

I Grundlagen

1 Einleitung

Living History und
Geschichtskultur

Living History als ‚lebendige‘, ‚erlebte‘ oder ‚erlebbare Geschichte‘ ist mit seinen vielen unterschiedlichen Formen Teil unserer gegenwärtigen Lebenswelt: Mittelaltermärkte, *Reenactments* in Dokumentarsendungen, Feste und Events in Museen, Fotos von Akteuren in Schulbüchern und Sachbüchern und vieles mehr prägen die aktuelle Geschichtskultur. Zunehmend sehen die Bildungsstandards der Länder vor, dass sich Schülerinnen und Schüler im Unterricht kritisch und reflektiert mit solchen und anderen Formen des öffentlichen Umgangs mit Geschichte auseinandersetzen. An den Universitäten entstehen im Fachbereich ‚Geschichte‘ derzeit Studiengänge, die sich aus der Perspektive der *Public History* auch von einem analytischen, theoretisch fundierten Zugang ausgehend mit Geschichtskultur befassen und entsprechende Themen in die Lehre einbinden. *Living History* als Teil der Geschichtskultur kann somit Gegenstand sowohl des Geschichtsunterrichts als auch des Studiums historischer Fächer sein. So richtet sich dieser Band an Lehrende in Schule und Universität sowie an Studierende der Fächer Geschichte, Ur- und Frühgeschichtliche Archäologie und/oder *Public History* gleichermaßen.

1.1 Gegenstand, Anliegen und Aufbau des Buches

Mit diesem Buch verfolgen wir das Anliegen, im Sinne der Förderung historischen Denkens und Lernens exemplarisch verschiedene Formen von *Living History* als Teilbereich von Geschichtskultur zum Gegenstand eines problemorientierten Geschichtsunterrichts bzw. -studiums zu machen. Konkret konzentrieren wir uns auf Thematisierungen von ‚Germanen‘ im Kontext von *Living History*. Dieser Zuschnitt stellt eine Verbindung her zwischen den Fachbereichen Ur- und Frühgeschichtliche Archäologie, Alte Geschichte sowie – aufgrund der Rezeptionsgeschichte – auch Neuere und Neueste Geschichte einerseits und dem Umgang mit Ergebnissen aus diesen historischen Disziplinen in der Geschichtskultur andererseits. Gegenständliche und schriftliche Quellen aus einer fernen Vergangenheit, ihre Integration in Geschichtsdeutungen der letzten hundert Jahre sowie Positionierungen aus der Fachwissenschaft dazu stehen somit im Zentrum unserer Betrachtungen und machen ein facettenreiches Themen- und Forschungsfeld auf.

Die Gliederung des Bandes folgt einer Konzeption, die von allgemeinen Grundlagen zu ausgewählten annotierten Beispielen führt:

- In Teil I werden aus dezidiert fachwissenschaftlicher Perspektive vor allem Begriffe und Konzepte erläutert. Sehr grundlegend fragen wir hier: Was ist Archäologie? Wer waren die ‚Germanen‘? Welche Bedeutung hatten und haben die ‚Germanen‘ in der Geschichtskultur? Was ist *Living History*? Der Teil schließt mit einem Analysemodell, das exemplarisch aufgreift, welche Fragen grundsätzlich an Quellen zur *Living History* gestellt werden können.
- In Teil II, der konzeptionell und inhaltlich den Schwerpunkt des Buches ausmacht, ordnen wir ausgewählte Fallbeispiele auf fachwissenschaftlicher Grundlage in größere Kontexte ein und geben durch ausführlichere Analysen einzelner Quellen Hilfestellungen zur problemorientierten Arbeit mit denjenigen Materialien, die in Teil III zusammengestellt sind. Zunächst stehen „Lebenswelten der Germanen“, d. h. Alltag, Religion und kriegerische Auseinandersetzungen im Vordergrund, und die Frage, wie diese Themen in Bereichen der *Living History* eine Umsetzung finden (Kapitel 7). Die Beispiele stammen aus der Gegenwart, überwiegend aus dem Feld der Fernsehdokumentationen und der *Living History*. Mit dem Kapitel „Germanenideologie im ‚Dritten Reich‘ (Kapitel 8) erhält die Auseinandersetzung mit Formen der *Living History* durch den damaligen Missbrauch von Archäologie und Geschichte zu Propagandazwecken eine zeitgeschichtliche wie auch politische Dimension. Das Kapitel zu „*Living History*, Germanophilie und extreme Rechte heute“ (Kapitel 9) zeigt auf, dass nationalsozialistisches Gedankengut gerade in dieser Funktion von ‚Germanen‘ als historisch-ideologischer Bezugspunkt in der *Living History* fortlebt. Im Abschnitt zu „Archäologie, Neuheidentum und *Living History*“ (Kapitel 10) greifen wir ebenfalls in der Gesellschaft aktuell verbreitete Phänomene auf. Akteure dieser Szenen beziehen sich auf ferne Vergangenheiten und integrieren diese in eigene Weltbilder, um Alternativen zu vorhandenen Lebens- und Glaubensmodellen zu schaffen.
- Die Materialien in Teil III sind den oben genannten Themen zugeordnet. Sie sollen anhand von konkreten Beispielen einen ersten, kompakten Zugang zum Thema *Living History* und Geschichtskultur in Schule und Hochschule ermöglichen.
- Darüber hinaus ist es uns wichtig, dem Leser einen schnellen Zugriff auf die relevante Forschungsliteratur zu ermöglichen. In den Teilen I und II listen wir daher – nach uns sinnvoll erscheinenden Abschnitten – Hinweise auf weiterführende Literatur auf. In Teil I verweisen wir allgemein auf Literatur, in Teil II jeweils nur auf die im Text genannte.

Ein wesentliches Ziel dieses Buches ist es, neben der Vermittlung von Grundlagenwissen (Teil I) durch informative Texte (Teil II) und anschauliche Materialien (Teil III) Anregungen für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht und eine problemorientierte Lehre zu geben. Das vielseitige Feld *Living History* erscheint uns in diesem Rahmen als besonders anschlussfähig.

Wir verzichten in diesem Buch aus pragmatischen Gründen auf eine geschlechtergerechte Sprache. Es versteht sich von selbst, dass – sollte nur eine Form benutzt worden sein – alle anderen Geschlechter und Identitäten mitgedacht werden müssen.

1.2 *Living History* als Gegenstand Historischen Lernens

Neue Ansätze
in den Bildungs-
standards

Die in den letzten Jahren sukzessiv neu erscheinenden Bildungsstandards der Bundesländer enthalten einige bemerkenswerte Stichworte, mit denen sie sich von früheren Lehrplänen unterscheiden. Dazu gehört die Benennung von Geschichtskultur als Unterrichtsgegenstand, was die – oftmals explizit genannte – kritische Auseinandersetzung mit der Darstellung von Geschichte in Medien einschließt.

Damit ist häufig auch eine konstruktivistische Perspektive verknüpft, die sich in Schlagworten wie ‚Dekonstruktion‘ und ‚Rekonstruktion‘ von Geschichtsdarstellungen widerspiegelt. Zentral liegt dieser Herangehensweise zu Grunde, Geschichte nicht als Abbild von Vergangenheit, sondern als Narration über Vergangenheit zu verstehen. Dem konstruktivistischen Ansatz gemäß sind auch wissenschaftliche Geschichtsdarstellungen oder Verfassertexte in Schulbüchern Narrationen, die Geschichte aus einem bestimmten Blickwinkel heraus erzählen. Ein Geschichtsunterricht, der dieser Prämisse folgt, soll diese Narrativität nicht nur anschaulich machen, sondern auch Methoden zur Einordnung und Beurteilung des narrativen Charakters von Geschichtspräsentationen in das Unterrichtsgeschehen einbinden (Schreiber 2008). Er soll die Möglichkeit geben, die eigene Formulierung historischer Narrationen auf Grundlage von Quellen zu üben.

Multiperspektivität (die Fähigkeit, aus verschiedenen Blickwinkeln Geschichte zu betrachten und zu beurteilen) sowie Kontroversität (in der Deutung von Geschichte) bilden weitere Prinzipien, die zunehmend in den Bildungsstandards implementiert sind. Exemplarisches Arbeiten anhand einzelner Themen ersetzt allmählich chronologische Durchgänge durch ganze Epochen.

Bildungs-
standards und
Kompetenz-
orientierung

Dass solche Inhalte und Herangehensweisen zum festen Bestandteil von Geschichtslernen werden sollen, ist eng mit dem Aufkommen des Kompetenzbegriffs verbunden. Mit der Definition und Beschreibung von Kompetenzen und den daraus abzuleitenden Kompetenzmodellen hat sich die Geschichtsdidaktik in den letzten Jahren vielfach und vor allem sehr kontrovers auseinandergesetzt. Die Diskussion darum wurde im Zuge der Herausgabe von Bildungsstandards, die Kernkompetenzen festlegen, notwendig. Durch Bildungsstandards sollen, so ein wesentliches Ziel, Leistungserwartungen und Benotungsmaßstäbe, die im Ländervergleich bislang variierten, einander angeglichen werden (Klieme 2009: S. 45).

Die Ergebnisse der PISA-Studie, die für deutsche Schülerinnen und Schüler insbesondere eine mangelnde Problemlösefähigkeit festhielten, gaben einen weiteren Anstoß dazu, veränderte Ansprüche an Geschichtsunterricht zu stellen. Während die bisherigen Lehrpläne und Rahmenrichtlinien neben übergeordneten Lernzielen in

erster Linie konkrete stoffliche Inhalte im Sinne eines Bildungskanons definierten, beschreiben Bildungsstandards nun – je nach Bundesland – anstelle einer Stofffülle vor allem Leistungserwartungen. Sie benennen Kompetenzen, die entwickelt werden sollen, damit bestimmte Bildungsziele erreicht werden können (BMBF 2007: S. 19). Im Unterricht sollen entsprechend diejenigen Fähigkeiten geschult und die Kenntnisse vermittelt werden, die notwendig sind, um „bestimmte konkrete und komplexe Anforderungen erfolgreich bewältigen“ zu können (von der Groeben/Schnack 2009: S. 43). Die Frage, die sich im Fachbereich Geschichte demnach stellt, ist beispielsweise, wie Geschichtsunterricht angelegt sein muss, um – so das zentrale Bildungsziel – nachhaltiges Lernen und Verstehen sowie einen reflektierten, selbständigen Umgang mit Geschichte – mit ihrer Darstellung und ihren Quellen – zu ermöglichen.

Es ist hier nicht der Raum, unterschiedliche existierende didaktische Ansätze vorzustellen oder zu vertiefen; ebenso steht es uns als Autorinnen dieses Buches – Wissenschaftlerinnen aus dem Fachbereich Ur- und Frühgeschichtliche Archäologie – nicht zu, über deren Für und Wider zu urteilen. Zentral ist für uns, dass Geschichtsunterricht heute neben der Erarbeitung von Sachwissen im Rahmen eines forschenden Lernens vor allem kritisch-reflexive Denkanstöße geben und Kompetenzen im Sinne von domänenspezifischen Problemlösefähigkeiten schulen soll (Pandel 2007: S. 24). *Living History* erscheint uns diesbezüglich aus folgenden Gründen als exemplarischer Unterrichtsgegenstand besonders geeignet:

In der *Living History* werden – wie in anderen Feldern der Geschichtskultur auch – historische Deutungen konstruiert, d. h. es werden Geschichtsbilder als gegenwartsbezogene Sinnangebote im gesellschaftlichen Diskurs geschaffen. Am Beispiel der *Living History* können Geschichtsbilder in besonderer Orientierung an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler thematisiert und hinterfragt werden. Eine so geartete Dekonstruktion von Geschichtsdarstellungen, die darauf abzielt, historische Narrationen „in ihrer (Tiefen-)Struktur zu erfassen“ (Körper/Schreiber/Schöner 2007: S. 27), zeigt den Konstruktcharakter von Geschichte auf. Mit der Entwicklung einer Analysekompetenz können Wirklichkeitskonstruktionen, wie sie in der Geschichtskultur anzutreffen sind, durchschaubar werden (Heil 2012: S. 24). Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten bilden im Rahmen der Schulung von Deutungs- und Reflexionskompetenz einen wichtigen Beitrag zur Förderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins.

Gerade die in unserer heutigen Gesellschaft vielfach anzutreffenden Rückgriffe auf Lebenswelten längst vergangener Zeiten verdeutlichen die historische Tiefe auch gegenwärtiger Darstellungen: Sie führen stets Elemente, die Teil einer Jahrhunderte währenden Rezeptionsgeschichte sind, mit. Vor allem Repräsentationen zu ‚Germanen‘ kommen kaum ohne ‚historisches Erbe‘ an Sinndeutungen aus vorangegangenen Jahrhunderten aus, d. h. sie enthalten oftmals noch Elemente von Geschichtsaneignungen des Humanismus, der Romantik, des Nationalismus und Nationalsozialismus. Diese verschiedenen Schichten anhand konkreter Quellenbeispiele – hier aus der *Living History* – freizulegen, kann einen wertvollen Beitrag zur Schulung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins bilden.

Dekonstruktion von Geschichtsdarstellungen

Historische Tiefe von Geschichtsbildern

Multi-
perspektivität,
Kontroversität

Die Untersuchung von *Living History* als besondere Form der Aneignung von Geschichte durch ihre Akteure bietet die Möglichkeit eines multiperspektivischen Zugangs. Der Blickwinkel der Beteiligten offenbart deren jeweils spezifische Deutung von Geschichte, die sich meist von fachwissenschaftlichen oder von anderen öffentlichen Diskursen unterscheidet. Multiperspektivität und Kontroversität können als Prinzipien insbesondere am Beispiel der ‚Germanen‘ in der *Living History* anschaulich umgesetzt werden, weil hier der Umgang mit einer historisch-archäologischen Thematik eine besondere Bandbreite von Bezügen zur jeweiligen politischen und gesellschaftlichen Lebenswelt aufmacht.

Methoden-
kompetenz:
Umgang
mit Quellen

Die Arbeit mit den in diesem Buch zusammengetragenen, sehr unterschiedlichen Quellen aus dem Bereich der *Living History* einerseits und den flankierenden Materialien aus dem erweiterten Feld von ‚Germanen‘ in der Geschichtskultur andererseits leistet zudem einen Beitrag zur Schulung von Methodenkompetenz im Sinne eines problemlösungsorientierten Umgangs mit unterschiedlichen Quellengattungen. Die Breite der Materialien, anhand derer dies systematisch geübt werden kann, reicht in diesem Buch von Auszügen aus antiken Texten über Abbildungen von Funden zu jeweils zeitgenössischen Darstellungen in Form von Fotos, Filmen, Interviews u.v.m.

Arbeit mit dem
Analyse-Modell

Das von uns vorgeschlagene Analyse-Modell (siehe Kapitel 6) orientiert sich an möglichen Forschungsfragen, die durch die Interpretation der Quellen leiten. Sie zielen auf die Herausarbeitung konkreter, teilweise miteinander verbundener Elemente von *Living History* als Geschichtsdarstellung ab, die als Untersuchungsparameter auf jede hier ausführlicher behandelte Quelle angewandt werden können. Die Untersuchungsfragen nehmen folgende Bereiche besonders in den Blick: Authentizitätsanspruch der *Living History*-Darstellung, Bezug zur Fachwissenschaft bei der Entstehung, Interaktion zwischen Akteuren und Zuschauern während der Präsentation, Intention der Rekonstruktion, Spiegel gesellschaftlicher Diskurse und emotionale Wirkung. Das Frage-raster kreist letztlich immer um das Problem der Narrativität von Geschichtsdarstellungen und die Bestandteile der Narrationen: Ziel ist, den narrativen Charakter in seinen einzelnen Elementen sowie deren Kontexte herauszuarbeiten und auf diese Weise am konkreten Beispiel geschichtskulturelle Kompetenz zu üben (Pandel 2007: S. 40 f.). Unser Modell ist somit ein möglicher Analyse-Weg, um sich mittels Quellenarbeit einer Problemlösung anzunähern – z. B. der Frage, welche Besonderheiten dieser Art von Geschichtsdarstellung sich aus der Quelle herleiten lassen. Die übergeordnete Thematik ist Geschichtskultur als öffentlicher, sinngebender Umgang mit einer fernen Vergangenheit. Der Analyse-Weg ist übertragbar auf andere Formen von Geschichtsdarstellungen.

Geschichts-
kulturelle
Kompetenz

Im Sinne einer Orientierung auf einzelne Facetten von Kompetenzen (BMBF 2007: S. 73) – hier z. B. geschichtskulturelle Kompetenz – geht es in unserem Zusammenhang um die Fähigkeit, Quellen aus dem Bereich der *Living History* nach vorgegebenen Kriterien auszuwerten (zu interpretieren) und in einen größeren Kontext einzuordnen. Dafür ist grundlegendes Wissen notwendig, das wir in Teil II bereitstellen, das sich aus den Quellen in Teil III aber teilweise auch ableiten lässt. Es geht zum einen darum, zu verstehen, dass Geschichtsdarstellungen immer kontextgebundene Erzählungen sind (Schreiber 2008), und zum anderen darum, diese Erkenntnis grundsätzlich auf jegliche

geschichtskulturelle Darstellung anwenden zu können. Die Erfahrungen am konkreten Beispiel sollen dazu anregen und motivieren, Geschichtspräsentationen kritisch-reflektiert gegenüberzustehen und zu hinterfragen. Dies soll letztlich dazu befähigen, das eigene historische Denken „selbst-reflexiv zu vollziehen“ (Körber 2010).

Es ist uns ein Anliegen, exemplarisch Anregungen für konkrete Inhalte zu geben, die Gegenstand eines problemorientierten Geschichtsunterrichts sein können, auch beispielsweise im Sinne fächerübergreifenden Lernens. Die didaktische Umsetzung in Unterrichtsprojekten und Lehrveranstaltungen bildet einen zweiten Schritt, der seitens der Lehrenden erfolgen muss – auf Grundlage der eigenen Vorstellungen von Lernziel- und Kompetenzorientierung, zugeschnitten auf die Lernenden sowie unter Berücksichtigung verschiedener Niveaustufen (Klieme 2009).

Literatur (* besonders empfehlenswert)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (Bonn – Berlin 2007).

Groeben, Annemarie von der/Schnack, Jochen: Kompetenzorientiert, problemorientiert und so weiter. Das neue Lernen und seine Leitbegriffe. *Pädagogik* 61, H. 9, 2005, S. 43.

Heil, Werner: Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht (Stuttgart 2012).

Klieme, Eckhard: Leitideen der Bildungsreform und der Bildungsforschung. *Pädagogik* 61, H. 9, 2005, S. 44–47.

Körber, Andreas: Rezension zu „Heil, Werner: Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht (Stuttgart 2010)“. <http://koerber2005.erzwiss.uni-hamburg.de/wordpress-mu/historisch-denkenlernen/2010/07/13/1002/>. Zugriff am 19.03.2014.

Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Neuried 2007).

Kühberger, Christoph (Hg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das Historische Lernen (Schwalbach/Ts. 2012).

Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula (Schwalbach/Ts. 2007).

* Schreiber, Waltraud: Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. *Zeitschrift für Pädagogik* 54, H. 2, 2008, S. 198–212.

Schreiber, Waltraud: Geschichte denken statt pauken. Theoretische Grundlegungen für ein praktisches Konzept. Basisbeitrag. In: Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung Meißen (Hg.), *Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen* (Meißen 2005) S. 17–23.

Weinert, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (Weinheim – Basel 2001) S. 17–31.

2 Was ist Archäologie?

Beliebte Klischees

Die von uns ausgewählten Beispiele in diesem Band beschäftigen sich mit Darstellungen zur Geschichte und Kultur der ‚Germanen‘ in den Jahrhunderten um Christi Geburt. Da für die Thematik nur wenige aussagekräftige historische Quellen vorliegen, bilden die Ergebnisse archäologischer Forschungen die Basis unseres heutigen Wissens über die ‚Germanen‘. Es gibt wohl nur wenige wissenschaftliche Fächer, die so stark mit beliebten Klischees behaftet sind wie die Archäologie. In Gesprächen mit Freunden und Bekannten oder auf Führungen sowie nach Vorträgen erlebt man als Archäologe immer wieder, dass das Fach zumeist als reine Feldarchäologie wahrgenommen und damit auf die Ausgrabung beschränkt wird. Archäologie und Ausgrabung scheinen durch eine Art symbiotische Vereinigung fest miteinander verbunden. Dieses Stereotyp – also ‚Archäologie‘ = ‚Ausgrabung‘ und *vice versa* – geht zugleich mit dem des ‚Abenteurers‘ einher. Denn wer kennt ihn nicht, den Archäologen, der in Indiana Jones-Manier ein Abenteuer nach dem anderen erlebt; den Archäologen, der in der Erde nach Schätzen vergangener Kulturen gräbt; den Archäologen, der mit Tropenhelm und in Khaki gekleidet sensationelle Entdeckungen im Dschungel macht; den Archäologen, der mit Spaten und Pinsel einzigartige Funde – zumeist aus Gold – freilegt sowie den Archäologen, der mysteriöse Todesfälle der Antike in kriminalistischer Art und Weise aufklärt. Diese und viele andere Vorstellungen, wie neuerdings das Bild vom Archäologen, der dank sensibelster Computertechnik auch die letzten bisher ungelösten archäologischen Rätsel löst, prägen die öffentliche Wahrnehmung des Fachs.

Ausgrabungswissenschaft

Darüber hinaus findet man sehr oft eine inhaltliche und zeitliche Einengung des Arbeitsfelds archäologischer Tätigkeit. Archäologen beschäftigen sich, so die weit verbreitete Meinung, zum einen mit der griechisch-römischen Antike und zum anderen mit dem Alten Ägypten oder dem Alten Orient, also dem Gebiet der ‚Frühen Hochkulturen‘ in Vorderasien. Eine im Jahr 2000 durchgeführte Umfrage unterstützt diesen Eindruck. Die Mehrheit der Befragten gab an, dass sich Archäologen vor allem mit ‚Griechen und Römern‘ (79,6 %) beschäftigen, knapp gefolgt von dem Bereich ‚Altes Ägypten/Alter Orient‘ (78 %). Mit großem Abstand wurde dann auf dem dritten Platz das ‚Mittelalter‘ (51,4 %) und erst an vierter Stelle ‚Urmenschen‘ (47,2 %) genannt. Die Auseinandersetzung mit ‚Dinosauriern‘ – Aufgabengebiet der Paläontologie, nicht der Archäologie – sehen immerhin noch 32,1 % als Aufgabe des Archäologen an – übrigens vor der Beschäftigung mit der ‚Neuzeit‘, die lediglich 20,6 % der Befragten zum Fachbereich der Archäologie zählen.

In der Gesellschaft sind die Vorstellungen von Archäologie somit recht eindeutig. Zugespitzt formuliert, könnte man sagen: Ein Archäologe ist jemand, der vornehmlich griechisch-römische und ägyptische Altertümer ausgräbt. Dieses Bild ist romantisch-

abenteuerlich verklärt – die archäologisch-wissenschaftliche Wirklichkeit sieht anders aus.

2.1 Archäologie und Archäologien

Der Begriff ‚Archäologie‘ war bereits in der Antike bekannt und wurde im Wortsinn als ‚Kunde von den Anfängen‘ verwendet. Im Gegensatz zur antiken Auffassung bezieht sich das moderne, auf das 19. Jahrhundert zurückgehende Verständnis von Archäologie auf die materiellen Hinterlassenschaften vergangener Kulturen. Besonders zu Beginn spielten die Werke der Bildenden Kunst des ‚klassischen‘ Altertums, also der Griechen und Römer, eine herausragende Rolle. Dieser Schwerpunkt findet sich heute noch in der *Klassischen Archäologie*, doch er bildet nur einen Teil des Forschungsinteresses dieses archäologischen Fachs. Das Arbeitsgebiet der *Prähistorischen Archäologie* wiederum ist die gesamte, in ur- und frühgeschichtlicher Zeit von Menschen bewohnte Erde. Sie wird nicht durch einen bestimmten kulturell – und damit auch chronologisch – umschriebenen Gegenstand definiert, wie das etwa für die Klassische Archäologie zutrifft. Die beiden Beispiele verdeutlichen: Die Archäologie ist eine sehr differenzierte Wissenschaft, deren Zweige durch fachspezifische Traditionen geprägt sind.

Hinter dem Oberbegriff ‚Archäologie‘ stehen bei näherer Betrachtung eine Reihe selbständiger Fächer. Das Selbstverständnis dieser Fächer leitet sich im Wesentlichen aus einer jeweils eigenen inhaltlichen und räumlichen Bestimmung ab. Auch wenn häufig, besonders in der Öffentlichkeit, allgemein von ‚Archäologie‘ gesprochen wird, gibt es kein universitäres Fach dieses Namens. An unseren Hochschulen werden vielmehr verschiedene archäologische Einzelfächer mit ganz unterschiedlichem regionalen oder zeitlichen Forschungsschwerpunkt gelehrt. Gewöhnlich wird zwischen Ur- und Frühgeschichtlicher, Biblischer, Vorderasiatischer, Klassischer, Provinzialrömischer und Christlicher Archäologie sowie der Archäologie des Mittelalters und der Neuzeit unterschieden.

Will man über die Einzelarchäologien eine zusammenfassende Aussage treffen, wird man zunächst den besonderen Charakter ihrer Quellen – im Wesentlichen dingliche Zeugnisse, also Fundgegenstände und bauliche Überreste – nennen. Daneben gibt es weitere verbindende Elemente zwischen den archäologischen Fächern: Neben ihrem Selbstverständnis als Historische Kulturwissenschaften gehört hierzu die durch den materiellen Charakter ihrer Quellen bedingte spezifische archäologische Methodik. Wie jede empirische Wissenschaft sind die Archäologien auf eine qualitativ und quantitativ möglichst gute Quellenbasis angewiesen. Die Feldarchäologie, und damit die Ausgrabung, spielt daher eine durchaus wichtige, wenngleich unterschiedlich prominente Rolle in den archäologischen Fächern. Die Quellenerschließung erfolgt jeweils durch systematische Ausgrabung – damit ist die Ausgrabungsmethodik ein allen Archäologien gemeinsames Merkmal. Und schließlich stellt auch die Deutung der Quellen in gewisser Hinsicht eine Besonderheit dar. Denn in der Archäologie ist das Prinzip

Oberbegriff
‚Archäologie‘

Quellen-
charakter

des Analogischen Deutens, d. h. der Interpretation mithilfe von Vergleichsbeispielen aus anderen kulturellen Zusammenhängen, von größerer Bedeutung als in den Geschichtswissenschaften. Das gilt, wenngleich in unterschiedlichem Maße, auch für die Begriffs- und Theoriebildung. Erkenntnisse über die Weltauffassung, religiöse, soziale und sonstige Vorstellungen der untergegangenen Kulturen lassen sich aufgrund der fehlenden bzw. oft unzureichenden schriftlichen Überlieferung nicht oder nur bedingt gewinnen, so dass gerade der Vergleich bei der Deutung materieller Hinterlassenschaften eine wichtige Rolle spielt.

Öffentliche
Archäologie

Lange Zeit war die Archäologie in Deutschland kaum an gesellschaftlichen ‚Bedürfnissen‘ interessiert. Ein Grund für diese Vernachlässigung dürfte zum einen in der Tatsache zu suchen sein, dass die Thematik von vielen Archäologen in der Regel nicht für relevant erachtet wurde, da sie diese nicht als genuinen Forschungsgegenstand des Fachs erachteten. Ein anderer Grund liegt im politischen Missbrauch der Archäologie im Kontext des Nationalsozialismus, der in der Nachkriegszeit auch zu einer Art Rückzug des Fachs in den universitären ‚Elfenbeinturm‘ führte. Heute gehört das Thema ‚Archäologie und Öffentlichkeit‘ zum essentiellen Bestandteil des professionellen Ethos, und die Beschäftigung damit ist eine ebenso wichtige Aufgabe wie die Ausgrabungs- und Auswertungsarbeit. Klassische Forschung am Objekt, systematische historische Rezeptionsforschung sowie eine Beschäftigung mit didaktischen Aspekten schließen sich heutzutage nicht mehr aus, sondern werden durchaus als wechselseitige und aufeinander bezogene Vorgänge betrachtet.

2.2 Ur- und Frühgeschichtliche Archäologie

Christian
Jürgensen
Thomsen

Die *Prähistorische* oder *Ur- und Frühgeschichtliche Archäologie*, auf deren Quellen wir uns in diesem Buch überwiegend stützen, hat ihre Wurzeln im 19. Jahrhundert. Mit der zunehmenden Hinwendung zu den sogenannten ‚vaterländischen Altertümern‘ begann sie sich während des 19. Jahrhunderts mehr und mehr im akademischen Umfeld zu etablieren. Der sicherlich wichtigste Schritt dazu war die Entwicklung des sogenannten ‚Dreiperiodensystems‘. Es gilt als erste methodisch-begründete Systematisierung der Altertümer der ‚heidnischen Vorzeit‘ und wird mit dem Namen des dänischen Gelehrten Christian Jürgensen Thomsen (1788–1865) in Verbindung gebracht. Seine in den 1820er Jahren vorgenommene chronologische Einteilung in eine Stein-, eine Bronze- und eine Eisenzeit war grundlegend für die weitere Entwicklung der Ur- und Frühgeschichtswissenschaft. Zum ersten Mal wurden die materiellen Quellen nicht nur als Beiwerk und Bestätigung antiker Schriftquellen betrachtet, sondern als eigenständige historische Quellen erkannt. In der Folgezeit wurden seine chronologischen Epochen weiter unterteilt. Archäologen sprechen heute beispielsweise nicht nur von der ‚Steinzeit‘, sondern gliedern die Steinzeiten aufgrund von unterschiedlichen Lebens- und Wirtschaftsformen mit einem je eigenen Spektrum an Funden in die Epochen Alt-, Mittel und Jungsteinzeit.

Das Arbeitsgebiet der Prähistorischen Archäologie ist die gesamte, in ur- und frühgeschichtlicher Zeit von Menschen bewohnte Erde, wobei ein wichtiger Schwerpunkt der Forschungen deutscher Universitäten in Europa liegt. Der urgeschichtliche Abschnitt, und damit die Zeit vom Paläolithikum bzw. der Altsteinzeit (ca. 800 000 v. Chr.) bis etwa zum Beginn der Vorrömischen Eisenzeit (ca. 750 v. Chr.) (→ M 1), bietet ausschließlich nicht-schriftliche, materielle Zeugnisse. Führt man sich die lange Geschichte der Menschheit bis dorthin vor Augen, so sind etwa 99,5 % davon nur über dingliche Hinterlassenschaften erschließbar. Für den frühgeschichtlichen Teil der Ur- und Frühgeschichte – dieser Bereich umspannt für gewöhnlich die Zeitspanne von ca. 750 v. Chr. bis etwa zum Beginn der Karolingerzeit (Mitte 8. Jh. n. Chr.) – lassen sich ergänzend Schriftzeugnisse hinzuziehen (→ M 1). Für Mittelalter und Neuzeit bildet die Archäologie eine wichtige Komplementärdisziplin zu den Geschichtswissenschaften.

Literatur (* besonders empfehlenswert)

Eggert, Manfred K. H.: Archäologie. Grundzüge einer Historischen Kulturwissenschaft (Tübingen – Basel 2006).

* Eggert, Manfred K. H./Samida, Stefanie: Ur- und Frühgeschichtliche Archäologie (Tübingen – Basel 2013).

* Gehrke, Hans-Joachim/Sénécheau, Miriam (Hg.): Geschichte, Archäologie, Öffentlichkeit: Für einen neuen Dialog zwischen Wissenschaft und Medien (Bielefeld 2010).

Gersbach, Egon: Ausgrabung heute: Methoden und Techniken der Feldgrabung (Darmstadt 1998).

Renfrew, Colin/Bahn, Paul: Basiswissen Archäologie: Theorien, Methoden, Praxis (Mainz 2009).

Themenschwerpunkt „Archäologie in Forschung und Unterricht“. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 63, H. 3/4, 2012.