Vormoderne und unterscheidet die Antike von den orientalischen Reichen und den Stadtstaaten der Phöniker.

Allerdings bildete die Polis keineswegs die einzige den Griechen zuträgliche Form politischer Organisation und sozialer Identität; daneben bestanden Sozialformen wie die Dorfgemeinschaft und landsmannschaftliche Gemeinden.¹⁶ Ferner existierte sie in „Reinform“ nur bis zirka 200 v. Chr. in Griechenland. Die Poleis des westlichen Mittelmeerraums wurden von reichen Familien oder „Tyranen“ regiert, während sich die Städte im Osten nach den Wünschen fremder Könige richteten. Als Reaktion auf ihren Machtverlust entwickelte die Poliswelt in Griechenland Organisationen auf der Basis des Repräsentativgedanken, während die makedonische Monarchie unter Alexander große Territorien eroberte, wozu die Polis nicht in der Lage war.

Die historische Leistung der hellenistischen Monarchien bestand darin, griechische Sprache und Lebensformen über den gesamten Orient bis nach Indien zu verbreiten. Damit wurde die griechische Kultur zu einer Weltzivilisation, welche auch die Römische Republik erfasste. Ob es wirklich zu einer griechisch-römischen Kulturverschmelzung gekommen ist und es zu ihr „in der Welt nichts Vergleichbares gibt“¹⁷, mag mit dem Blick auf andere Herrschaftsräume bezweifelt werden;¹⁸ in jedem Falle bildet die Beherrschung und kulturelle Durchdringung des Mittelmeerraums und Westeuropas durch das römische Kaiserreich eines der bedeutendsten historischen Phänomene der Antike. Mit ihr erhielt die antike Welt endgültig ihre urbane Prägung, und mit ihr fand die Vorstellung von Weltherrschaft eine Norm, welche das Mittelalter tief beeinflusst und stets zu Vergleichen mit modernen Herrschaftsformen herausfordert hat.¹⁹

Auch wenn somit das römische Kaisertum „den Endpunkt der politischen Entwicklung“²⁰ bildete, zeichnete sich aufs Ganze gesehen die Antike aus durch die Vielfalt politischer Organisationsformen. Die meisten waren durch die (für stratifizierte Gesellschaften typische) Rivalität der politischen Eliten geprägt. Ihre Auseinandersetzungen erhielten eine häufig unkontrollierbare Dynamik, weil sie als aristokratische Bewährungsprobe einer agonal geprägten Gesellschaft akzeptiert und vor den Augen einer face-to-face-society ausgetragen wurden. Hieraus erklärt sich auch die große Bedeutung elaborierter Mündlichkeit (Rhetorik) als Erziehungselement und Statusmerkmal. Um die Risiken freier Rede zu beschränken, versuchte man sie durch Diskursformeln sowie codierte Verhaltensmuster zu kanalisieren.²¹ Das kommunikative Milieu war ferner durch räumliche Arrangements öffentlicher Beratungs- und Entscheidungsszenarien strukturiert.²² Diese Ritualisierung von Politik band den Ehrgeiz des Einzelnen und die Allüren der Mächtigen an sanktionierbare Regeln. Vor diesem Hintergrund erscheint die attische Demokratie rigider, als der Verfassungsrahmen vermuten lässt, während umgekehrt auch die Herrschaft der Kaiser abhängig blieb „von der erfolgreichen Durchführung komplexer Akzeptanzrituale“.²³

Die herausragende Bedeutung von Politik und Krieg als exklusive Felder männlicher Bewahrung definierte auch die Geschlechterrollen. Frauen konnten nach Ansicht der Männer weder Städte verteidigen noch kluge politische Entscheidungen treffen, weil sie

unfähig waren ihre Triebe zu beherrschen. Ihre Emotionen gefährdeten vielmehr die Gemeinschaft und wurden deshalb in den religiösen Bereich und in die Inszenierung von öffentlichen Feiern abgelenkt (wo Frauen herausragende Positionen einnahmen!). Umgekehrt wurden die Männer seit ihrer Jugend konditioniert, um Emotionen zu unterdrücken und Maß zu halten.²⁴ Was passierte, wenn man hierbei versagte, zeigte die Tragödie: Naturhaftes, weibliches Chaos bemächtigte sich männlicher Ordnung. Deshalb war es ein Kernelement männlichen Rollenverständnisses, sich und alle Weiblichkeit zu kontrollieren. *Beide* Geschlechter waren dabei einem hohen Erwartungsdruck ausgesetzt: Aktives weibliches Handeln wurde genauso gebrandmarkt wie unmännliche Passivität.²⁵

Ähnliche Rollenmuster lagen der Einschätzung des Fremden zu Grunde. Angesichts der Bedeutung mündlicher Kommunikation wundert es nicht, dass die Griechen zunächst die Sprache als wesentliches Differenzierungsmerkmal gegenüber Nichtgriechen (Barbaren) erachteten. Im Zuge der Kolonisation und der Perserkriege kamen andere kulturelle Kriterien (Götter, Kulte) hinzu und wurden politisch aufgeladen, indem man geschlechtsbezogene „Merkmale“ (tapfer und maßvoll = männlich; feige und maßlos = weiblich) mit geographisch-ethnischen Lebensräumen (Europa = Griechen – Asien = Perser) und politischen Lebensformen (Freiheit = Polis-Sklaverei = Monarchie) gleichsetzte und in ein binäres Kontrastverhältnis (Hellenen-Barbaren) brachte.²⁶ Die Römer haben diesen „Hellenen-Barbaren-Gegensatz“ mit der Vorstellung eines feindlichen Barbaricum verbunden, das mit Zustimmung der Götter erobert und zivilisiert werden musste. Als die Christen schließlich das Barbaricum mit einer heidnischen Außenwelt gleichsetzten, hatte die Antike sämtliche Feindbilder – vom verweichlichten Orientalen über den grausamen Wilden bis zum bekehrungsfähigen Heiden – entwickelt, welche in der späteren europäischen Geschichte eine so bedeutende Rolle spielen sollten.

Auch die Religion spielte bei der Selbstbestimmung der Menschen eine wichtige Rolle, allerdings in einer anderen Art als in der christlichen Welt. Es gab keine von weltlichen (profanen) Lebensbereichen getrennte sakrale Sphäre, deshalb auch keine Institutionen wie die Kirche, Klerus oder Heilige Bücher. Religiöses Leben dokumentierte sich nicht durch individuelle Glaubensüberzeugung, sondern durch Kultvollzug im Rahmen der Gemeinschaft. *Kulte* basierten auf der Verehrung oder zumindest der Anerkennung mehrerer Götter (Polytheismus).²⁷ Die Götter handelten, fühlten und sahen aus wie Menschen, waren allerdings unsterblich und besaßen übernatürliche Kräfte.

Was sie nicht boten, war Trost im Augenblick des Todes; deshalb hoffte man auf ewigen irdischen Ruhm und Mysterienreligionen, welche ein besseres Leben nach dem Tod versprachen. Am einflussreichsten erwies sich der emotionale Offenbarungsglaube des Christentums. Er transzendierte die Bedeutung des diesseitigen Lebens für *alle* Menschen in einer Radikalität, die der Antike unbekannt war. Sein missionarischer Absolutheitsanspruch unterminierte zudem die weitgehend konfliktfreie Einbettung der Religiosität in das soziale Gefüge. Als Konstantin diesen Absolutheitsanspruch wohlwollend tolerierte, setzte eine neue Zeit religiöser Selbstbestimmung ein, die deutlich auf das Mittelalter verweist.²⁸

Gerade die Unverbindlichkeit der „heidnischen“ Religion bildete den Rahmen für eine spezifische Form der Weltdeutung. Da weder Götter noch Monarchen eine befriedigende Welterklärung boten, bildete die Suche nach einer harmonischen Ordnung innerhalb des Chaos einen zentralen Impuls „globalen“ Denkens. Nichts faszinierte die Grie-

chen so sehr wie der Augenblick, in dem die Tragödie vertraute Ordnungen in Chaos verwandelte und nach langen Wirrungen wiederherstellte; nichts zog die Römer so sehr in ihren Bann wie die Bändigung naturhafter Wildheit durch den Gladiator. Die hinter diesen Inszenierungen stehenden Interpretationen entwickelten sich ohne die Vorgaben religiöser Autoritäten und frei von der Deutungsautorität politischer Instanzen. So war es möglich, durch eigene Beobachtung und rationale Spekulation nach Urprinzipien für die Veränderungen der Welt zu suchen und die Stellung des Menschen in der Welt zu bestimmen. Die Leidenschaft der Griechen, den nackten männlichen Körper in perfekter Pondierung darzustellen und ihn mit der Harmonie politischer Ordnung und männlichen Verhaltensidealen gleichzusetzen, entspringt diesem Bedürfnis genauso wie das Streben nach idealen Proportionen im Tempelbau.²⁹ Auch die Geschichtsschreibung, die Sophistik, die sokratische Ethik sowie die philosophischen Entwürfe Platons und des Aristoteles wurden so wirkungsmächtig, weil sie die Welt *und* den Menschen ohne Rückgriff und Rücksicht auf religiöse oder politische Dogmen deuteten.

Die Neugier auf die Welt führte schließlich zu dem, was wir als Geburt der Wissenschaften bezeichnen. Die Antike hat auf dem Gebiet der Mathematik, Geographie und Kosmologie revolutionäre Erkenntnisse wie die Kugelgestalt der Erde gewonnen oder Möglichkeiten wie das heliozentrische Weltbild erwogen, die wir in keinem anderen Kulturkreis der Vormoderne finden.³⁰ Die Römer haben dieses Wissen und deren methodische Prinzipien ihren politischen Ordnungsinteressen angepasst. Der universelle Geltungsanspruch des römischen Rechts hat hierin ebenso seinen Ursprung wie die auf dem Oikumene-Begriff basierende Idee des Weltreiches und die Überzeugung Senecas, man könne Indien von Spanien aus über den Atlantik erreichen. Die früheuropäische Expansion beruhte auf Erkenntnissen, welche die Antike formuliert hatte.³¹

Alles in allem wird man demnach folgendes Zwischenfazit ziehen: Angesichts der „weltumfassenden“ Deutungs- und Gestaltungskraft griechisch-römischer Wissenschaften erscheint es wenig angemessen, dem politischen Bereich bei der Relevanzbestimmung des Altertums ein fast konkurrenzloses Eigengewicht einzuräumen, wie dies in den 1970er Jahren Christian Meier tat.³² Dazu war Politik zu sehr eingebettet in andere (religiöse, kulturelle und militärische) Lebensbereiche. Was die Antike auszeichnet, war die Spannung zwischen der Statik sozialer Grundformen sowie der Akzeptanz ihrer Ungleichheiten – wie sie für stratifizierte Gesellschaften typisch ist – und der Dynamik kultureller Antriebskräfte, welche den Regeln kritischer Reflexion und rationaler Welterklärung gehorchten.

Erst als der Neuplatonismus das Göttliche allein im Innern des Menschen suchte und Augustinus die irdische Welt nur noch als Durchgangsstadium zur Welt Gottes erachtete, hatte sich die Antike derart gewandelt, dass man von einer neuen Epoche sprechen müsste, wenn nicht die Bewahrung des Alten dem Aufbruch des Neuen die Waage gehalten hätte. Denn das aus dem Orient stammende Christentum bewahrte wesentliche Praktiken und Erkenntnisse der griechisch-römischen Welt (u.a. das römische Recht). Die Ausbreitung des Christentums zeigt damit erneut, wie sehr die Antike durch Austauschbewegungen weit über die Grenzen mediterraner Lebensräume geprägt war.

Vor diesem Hintergrund ist es fraglich, ob man eine der wesentlichen methodischen Vorzüge der Alten Geschichte in ihrer Abgeschlossenheit und der „niedrigen Komplexität der allgemeinen Verhältnisse“ sehen kann.³³ Der Eindruck von Abgeschlossenheit ergibt sich in räumlich-politischer Hinsicht erst dann, wenn man die Antike aus der Sicht

des Römischen Kaiserreiches betrachtet, in struktureller Hinsicht, wenn man die gesellschaftlich-politischen Gegebenheiten der griechischen Geschichte zum Maßstab nimmt. Umgekehrt drängt sich die Elementarität antiker Phänomene nur auf, wenn man diese in statu nascendi wahrnimmt. Die weitere Entwicklung zeigt dann aber sehr schnell, dass fundamentale Aspekte der Antike hochkomplex sind und nur in einer diffizilen Gesamtschau mehrerer historischer Analysebereiche verständlich werden.

Diese Gesamtschau wird jedoch durch den notorisch begrenzten Quellenbestand erschwert. Entscheidende Teile der Überlieferung bestehen aus literarischen Quellen. Sie müssen in einem aufwändigen kritischen Verfahren „dekonstruiert“ werden, um zu „realen“ Strukturen vorzudringen. Zudem konzentrieren sie sich weitaus stärker auf Politik und Staatswesen als auf soziale oder wirtschaftliche Verhältnisse. Papyri, Inschriften und Münzen können dieses Manko nur graduell ausgleichen, so dass dem Althistoriker wesentliche (serielle, dokumentarische und bildliche) Quellen fehlen, die für den Neuhistoriker selbstverständliche Basis von Deutung und Rekonstruktion sind. Um diese Defizite auszugleichen, ist die Althistorie angewiesen auf den abstrahierenden Vergleich, sie benötigt „Sach- und Zusammenhangwissen“ anderer Kulturen und muss komplizierte Vorgänge auf modellhafte Grundformationen reduzieren, um mögliche Kausalitäten sichtbar werden zu lassen. Um die Theorie am historischen Material zu verifizieren, kooperiert sie ferner eng mit der Archäologie und verwendet viel Energie auf die Sammlung und Kommentierung ihres Quellenfundus.³⁴

Darauf angewiesen, jedes noch so unscheinbare Detail zur Interpretation größerer Zusammenhänge zu nutzen, ist der Althistoriker leicht dem Vorwurf antiquarischen Spezialistentums ausgesetzt. Er ist verständlich, wenn eine aufwendig zu Tage geförderte Inschrift die zu 90 % bekannte Plausibilität eines Phänomens um 1 % erhöht oder der philologischen Analyse die historische Durchdringung fehlt. Auf der anderen Seite ist es gerade die notwendige Verbindung feinsten Quellenkritik, historischer Interpretation und vergleichender Theoriebildung, welche die Antike nach wie vor zu einem „methodischen Studier- und Exerzierfeld“ ersten Ranges erheben kann.³⁵

3. Alte Geschichte in der didaktischen Reflexion

Die methodischen Besonderheiten der Alten Geschichte weisen schon auf ein Kernproblem jeder didaktischen Transformierung hin: Alte Geschichte wird europaweit vornehmlich in den unteren Jahrgängen der Sekundarstufe I unterrichtet.³⁶ Damit stellt sich die Frage, wie man eine Epoche, deren Verständnis auf der genauen Interpretation von Texten und abstrahierenden Vergleichen basiert, in einer Alterstufe behandeln soll, der die Voraussetzungen für diese Operationen weithin fehlen.³⁷

Die Antworten der Didaktiker reichen von der tendenziellen Negierung der Alten Geschichte insgesamt über den Ausschluss „zu schwerer Inhalte“ (Bodo von Borries) bis hin zum reduzierten Festhalten an traditionellen Themen und ihrer Auflockerung durch altersgemäße Inhalte und Methoden.³⁸ Was bis heute fehlt und ein dringendes Forschungsdesiderat bildet, ist eine didaktische Durchdringung der *gesamten* Antike unter Berücksichtigung eines adäquaten Anspruchsniveaus, lebensweltlicher Schülerinteressen und einer an kategorialen Wissens- und Erkenntniszielen orientierten Fragestellung. Geht es um die Begründung der schulischen Beschäftigung mit Alter Geschichte, hält man sich häufig unausgesprochen nach wie vor an drei Kriterien, welche bereits in verschiedenen

Veröffentlichungen der 1970er Jahre vorgestellt und seitdem nur unwesentlich modifiziert wurden: 1. Die Modellhaftigkeit antiker Phänomene; 2. Antike als das „Nächste Fremde“; 3. Antike als eine der Grundlagen europäischer Geschichte und Identität.³⁹

Das erste Kriterium hat sich bereits aus fachlichen Erwägungen als zumindest problematisch erwiesen. Das plakative Diktum vom „nächsten Fremden“ ist in seiner exklusiven Anwendung auf die Antike nicht unbestritten⁴⁰ und hat sich in der Praxis meist als zu vage oder zu anspruchsvoll herausgestellt, um hieran eine konsistente didaktische Auswahl von Lerngegenständen auszurichten; jedenfalls gibt es bis heute keine didaktische Theorie, welche die Antike unter den Polen „Fremdheit“ und „Nähe“ konsequent für den Unterricht aufzubereiten in der Lage wäre. Was bleibt, ist die Bedeutung der Antike als Voraussetzung zum Verständnis der europäischen Geschichte. Auch dieser Vorschlag hat insofern seine Tücken, als die Antike Gefahr läuft, lediglich retrospektiv als Steinbruch eurozentrischer Geschichtsbetrachtung genutzt zu werden.⁴¹ Deshalb berief man sich schon in den 1970er Jahren auf die welthistorische Bedeutung der Antike und riet zu einer „universaleren Betrachtungsweise“, konkret: zu einer Berücksichtigung nicht nur des orientalischen, sondern auch des indischen und chinesischen Kulturraums.⁴²

In der Praxis ist von dieser Öffnung allerdings wenig zu spüren. Dies verwundert auch wenig angesichts des abnehmenden Zeitkontingents des Geschichtsunterrichts und der Alten Geschichte im Besonderen. Außerdem lässt die übliche Abhandlung der Antike in den unteren Jahrgängen des Sekundarbereichs I eine solide (komparative) Ausweitung des Stoffes „jenseits von Griechen und Römern“ allenfalls punktuell realisierbar erscheinen. Selbst eine stärkere *genetische* Anbindung des Vorderen Orients unter dem Aspekt der Kulturbegegnung und -beeinflussung wird – trotz erfreulicher Ausweitung unterrichtspragmatischer Vorschläge auf die Zeit des Hellenismus – kaum umgesetzt.⁴³ So hat auch der von J. Cobet vorgeschlagene Weg, die lineare „Westlastigkeit“ der Alten Geschichte aufzubrechen, indem man den Anfangsunterricht aus der Perspektive des Alexanderzuges entwickelt, keine Nachahmung gefunden.⁴⁴ Nach wie vor hält man an der *Abfolge* der Hochkulturen fest, anstatt nach *zeitlich parallelen* Entwicklungen sowie den kulturellen Einflüssen des Vorderen Orients auf die griechische Geschichte zu fragen.

Wie schwierig es ist, unter dem Druck von Stoffreduktion einerseits und neuer fachlicher Fragestellungen andererseits einen didaktisch sinnvollen roten Faden zu entwickeln, zeigt aber auch die Tatsache, dass selbst das Versprechen, Griechen und Römer in ihrer Bedeutung für die Europäische Geschichte vorzustellen, eher deklaratorisch bleibt. Innerhalb der Einzelthemen verliert dieser Bezug häufig seine für Schülerinnen und Schüler nachvollziehbaren Konturen. Die von den Schulbüchern und dem Verband der Geschichtslehrer favorisierten Schwerpunkte werden nach wie vor orientiert an den „Fragen an die Geschichte“⁴⁵ eher wie Einzelbausteine aneinandergereiht und durch „innovative“ Themen aus dem Bereich der Alltagsgeschichte ergänzt.⁴⁶ Dass das Standardbeispiel Athen alles andere als repräsentativ für die Polis ist und die ikonenhaft verwendete Herodotquelle über die Gründung Kyrenes ein falsches Bild der Kolonisation suggeriert (weil sie agrarische Nöte als Motiv vermittelt),⁴⁷ wird trotz bedenkenswerter Alternativen in Kauf genommen. Überlegungen wie die von P. Blöing, die Griechische Antike orientiert an dem Phänomen der „Organisation von Gewalt“ didaktisch aufzubereiten, sind die Ausnahme.⁴⁸

Stattdessen suchen Lehrbücher und unterrichtspragmatische Vorschläge⁴⁹ die Quellenproblematik durch erzählende Kunsttexte und die Komplexität der Phänomene durch konstruktivistische, handlungsorientierte und erfahrungsbetonte Lernprozesse meist im Rahmen alltagsgeschichtlicher Kontexte schülergerecht abzubauen.⁵⁰ Ein Manko dieser – auch von B. v. Borries⁵¹ unterstützten – Tendenz, die Antike auf die Alltagsgeschichte bzw. das städtische Leben (in Rom und den römischen Provinzen) zu reduzieren, besteht allerdings darin, dass (a) fundamentale Charakteristika der Antike ausgeblendet werden und dass (b) eine kategoriale Problemorientierung, wie sie H. D. Schmid und andere konzipiert hatten, angesichts des Bestrebens, die Antike „hautnah zu erfahren“, häufig zu kurz kommt.⁵² Der sinnvolle Vorschlag von E. Erdmann, den Schülern über die Begegnung mit archäologischen Überresten der Römerzeit im regionalgeschichtlichen und musealen Rahmen eine „sinnlich-emotionale Erfahrung“ mit der Antike zu eröffnen, ist nur in wenigen Bundesländern möglich.⁵³

Schließlich – und dies ist ein weiteres Problem – wissen wir gar nicht genau, ob alltagsgeschichtlich orientierte Themen den Interessen der Schülerinnen und Schüler tatsächlich so sehr entsprechen, wie es meist vorausgesetzt wird. B. v. Borries hat mehrfach vor einer „grobe(n) Überschätzung der „alltagsgeschichtlichen „Fragebereitschaft“ gewarnt.⁵⁴ Nach einer 1971 durchgeführten Studie an einer Berliner Gesamtschule standen im Zentrum des Interesses von Schülerinnen und Schülern an Alter Geschichte (in abnehmender Signifikanz) kulturhistorische Phänomene, Kriege, Persönlichkeiten und erst an vierter Stelle sozialhistorische Themen.⁵⁵ Die Erhebungen, die B. v. Borries in den 1980er Jahren deutschlandweit durchführte, bestätigten die Dominanz abenteuerlicher und ästhetischer Aspekte bei der Wertbestimmung der Antike.⁵⁶ Die Antike wird mit „schönen Tempeln, Palästen und Arenen“, danach mit „tapferen Kriegerern und siegreichen Feldherrn“ verbunden. „Demokratie“ spielt eine untergeordnete Rolle! Überhaupt deuten unterrichtliche Erfahrungen (allerdings noch ohne empirische Basis) daraufhin, dass die Römische Geschichte bei Schülerinnen und Schülern – auch auf Grund eigener Leseerfahrungen vor dem Geschichtsunterricht – populärer sind als Themen der Griechischen Geschichte.

Dies ist aber schon alles, was wir über das Interesse an althistorischen Themen wissen – wohl auch Folge einer gewissen Marginalisierung der Epoche durch die Empirie. So verzichtet die von B. v. Borries organisierte europaweite Studie zum historisch-politischen Bewusstsein Jugendlicher fast ganz auf die Antike als Referenzobjekt.⁵⁷ Die Untersuchungen H. Beilners zum Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschule konzentrieren sich auf das Mittelalter,⁵⁸ repräsentativ für das Altertum stehen die Römer, die Griechische Geschichte ist praktisch nicht existent⁵⁹ – und dies, obwohl es inzwischen als ausgemacht gilt, dass die unteren Jahrgänge der Sekundarstufe die älteren Epochen wegen ihrer Abenteuerlichkeit und exotischen Fremdheit spannender finden als die zeitlich näheren.⁶⁰

4. Fazit: Eine „neue“ Alte Geschichte im Rahmen schulischer Lehr- und Lernprozesse?

Welche Lehren lassen sich aus diesen Erkenntnissen für eine didaktische Konzeptionalisierung der Alten Geschichte ziehen?

Grundsätzlich wird angesichts der zeitlichen Reduzierung des Geschichtsunterrichts kaum ein Weg daran vorbeiführen, das chronologische Prinzip bei der Auswahl und dem Arrangement antiker Themen zugunsten systematischer Zugriffe zu beschränken. Ein striktes Festhalten an der traditionellen Themenfolge würde zu einer unredlichen sachlichen Ausdünnung der Einzelthemen führen, die in der Lehrbuchliteratur schon jetzt nur vage miteinander verbunden sind. Außerdem ermöglicht erst die systematische Konzentrierung auf Strukturthemen einen Vergleich mit anderen Kulturen, wie er angesichts der modernen Globalisierung und guter innerfachlicher Gründe gefordert wird.

Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, die didaktische Gesamtanalyse an dem epochalen Spezifikum der Spannung zwischen der Statik sozioökonomischer Zustände und der Dynamik kulturell-politischer (Wissens-) Systeme auszurichten. Die Tatsache, dass die sozialen Gegebenheiten der Antike über 2000 Jahre im Wesentlichen unverändert blieben, dass sich ein Mensch des 5. Jahrhunderts v. Chr. auch in der mediterranen Welt des 2. Jahrhunderts n. Chr. zurechtgefunden hätte, bildet das Substrat, auf dem die so revolutionären Neuentwicklungen der Antike zu vermitteln sind. Deshalb reicht es aus, städtisches und ländliches Leben an *einem* Beispiel (nicht an Athen *und* Rom) zu erarbeiten, wobei angesichts hervorragender Quellen für die Zeit des Hellenismus kein Grund besteht, unverrückbar am Beispiel Rom festzuhalten. Dieser Bereich eröffnet das „Fremde“ der Antike, von der Rolle der Sklaven über das Leben der Bauern, den Opferzeremonien bis zum Gegensatz zwischen herrschaftlicher Pompösität und ärmlichen Lebensbedingungen in der Stadt,⁶¹ und von hier aus ergeben sich auch erfahrungsgemäß immer auch motivierende (kontrastive) Gegenwartsbezüge.

Angesichts der geringen Bedeutung schriftlicher Ordnungen gegenüber allen Formen elaborierter Mündlichkeit als konstantes Kennzeichen antiker Politik erscheint es weiterhin kaum sinnvoll, Schülerinnen und Schüler mit komplexen Verfassungsschemata zu konfrontieren – von denen antike Bürger ohnehin nie etwas gesehen haben! Viel plastischer, konkreter und realistischer ist es, Politiker in Aktion zu erleben – sei es vor einem Monarchen oder vor einer freien Bürgerschaft – und hieraus die Bedingungen politischen Handelns abzuleiten. Die Quellen bieten hierzu genügend Material, das in Verbindung mit Zeugnissen der Kunst und der Architektur bisher viel zu wenig genutzt wird, weil man immer noch glaubt, Schülerinnen und Schüler benötigen schematische „Organizer“, um antike Politik zu verstehen.

Ausgehend von einem solchen, systematisch an wenigen Beispielen errichteten Panorama antiker Politik und sozialer Grundgegebenheiten wären in einem zweiten Schritt die dynamischen Kräfte und ihre Konsequenzen, etwa im Bereich der Geographie, der Philosophie, der Wissenschaft sowie globaler politischer Organisationsformen (Imperium Romanum) zu erarbeiten. Es spricht in diesem Zusammenhang wenig dagegen, sich dabei nicht nur an die üblichen Standorte Athen und Alexandria zu orientieren, sondern sich auch einmal zu fragen, wie es kommt, dass es mitten in Afghanistan die Überreste einer blühenden griechischen Stadt (Ai Khanum) zu bestaunen gibt, auf dessen Marktplatz Inschriften mit Weisheiten des delphischen Apolls präsentiert wurden. Solche Bei-

spiele versinnbildlichen in eindringlicher Weise die Spannung zwischen der Wahrung sozioökonomischer und politischer Lebensformen (Polis) und dem Aufbruch zu neuen Grenzen innerhalb eines philosophisch geprägten Weltbildes, das keine letzten Grenzen kannte.⁶²

Ferner kommen solche Beispiele dem Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler nach abenteuerlicher Exotik entgegen; und sie erlauben nicht zuletzt beste Einblicke in Kulturaustausch und Kulturkontakte, welche – auch im Rahmen interkulturellen Lernens – nicht nur für die europäische Geschichte bedeutsam sind und waren: Erst wenn den Schülern zumindest an einem Beispiel klar wird, warum man sich in weiten Teilen Eurasiens und Nordafrikas an das Charisma Roms und die Geschichte Alexanders erinnerte, warum griechische Ethik die moralische Sprache der indo-islamischen Welt mitprägt und warum im 19. Jahrhundert britische Reisende unter den Bergstämmen Afghanistans Abkömmlinge der Armeen hellenistischer Könige auszumachen suchten, verstehen sie die Bedeutung der Antike als wesentlichen Teil der Weltgeschichte.⁶³ Damit wäre weitaus mehr gewonnen, als wenn sie die Verfassungsschemata Athens oder Roms auswendig lernen. Und schließlich würden solche Perspektiverweiterungen der Althistorie dazu verhelfen, endgültig den Geruch antiquarischer Provinzialität abzulegen und ihr Anschlusspotenzial an die Neueren Epochen zu konturieren, das ihr so häufig abgesprochen wird.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Eckhard Wirbelauer: Einrichtungen der Forschung. Altertumswissenschaften heute. In: E. Wirbelauer (Hrsg.): *Antike*. Oldenbourg Geschichte Lehrbuch. München 2004, S. 469ff.; Hartmut Leppin: Einführung in die Alte Geschichte. München 2005, S. 16 und die optimistische Einschätzung selbst in Bezug auf althistorische Berufsfelder von Rosemarie Günther: Einführung in das Studium der Alten Geschichte. 2. Aufl. Paderborn u.a. 2004, S. 327. Wer sich über den Wegfall althistorischer Professuren an westdeutschen Universitäten beklagt, sollte nicht vergessen, dass im gleichen Zeitraum viele alte, mehr oder weniger dahinsiechende Standorte in den „neuen“ Bundesländern wieder aufgebaut wurden. Zum Stand der 70er Jahre vgl. den Überblick bei Rosemarie Günther: *Alte Geschichte in Studium und Unterricht*. Stuttgart u.a. 1978, S. 14ff.
- 2 Vgl. Hans-Joachim Gehrke: Zwischen Altertumswissenschaft und Geschichte. Zur Standortbestimmung der Alten Geschichte am Ende des 20. Jahrhunderts. In: E. R. Schwinges (Hrsg.): *Die Wissenschaft vom Altertum am Ende des 2. Jahrtausends n. Chr.* Stuttgart/Leipzig 1995, S. 193ff.; Aloys Winterling: Über den Sinn der Beschäftigung mit der antiken Geschichte. In: Karl-Joachim Hölkeskamp u.a. (Hrsg.): *Sinn (in) der Antike. Orientierungssysteme, Leitbilder und Wertkonzepte im Altertum*. Mainz 2003, S. 403f.
- 3 Vgl. Jon Solomon: *The Ancient World in the Cinema*. South Brunswick/New York/London 1978; Martin Lindner: *Rom und seine Kaiser im Historienfilm*. Frankfurt am Main 2007; Stefan Kipf: *Homer im Kinderzimmer. Odyssee-Rezeption in der modernen Kinder- und Jugendbuchliteratur*. In: Kai Brodersen (Hrsg.): *Die Antike außerhalb des Hörsaals (Antike Kultur und Geschichte 4)*. Münster u.a. 2003, S. 77-96; Rosemarie Günther: *Römische Ermittlungen: Serien-Kriminalromane für die Zeit der römischen Republik und die Kaiserzeit*. In: Brodersen: *Antike*, S. 129-148.
- 4 Vgl. z.B. Horst Carl/Hans-Henning Kortüm/Dieter Langewiesche/Friedrich Lenger (Hrsg.): *Kriegsniederlagen. Erfahrungen und Erinnerungen*. Berlin 2004.
- 5 Vgl. Hartwin Brandt: *Alte Geschichte im Schulunterricht - einige Randnotizen*. In: *GWU* 47 (1996), S. 719-728; Karl Heinrich Pohl: *Geschichtsunterricht aus der Sicht eines Ministeriums: Der Lehrplan Geschichte für die Sekundarstufe I in Schleswig Holstein*. In: *GWU* 48 (1997), S.

- 550-554, hier S. 553. Harald Popp: *Verlust der zeitlichen Tiefendimension – Epochenbewusstsein in der Sekundarstufe II?* In: *GPD* 25 (1997), S. 34-42, hier S. 36.
- 6 Dankward Vollmer: *Alte Geschichte in Studium und Unterricht. Eine Einführung mit kommentiertem Literaturverzeichnis*. Stuttgart 1994, S. 9; Jürgen Deininger: *Alte Geschichte: Entwicklung und Hauptforschungsgebiete*. In: Hans-Jürgen Goertz (Hrsg.): *Geschichte. Ein Grundkurs*. Hamburg 1998, S. 261-272, hier S. 263.
- 7 Vgl. Manfred Clauss: *Einführung in die Alte Geschichte*. München 1993, S. 9; Günther: *Alte Geschichte (Anm. 1)*, S. 16f.
- 8 Vgl. Clauss (Anm. 7), S. 9. Vgl. auch Robert Werner: *Über Begriff und Sinn der Geschichte des Altertums*. In: *GWU* 22 (1971), S. 322-340, hier S. 336, der allerdings von einem „vorderasiatisch-mitteländischen Kulturkreis“ ausgeht.
- 9 Vgl. Christian Meier: *Was soll uns heute noch die Alte Geschichte?* In: Ders.: *Die Entstehung des Begriffs Demokratie. Vier Prolegomena zu einer historischen Theorie*. 2. Aufl. Frankfurt a.M. 1970, S. 158ff.; zur Weltreichsbildung und Herrschaft: Alfred Heuss: *Die Römer: Eine Bilanz*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften II*. Stuttgart 1995, S. 1523-1549, hier S. 1523ff., 1541ff.
- 10 Programmatisch versuchen das seit 2004 erscheinende Millennium-Jahrbuch und die Millennium Studien die traditionellen Epochengrenzen zu überwinden. Die Bände des Handbuchs der Geschichte Europas verstehen ihre Markierung um 500 n. Chr. „als eine herausgeberische und organisatorische Hilfskonstruktion“. Hans-Werner Goetz: *Europa im frühen Mittelalter 500-1000*. Stuttgart 2003 (Handbuch der Geschichte Europas, Bd. 2), S. 19f. Der „Neue Pauly“ konstruiert eine „Subantike“ bis 800 n. Chr.; vgl. Justus Cobet: *Der Neue Pauly – Enzyklopädie der Antike*. In: *GWU* 48 (1997), S. 563-569, hier S.566ff.
- 11 Vgl. Günther: *Einführung (Anm. 1)*, S. 21.
- 12 Vgl. Dieter Timpe: *Der Mythos vom Mittelmeerraum. Über die Grenzen der alten Welt*. In: *Chiron* 34 (2004), S. 3-23.
- 13 Ernst Pitz: *Die griechisch-römische Ökumene und die drei Kulturen des Mittelalters. Geschichte des mediterranen Weltteils zwischen Atlantik und Indischem Ozean 270-812. (Europa im Mittelalter, Bd. 3)*, S. 26.
- 14 Vgl. Michael Sommer: *Europas Ahnen. Ursprünge des Politischen bei den Phönikern*. Darmstadt 2000, S. 284; Monika Schuol: *Zur Überlieferung homerischer Epen vor dem Hintergrund altanatolischer Traditionen*. In: Monika Schuol u.a. (Hrsg.): *Grenzüberschreitungen. Formen des Kontakts zwischen Orient und Okzident im Altertum*. Stuttgart 2002, S. 331-362.
- 15 Christian Meier: *Die Entstehung des Politischen bei den Griechen*. Frankfurt am Main 1989, S. 51f.
- 16 Vgl. Winfried Schmitz: *Nachbarschaft und Dorfgemeinschaft im archaischen und klassischen Griechenland*. Berlin 2004; Peter Funke: *Politische und soziale Identitätsformen jenseits der Polis*. In: Karl-Joachim Hölkeskamp u.a. (Hrsg.): *Sinn (in) der Antike. Orientierungssysteme, Leitbilder und Wertkonzepte im Altertum*. Mainz 2003, S. 211-224. Catherine Morgan: *Politics without the Polis: Cities and the Achaean Ethnos, c. 800-500 BC*. In: Roger Brock/Stephen Hodkinson (Hrsg.): *Alternatives to Athens. Varieties of Political Organization and Community in Ancient Greece*. Oxford 2000, S. 189-211.
- 17 Alfred Heuss: *Antike und Spätantike*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften II*. Stuttgart 1995, S. 1375-1438, hier S. 1390; vgl. S. 1400.
- 18 Vgl. Maria H. Dettenhofer: *Das Römische Imperium und das China der Han-Zeit. Ansätze zu einer historischen Komparatistik*. In: *Latomus* 65 (2006), S. 879-897.
- 19 Julius Hatschek: *Britisches und Römisches Weltreich. Eine sozialwissenschaftliche Parallele*. München/Berlin 1921. Peter Bender: *Das Amerikanische und das Römische Imperium. Ein Vergleich*. In: *Merkur* 54 (2000), S. 890-900; ders.: *Weltmacht Amerika. Das neue Rom*. Stuttgart 2003.
- 20 Winterling: *Über den Sinn der Beschäftigung mit der antiken Geschichte (Anm. 2)*, S. 413.
- 21 Karl-Joachim Hölkeskamp: *Rekonstruktionen einer Republik. Die politische Kultur des antiken Rom und die Forschung der letzten Jahrzehnte (HZ Beih. 38)*. München 2004, S. 49ff.; Egon Flaig: *Ritualisierte Politik. Zeichen, Gesten und Herrschaft im Alten Rom*. Göttingen 2003.

- 22 Vgl. Tonio Hölscher: Öffentliche Räume in frühen griechischen Städten. Heidelberg 1998; ders.: Aus der Frühzeit der Griechen. Räume - Körper - Mythen. Stuttgart/Leipzig 1998.
- 23 Bernhard Linke: Macht und Herrschaft. In: Eckhard Wirbelauer (Hrsg.): Antike (Anm. 1), S. 360. J.E. Lendon: Empire of Honour. The Art of Government in the Roman World. Oxford 1997, insb. S. 107ff.; Karl-Joachim Hölkeskamp: Parteiungen und politische Willensbildung im demokratischen Athen: Perikles und Thukydides, Sohn des Melesias. In: HZ 267 (1998), S. 1-27; Josiah Ober: Mass and Elite in Democratic Athens. Rhetoric, Ideology, and the Power of the People. Princeton 1989.
- 24 Vgl. Walter Burkert: Krieg und Tod in der griechischen Polis. In: Heinrich von Stietencron, Jörg Rüpke (Hrsg.): Töten im Krieg. Freiburg/München 1995, S. 179-196, insb. 185f. Die psychischen Folgen versucht Lawrence A. Tritle: From Melos to My Lai. War and survival. London/New York 2000 zu beschreiben.
- 25 Thomas Späth: Geschlecht und Geschlechterdiskurs. In: Wirbelauer: Antike (Anm. 1), S. 387; John J. Winkler: Der gefesselte Eros. Sexualität und Geschlechterverhältnis im antiken Griechenland. Essen 2002, S.67ff. u. 77ff.
- 26 Vgl. Jonathan M. Hall: Ethnic Identity in Greek antiquity. Cambridge 1997; Wilfried Nippel: Die „Barbaren“ aus der Sicht der Griechen. In: Brigitte Jostes/Jürgen Trabant (Hrsg.): Fremdes in fremden Sprachen. Berlin 2002, S. 49ff.
- 27 Vgl. Jörg Rüpke: Die antiken Menschen und ihre Götter. In: Wirbelauer: Antike (Anm. 1), S. 237ff.
- 28 Vgl. Eric Robertson Dodds: Heiden und Christen in einem Zeitalter der Angst. Frankfurt a.M. 1985.
- 29 Vgl. Burkhard Fehr: Bewegungsweisen und Verhaltensideale. Physiognomische Deutungsmöglichkeiten der Bewegungsdarstellung an griechischen Statuen des 5. und 4. Jhs. v. Chr. Bad Bramstedt 1979, S. 31ff.
- 30 Arpad Szabó: Das geozentrische Weltbild. Astronomie, Geographie und Mathematik der Griechen, München 1992. S. 28ff.; Klaus Geus: Die Welt in antiken Karten und Globen. In: Die Alten Sprachen im Unterricht 46 (1999), S. 7-18; Uta Lindgren: Warum wurde die Erde für eine Kugel gehalten? In: GWU 41 (1990), S. 562-574, hier S. 562-567.
- 31 Vgl. Klaus Bringmann: Veränderungen des antiken Weltbildes. In: Christoph Dipper (Hrsg.): Entdeckungen und frühe Kolonisation. Darmstadt 1993, S. 61ff.
- 32 Meier: Was soll uns heute (Anm. 9), S. 160ff.
- 33 Deininger: Alte Geschichte (Anm. 6), S. 188; Christian Meier: Historie, Antike und politische Bildung. In: Historischer Unterricht im Lernfeld Politik (BpB 96). Bonn 1973, S. 40-76, hier S. 56.
- 34 Vgl. Christian Meier: Neue Herausforderungen und Chancen der Alten Geschichte (1989). In: Wilfried Nippel (Hrsg.): Über das Studium der Alten Geschichte. München 1993, S. 393ff.; Deininger: Alte Geschichte (Anm. 6), S. 264 f.; Géza Alföldy: Die Alte Geschichte und die Erforschung des Historischen. In: Ders.: Die römische Gesellschaft. Ausgewählte Beiträge. Stuttgart 1986, S. 34.
- 35 Meier: Was soll uns heute (Anm. 9), S. 162ff. u. 172ff.
- 36 Zum Stellenwert der Alten Geschichte in der Oberstufe vgl. Tobias Arand: Nur Augustus zählt – Die „Alte Geschichte“ und ihre Stellung in den deutschen Oberstufenlehrplänen. In: Saskia Handro/Bernd Schönemann (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung. Methoden – Analysen – Perspektiven (Zeitgeschichte – Zeitverständnis, Bd. 12). Münster 2004, S. 175-184 und Norbert Zwölfer: Alte Geschichte in der Sekundarstufe II. In: GPD 22 (1994), S. 31-33.
- 37 Das Problem ist nicht neu und den Schulbuchverlagen bekannt: Vgl. Jens Sieberns: Auf verlorenem Posten? Probleme bei der schulbuchmäßigen Vermittlung Alter Geschichte. In: Katja Gorbahn/Linda-Marie Günther/Hans Kloft (Hrsg.): Alte Geschichte und ihre Vermittlung. Schulen – Hochschulen – Medien. Münster 2004, S. 46f.
- 38 Vgl. Elisabeth Erdmann: Zu alt, zu fremd, zu schwierig? Ein Plädoyer für Alte Geschichte in der Sekundarstufe I. In: GPD 21 (1993), S. 223-227, hier S. 223f.
- 39 Zuletzt geordnet und kommentiert in Bezug auf die Römische Geschichte von Peter Hassel: Römische Geschichte im öffentlichen Geschichtsbewusstsein. Fachdidaktische Probleme der Vermittlung von Römischer Geschichte heute. Frankfurt a.M. u.a. 1989, S. 387ff.
- 40 Vgl. die einleuchtenden Argumente von Uwe Uffelmann: Das Mittelalter im historischen Unterricht. Düsseldorf 1978, S. 45ff. u. jüngst ders.: Das frühe Frankenreich 482-687. Anfänge der abendländischen Geschichte. Neuried 2008, S. 7, das Mittelalter und nicht die Antike als das „nächste Fremde“ zu charakterisieren.
- 41 Vgl. Justus Cobet: Alte Geschichte, Europäische Geschichte, Weltgeschichte. In: GPD 34 (2006), S. 204-214.
- 42 Deininger: Alte Geschichte (Anm. 6), S. 188. Die Forderung nach einem systematischen Vergleich „der antiken Gesellschaften mit denen der außereuropäischen Hochkulturen“ wird auch in der Fachwissenschaft lauter; Winterling: Über den Sinn der Beschäftigung mit der antiken Geschichte (Anm. 2), S. 418; Meier: Herausforderungen (Anm. 34), S. 387f. u. 391.
- 43 Vgl. Peter Funke: Alte Geschichte. In: Waltraud Schreiber (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bd. 2 (BStG 1,2). Neuried 1999, S. 731-740, hier S. 732; Erdmann: Zu alt, zu fremd, zu schwierig? (Anm. 38), S. 226.
- 44 Justus Cobet: Europäische Erinnerungskultur und kulturelle Differenz. Ein Vorschlag zur Neustrukturierung des anfänglichen Geschichtsunterrichts. In: GPD 23 (1995), S. 236-243.
- 45 Heinz Dieter Schmid: Fragen an die Geschichte. Geschichtliches Arbeitsbuch für die Sekundarstufe I. Bd. 1: Weltreiche am Mittelmeer. 6. neubearb. Aufl. Frankfurt a.M. 1983, S. 46-165. Lehrerbegleitband 1980, S. 71-142.
- 46 Ulrich Bosse: „Alltag in Rom“ in der Grundschule. In: Klaus Bergmann/Rita Rohrbach (Hrsg.): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2001 (Methoden historischen Lernens), S. 223-254.
- 47 Vgl. Lin Foxhall: Cultures, Landscapes, and Identities in the Mediterranean World: In: Irad Malkin (Hrsg.): Mediterranean Paradigms and Classical Antiquity. London 2005, S. 75-93.
- 48 Peter Blöing: Antikes Griechenland - ein wenig gegen den Strich gebürstet: Bericht aus einer Lernwerkstatt. In: Bergmann/Rohrbach (Anm. 46), S. 198-222. Vgl. den Vorschlag von Raimund Schulz: Das Thema „Krieg“ im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I - Neue thematische Perspektiven und didaktische Konzepte. In: GWU 57 (2006), S. 30-49, das Thema Krieg in Form eines Spiralcurriculums zu thematisieren.
- 49 Vollständige Nachweise bei Uwe Walter: Arbeitsbibliographie „Alte Geschichte an der Schule“ (www.uni-bielefeld.de/geschichte/_alte_homepage/altegeschichte/AG-Bibl-ges.pdf).
- 50 Vgl. Dagmar Klose: Klios Kinder und Geschichtslernen heute. Eine entwicklungspsychologisch orientierte konstruktivistische Didaktik der Geschichte. Hamburg 2004 mit Beispielen aus der Antike S. 90ff., 97ff., 138ff., 151ff. u. 183ff.; Bärbel Völkel: Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2005 (Methoden Historischen Lernens), S. 158ff.; Elisabeth Ott: Die Auseinandersetzung zwischen Optimaten und Popularen als Thema eines Rollenspiels im Geschichtsunterricht einer 6. Klasse. In: Geschichtsdidaktik 8 (1983), S. 269-272. Ein Rollenspiel im Rahmen des Themas „Vesuvausbruch bei Pompeji“ präsentiert Herwig Buntz: Der Umgang des antiken Menschen mit Naturkatastrophen. Bausteine für den Geschichtsunterricht. In: Elisabeth Erdmann/Hans Kloft (Hrsg.): Mensch-Natur-Technik. Perspektiven aus der Antike für das dritte Jahrtausend. Münster 2002, S. 215-234.
- 51 Bodo v. Borries: Überlegungen zu einem doppelten und fragmentarischen Durchgang im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I. In: GWU 52 (2001), S. 76-90, hier S. 78 u. 80.
- 52 Insofern überrascht es nicht, wenn Hartmann Wunderer: Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe II. Schwalbach/Ts. 2000 (Methoden Historischen Lernens), S. 9 die Frage stellen kann, „welchen Bildungswert die Beschäftigung mit dem Peloponnesischen Krieg für sich reklamieren kann“.
- 53 Erdmann (Anm. 38), S. 224; Elisabeth Erdmann: Römische Geschichte im Museum. In: Wolfgang Hug (Hrsg.): Das historische Museum im Geschichtsunterricht. Eine didaktische Anleitung mit Unterrichtsbeispielen. Freiburg/Würzburg 1978, S. 84-95. Alternative Möglichkeiten an der Hauptschule zeigt Franz Bartenschlager: Die Römer in Süddeutschland. In: Ehrenwirth-Hochschulmagazin 7 (1982) 2, S. 11-14.

- ⁵⁴ Bspw. Bodo v. Borries: Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht. Opladen 1999 (Schule und Gesellschaft 21), S. 47.
- ⁵⁵ Ulrike Emrich: Was halten Schüler von Alter Geschichte? In: GWU 22 (1971), S. 340-363.
- ⁵⁶ Bodo v. Borries: Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland. Weinheim und München 1995, S. 53-57.
- ⁵⁷ Vgl. Borries: Jugend und Geschichte (Anm. 54), S. 41ff.
- ⁵⁸ Helmut Beilner: Gesellschaftliche Vorstellungen innerhalb des Geschichtsbewusstseins bei Grundschulabgängern. In: Pädagogische Welt 44 (1990), S. 21-27; ders.: Wie Zehnjährige über Geschichte urteilen. In: Pädagogische Welt 46 (1992), S. 5-10; Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschulzeit. In: Waltraud Schreiber (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens (BStG, Bd.1,1). Neuried 1999, S. 117-151, hier S. 117ff. Zum Zeitbewusstsein bei Grundschulabgängern. Fähigkeiten und Strategien zur zeitlichen Ordnung geschichtlicher Sachverhalte. In: Schreiber, ebd. S. 153-194.
- ⁵⁹ Vgl. lediglich Helmut Beilner: Empirische Zugänge zur Arbeit mit Textquellen in der Sekundarstufe I. In: Bernd Schönemann/Hartmut Voit (Hrsg.): Von der Einschulung bis zum Abitur. Prinzipien und Praxis des historischen Lernens in den Schulstufen. Idstein 2002 (Schriften zur Geschichtsdidaktik 14), S. 84-96 zu Kyrene.
- ⁶⁰ Borries: Jugend und Geschichte (Anm. 54), S. 42; Michael Sauer: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. 4. Aufl. Seelze-Velber 2005, S. 27. Nach Michael Lemberger: Das Geschichtsbewusstsein von Schülern der Schulstufe in Wien (Ergebnisse einer demoskopischen Studie im Befragungszeitraum Mai/Juni 1986). Diss. Wien 1989, S. 35ff. rangiert die Beliebtheit der Alten Geschichte deutlich vor dem Mittelalter, besonders bei ausländischen Schülern.
- ⁶¹ Dies wäre der Bereich, in dem die anthropologische Dimension ihren Platz fände; vgl. Hans-Joachim Gehrke: Aktuelle Tendenzen im Fach Alte Geschichte. In: GPD 21 (1993), S. 216-222, hier S. 219ff.
- ⁶² Oliver Taplin: Feuer vom Olymp. Die moderne Welt und die Kultur der Griechen. Hamburg 1991, S. 16f.
- ⁶³ Vgl. die Nachweise bei: Christopher A. Bayly: Die Geburt der modernen Welt. Eine Globalgeschichte 1780-1914. Frankfurt a.M./New York 2006, S. 60f. Ein interessantes Beispiel interkultureller Beziehungen bietet für den Bereich der Antike (Ptolemäerreich) auch: Bettina Alavi: Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft - eine neuere geschichtsdidaktische Position. In: Marko Dermantowsky/Bernd Schönemann (Hrsg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen. Bochum 2002, S. 13-25, hier 21-25.

Die Aktualität des Mittelalters

von Manfred Seidenfuß, Thomas Martin Buck, Sven Pflafka,
Friederike Stöckle

1. Mittelalterliches und Mittelalter in der Geschichtskultur (Manfred Seidenfuß)

1.1 Mittelalterliches im ästhetischen Bereich

Wenn Freizeitritter sich aus ihrer Heavy-Metal Kluft hinein in dubiose Altsen-Kostüme zwängen, mag dies aus tiefenpsychologischer Sicht Besorgnis hervorrufen. Wirtschaftlich gesehen sind diese Metamorphosen äußerst erfolgreich. Mehr als 12.000 Männer und Frauen besuchten die verschiedenen Veranstaltungen des weltweit größten Ritterturniers der Neuzeit in Kaltenberg an den Juli-Wochenenden des Jahres 2007. Kaltenberg steht einerseits für die Begeisterung eines Einzelnen und für die Verbindung von Interesse und Kommerz. Andererseits belegt dieser Event die ungebrochene Nachfrage nach der mittelalterlichen Welt der Ritter und des Alltags. Den Erfolg begründet Luitpold Prinz von Bayern gemäß gängiger Muster in Geschichtsdidaktik und Pädagogik. Die sinnlichen Erfahrungen und die Authentizität sind es, die sich bei den Kindern gegenüber den sterilen Computer-Mittelalterspielen durchsetzen.¹ Während der Mediävistenverband den Abbau von Stellen im Universitätsbetrieb oder von Inhalten und Stunden in der Schule beklagen mag, erfreuen sich die Inszenierungen des Mittelalters seit Jahrzehnten an Beliebtheit im weiten Feld der Kultur: Das Mittelalter zwischen wachsender Defensive und nachhaltiger Expansion.²

Kultur meint eine Gesamtheit von Denksystemen, Wertsystemen, Mentalitäten, emotionalen und intellektuellen Dispositionen, das darauf aufbauende Handeln und Verhalten und die sich daraus ergebenden Objektivationen und Institutionenbildungen.³ Die Kategorie der Geschichtskultur meint die praktisch wirksame Artikulation von Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft in den Dimensionen des Ästhetischen, des Politischen und des Kognitiven, die sich gegenseitig durchdringen.⁴ Das tun sie nicht wirklich, wie noch zu sehen sein wird. Besonders die erste Dimension verlangt eine besondere Aufmerksamkeit, weil hier fast exklusiv der Kontakt der Kinder und Jugendlichen mit dem Mittelalter vollzogen wird. Über Ästhetik lässt sich streiten, auch darüber, wo denn die Grenze zwischen dem Historischen im Ästhetischen und dem Ästhetischen im Historischen verläuft.⁵ Während in Kaltenberg Wert auf die empirische Trifügigkeit der präsentierten Angebote und damit eine Beziehung zum Bereich des Kognitiven gelegt wird, tummeln sich in der Grauzone des Ästhetischen allerhand Kuriosa wie Kuhhörner auf Wikingerhelmen, die selbst die wahren Fans der Mittelalterinszenierungen zum Schauern veranlassen, denen bei diesem ganzheitlichen Wirrwarr oder – geschichtspädagogisch gesprochen – bei diesem handlungsorientierten Treiben die Verbindung zum Historischen aus den Fugen zu laufen scheint.