

Kultur – Bildung – Archäologie. Anmerkungen zum Verhältnis von Archäologie und historischem Lernen¹

Wolfgang Hasberg

Zusammenfassung – Das Dreieck Kultur – Bildung – Archäologie beschreibt ein ausgesprochen grundlegendes Verhältnis, auch wenn Bildung im vorliegenden Aufsatz auf historische Bildung reduziert ist. Das Verhältnis wird noch einmal komplizierter, wenn man Kultur nicht als eine Materialisierung oder Institutionalisierung versteht, sondern – wie es im kulturwissenschaftlichen Paradigma üblich ist – als Sinngewebe einer gesellschaftlichen Formation. Versteht man gleichzeitig das Deutungsgeschäft der Geschichte als ein kulturwissenschaftliches, hat das nachhaltige Konsequenzen für historisches Lernen. Dieses konstituiert seinen Gegenstand im Prozess. Insofern auch die Archäologie als Teildisziplin der Geschichtswissenschaft dem historischen Denken/Lernen verpflichtet ist, ist sie im Bereich der Vermittlung auf die daraus resultierenden geschichtsdidaktische Essentials zurück verwiesen. Aus diesem Grunde erübrigt sich eine „Didaktik der Archäologie“.

Schlüsselwörter – Kultur, Bildung, historische Bildung, historisches Denken, historisches Lernen

Abstract – The triangle of culture – education – archaeology describes a very fundamental coherence, even though it is reduced to historical education in this case. The relationship will become much more complicated, if culture is not limited to materialization or institutions, but is perceived as a social textile of sense, as it is usually in the context of cultural sciences. If, at the same time, history is regarded as matter in the context of cultural sciences, this comprehension has affects to historical learning. In this sense, historical thinking creates its subject by its own. Insofar as archaeology is a part of historical sciences it is connected to historical thinking/learning, too. In consequence, it has to regard the essentials of historical learning, where archaeology is targeted to historical education. Because of this reasons didactics of archaeology are dispensable.

Keywords – Culture, education, history education, history thinking, history lessons

Dem folgenden Beitrag ist zur Aufgabe gestellt, auf beschränktem Raum eine Dreiecksbeziehung zu beschreiben, nämlich das Verhältnis von (kultureller) Bildung und historischem Lernen am Beispiel der Archäologie zu beleuchten, das heißt Kultur, (historische) Bildung und Archäologie in ihren grundlegenden Bezügen transparent werden zu lassen. Eine recht fundamentale und abstrakte Aufgabe also, die am Ende in ein bislang kaum erörtertes Problemfeld auslaufen soll, indem die Forderung nach einer Didaktik der Archäologie zu thematisieren sein wird.

Kultur als textiles Sinngewebe

In Fällen, in denen es um eine derart grundlegende Begriffskonstellation geht, hat es sich häufig als lohnenswert erwiesen, bei der Etymologie Zuflucht zu suchen. Begibt man sich auf die Suche nach den ursprünglichen Bedeutungen deutscher Wörter empfiehlt es sich, zunächst bei den Gebrüdern Grimm nachzuschlagen. In deren Wörterbuch zur deutschen Sprache wohlgemerkt! Schließlich gilt die Zeit von der Aufklärung bis zur Romantik als Sattelzeit, in der die Begrifflichkeiten entstanden sind, auf die der gegenwärtige Sprachgebrauch sich noch heute stützt.² Allerdings erweist sich die Suche in Bezug auf Begriffe wie „Cultur“, „Kultur“ und „Archäologie“ als vergeblich.³ Nur „Bildung“

fördert einen knappen Eintrag zutage, der sich als wenig originell erweist, insofern er Bedeutungen referiert, die unserem gegenwärtigen Gebrauch entsprechen.⁴

In Bezug auf den ersten im vorliegenden Zusammenhang zu thematisierenden Begriff mag das irritieren, aber nicht zu betrüben. Denn Kultur – das ist weithin bekannt – hat seit der Jahrtausendwende einen neuen Klang erhalten. Kultur, das sind nicht die (materiellen und ideellen) Errungenschaften, die uns den Barbaren überlegen machen. Kultur ist nicht das – um es salopp zu sagen –, was in dem Kulturbeutel Platz zu finden hat. Kultur, das ist das Sinngeflecht einer Gesellschaft, auf dem ihr Funktionieren beruht. Um diese abstrakte Einsicht konkret werden zu lassen, sei – wie es den Gepflogenheiten der Historiker entspricht – eine Geschichte erzählt:

„Zur Weihnachtszeit des Jahres 1999 landet ein Raumschiff mit dreißig Außerirdischen an Bord unbemerkt im winterlichen Engadin. ... Die Außerirdischen stammen vom Planeten Alterius und waren einige zehn Jahre unterwegs. Ihre lange Reise dient einer wissenschaftlichen Mission. Im Auftrage der Alterischen Forschungsgemeinschaft (AFG) sollen sie den Planeten Erde erkunden, auf dem man aus wenig nachvollziehbaren Gründen intelligentes Leben vermutet. ... jetzt sind sie vor Ort und machen sich an die Arbeit. Da ihr Heimatplanet nicht mehr ist als ein wassergefüllter Gummiball, der von einer Luftschicht umgeben wird, die kein

Wetter kennt, sind ihnen geologische und geographische Wissenschaften unbekannt. Insofern nehmen sie weder die Schönheit der verschneiten Berge wahr, noch können sie ihnen ein wissenschaftliches Interesse abgewinnen. Nur die angeblich intelligenten Lebewesen interessieren, die man akribisch studiert. ... Nach einem halben Jahr und vielen Diskussionen wird ein Bericht verfaßt. Man teilt die Lebewesen in vier Gruppen auf unter Zugrundelegung eines einzigen Kriteriums, dem der Fortbewegung ... Die in die erste Gruppe gehörenden Wesen benutzen zur Ortsveränderung ein breites Brett, auf dem die beiden unteren Extremitäten befestigt werden. Statt des einen sind bei den Angehörigen der nächsten Gruppe zwei Bretter zu entdecken, die aber deutlich schmaler ausfallen. Für die oberen Extremitäten kommen zwei Stöcke hinzu. Bei der dritten Gruppe ist die Breite der Bretter noch weiter reduziert, was durch die Länge sowohl der Bretter wie der Stöcke ausgeglichen wird. Ganz anders hingegen die letzte Gruppe, die zum Fortkommen weder Bretter noch Stöcke benutzt. Dabei ergibt sich eine deutliche Beziehung zwischen den Proportionen der Fortbewegungswerkzeuge und der Fortbewegungsart. Sind die Werkzeuge groß, bewegt man sich bergab; sind sie klein oder nicht vorhanden, bleibt man in der Ebene. Die außerirdischen Forscher waren stolz auf ihre Erkenntnisse und davon überzeugt, die fremde Wirklichkeit korrekt erfaßt zu haben. ... Was noch fehlte, war eine umfassend erklärende Theorie aller Einzelheiten. Die größte Schwierigkeit bestand dabei im Phänomen der Fortbewegung. ... Den Forschern war bald klar, daß die Ortsveränderung nicht der Grund der Fortbewegung sein konnte. Aber worin bestand ihre Funktion? Erst gegen Ende des Forschungsaufenthalts – inzwischen war der Frühling eingezogen – deutete sich eine Lösung an. Man stellte fest, daß der Boden allmählich die weiße Farbe verlor und daß an den Stellen, die braun oder grün wurden, die Aktivität aller Gruppen aufhörte. Die Fortbewegung, so endlich der geniale Einfall, diente dem Zweck, die weiße Substanz zu vernichten, die für die fremden Lebewesen wahrscheinlich eine Gefahr darstellte.“⁵

Es fällt schwer einzugestehen, dass diese ebenso schöne wie erklärende Geschichte keineswegs von einem Historiker stammt und sich keineswegs auf eine wahre Begebenheit in der Vergangenheit berufen kann. Der Passauer Amerikanist Klaus P. Hansen erzählt sie in seiner Einführung in die Kulturwissenschaften, um anschaulich zu machen, wie man das Tun und Handeln einer menschlichen Gruppe, eines Kollektivs, nur sinnvoll beschreiben kann, wenn man bis zu den dahinter liegenden Sinngeflechten vordringt, die das vordergründig zu beobachtende Geschehen zu allererst verstehbar macht. Ein in der westlichen Hemisphäre beheimateter Erdenbürger, hätte aufgrund seiner

Kenntnis der klimatischen Verhältnisse, aber auch wegen seiner Einsicht in das soziale Verhalten und Denken seiner Mitmenschen die Alterioiden leicht davon überzeugen können, dass ihre durchaus stringente und plausible Deutung nicht den kulturellen Gewohnheiten entspricht. Kultur ist – folgt man weiter K. P. Hansen – „die Gesamtheit der Gewohnheiten eines Kollektivs.“⁶ Nur wer die sich in Handlungen ausdrückenden Gewohnheiten auf ihre Sinnhaftigkeit hin befragt, dringt bis zu den (kollektiven) Sinnkonstruktionen vor, auf denen diese Gewohnheiten fußen. Für Historiker und Archäologen gestaltet sich die Suche nach der Kultur freilich um einiges komplizierter, insofern sie über zurückgelassene Quellen allererst auf die Handlungen in der Vergangenheit und dahinter nach den kulturellen Gepflogenheiten und gar Sinnkonstruktionen vergangener Gesellschaften zu suchen haben.

Der nur begrenzt zur Verfügung stehende Raum verbietet es, den neueren Kulturbegriff – von dem selbstverständlich mannigfaltige Variationen existieren – genauer zu explizieren.⁷ Diese knappen Andeutungen müssen genügen. Und sie genügen durchaus, um nachvollziehen zu können, dass die Geschichtswissenschaft sich verändern musste, um diesen Sinngeflechten, deren Erscheinungsformen sie in der Vergangenheit erkundet, auf die Schliche zu kommen. Eine neue Form historischen Denkens wurde nötig, um gesellschaftliche Sinngeflechte in der Vergangenheit – womöglich könnte man von Diskursen sprechen – transparent zu machen.

Bevor die Konsequenzen, die sich aus diesen neuen Formen ergeben, für das historische Lernen respektive die historische Bildung beleuchtet werden können, muss ein Zwischenschritt eingefügt werden, der sich mit den grundsätzlichen Veränderungen befasst, die sich aus einem solchen Kulturbegriff ergeben. Es liegt nahe, dafür den französischen Psychologen, Soziologen oder Philosophen Michel Foucault (1926-1984) zu bemühen – allein weil das Wortspiel so verführerisch ist, wenn er von der „Ordnung der Dinge“, von der „Ordnung des Diskurses“ oder – und das macht eine Reminiszenz so reizend – von der „Archäologie des Wissen“ spricht.⁸

Archäologie des Wissens

Die Analogie zu M. Foucault liegt also nahe und soll hier bedient werden, weil er in der Einleitung zu seiner 1969 erschienenen „Archäologie des Wissens“ die Notwendigkeit eines neuen Zugangs zur Vergangenheit respektive einen neuen Umgang mit der Geschichte propagiert.⁹ Das Herstellen

von Kontinuitäten, das heißt das Narrativieren von stringenten historischen Erzählungen aus den Quellen heraus – so meint er – sei obsolet geworden. Es gehe vielmehr darum, auf Diskontinuitäten beziehungsweise Brüche aufmerksam zu machen. Dahinter steht seine – durchaus empirisch fundierte – Prämisse, der Wechsel von Wissensformationen verlaufe eher abrupt, als dass es sich um eine Entwicklung handle, bei der sich allmählich oder gar gemächlich Wissensformationen herausbildeten.

Wissensformationen oder Episteme weisen nach M. Foucault bekanntlich die Struktur von Diskursen auf. Deshalb gilt es, die verschiedenen Diskurse über eine Sache *peu à peu* zu heben, das heißt die Schichten einer Erdformation nacheinander abzutragen und zu sichten, um – wenn man bis auf den Grund vorgedrungen ist – am Ende eine Geschichte zur Entwicklung der Sache erzählen zu können, die im Wesentlichen von Brüchen geprägt sein wird. Ganz wie in der Archäologie, wo zwischen den Grabungs(be)funden die Brüche erklärend zu glätten versucht werden. Dagegen aber verwarft sich der französische Philosoph, der die Brüche bewahrt wissen, Diskontinuitäten transparent gemacht sehen will.

Überträgt man diese Sichtweise auf die Kultur oder besser auf die einander ablösenden Kulturen, dann gilt es, auf archäologische Weise die einander ablösenden Sinngeflechte der vergangenen Gesellschaften freizulegen und transparent zu machen. Insofern diese erzählt werden – was M. Foucault in Bezug auf Klinik, Wahnsinn, Strafvollzug, Sexualität und anderem bekanntlich durchaus getan hat, – ist der Poststrukturalist, der Strukturen wegen ihrer allgemeinen Geltungsansprüche ablehnt, noch nicht in dem Sinne postmodern, dass er die Meistererzählung ablehnte, wenngleich er ihr ihren umfassenden Wahrheitsanspruch – wie gesagt – vehement bestreitet.

M. Foucault war vieles, Psychologe und Philosoph und gelegentlich wird er auch zum Historiker stilisiert. Was ihm, der diese Diskursanalyse oder besser: die Archäologie des Wissens in die Geschichte einführte, indes völlig fern lag, war, seine Methode ausführlich darzulegen.¹⁰

Deshalb gilt es im Folgenden der Frage nachzugehen, mit welchen Mitteln und auf welche Weise dieser neue Zugang zur Geschichte, für den M. Foucault hier exemplarisch angeführt wurde, der gelegentlich missverständlich als *New Cultural History* firmiert,¹¹ besser allerdings als kulturwissenschaftliche Geschichtswissenschaft bezeichnet wäre.¹² Wie und mit welchen Mitteln erfasst man die Kultur, die Sinngeflechte vergangener Gesellschaften, die materielle wie institutionelle Ausprägungen

hervorgebracht haben? Die Zugangsweisen und Methoden der Historiker sind im Gefolge all der *cultural turns*¹³ durchaus andere geworden.¹⁴

Historische Lernen als Weg zu historischer Bildung

Geschichte als Archäologie in diesem kulturwissenschaftlichen Sinne hat offenkundig auch ein anderes Verständnis von historischem Denken, von historischem Lernen, von historischer Bildung zur Folge. Wenn die folgenden Betrachtungen dies veranschaulichen wollen, dann haben sie mit einem Bekenntnis zu beginnen: Der Geschichtsdidaktik ist der Bildungsbegriff abhanden gekommen. Nicht erst seit der im Zuge der PISA-Diskussion aufgekommenen Kompetenzdebatte, sondern bereits mit der Rezeption der Lerntheorie und der Abkehr von der bildungstheoretischen Didaktik und geisteswissenschaftlichen Pädagogik in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre.¹⁵ Deshalb muss in gebotener Kürze das Verhältnis historischen Lernens zur historischen Bildung reflektiert werden.

Seit circa 1970 wird dieses in der Geschichtsdidaktik im Rahmen des Paradigmas des Geschichtsbewusstseins thematisiert, das von Rolf Schörken und Karl-Ernst Jeismann (1925-2012) begründet¹⁶ und in geschichtstheoretischer Hinsicht vor allem von Jörn Rüsen¹⁷ sowie durch den Forschungsverbund FUER Geschichtsbewusstsein ausdifferenziert wurde¹⁸ (**Abb. 1**).

Historisches Lernen ist nach J. Rüsen „*Sinnbildung über Zeiterfahrung*“. Gemeint ist damit, dass auf Zukunft gerichtetes Handeln und Denken in der Gegenwart unter anderem über den Rekurs auf die Vergangenheit oder Geschichte erfolgt. Der grundlegende Akt historisches Denken besteht folglich in der „*Verschränkung der Zeitdimensionen*“ (Bodo von Borries). Auf dieser fundamentalen Beschreibungsebene unterscheidet sich das historische Denken des professionalisierten Historikers von dem des Novizen allenfalls graduell. Strukturell verläuft das Denken in beiden Fällen in denselben Bahnen: Ein zeitliches Orientierungsproblem veranlasst eine historische Frage, die sich auf die Erklärung von Veränderungen in der Zeit bezieht. Ausgehend von dieser historischen Frage und einer Vergewisserung der eigenen „*Vorstellungen von und Einstellungen zu*“ dem in Rede stehenden zeitlichen Phänomen, wendet das historische Bewusstsein sich entweder der Re-Konstruktion oder der De-Konstruktion zu, je nachdem, ob es auf Vergangenheit (in Form von Quellen) oder auf Geschichte (in Form historiographischer Produkte unterschiedlicher Art) zugreift. Über die Verge-

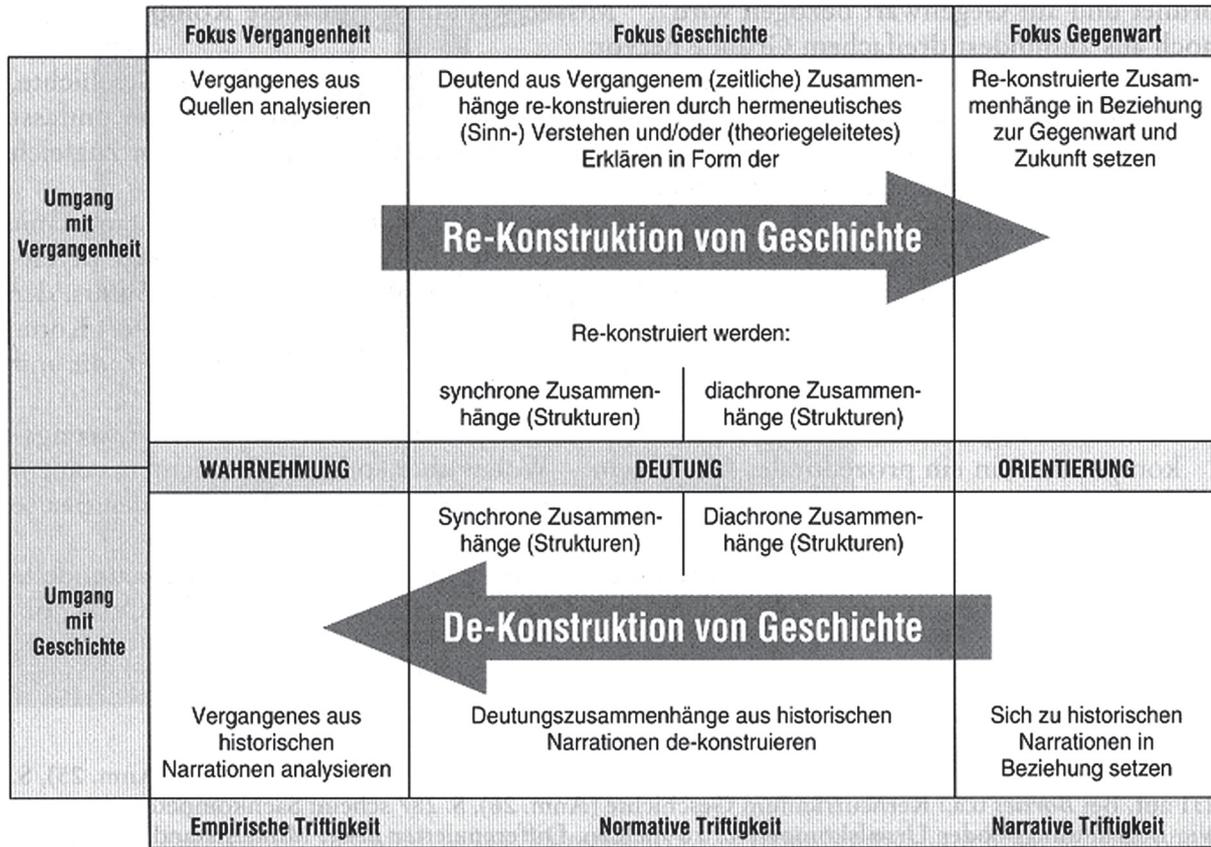


Abb. 1 Grundlegende Operationen des Geschichtsbewusstseins.¹⁹

wissenerung des Lernzuwachses kommt es im gelingenden Fall zu einer zeitlichen Orientierung, die das auslösende Problem bewältigt. Entscheiden ist, dass dieser mentale Prozess, der sich in einem Regelkreis historischen Denkens (Abb. 1) abbilden lässt, die Form des Erzählens annimmt. Nur erzählend lassen sich die Zeitdimensionen überbrücken, nur in Form einer – freilich nicht unbedingt manifesten – historischen Erzählung können Antworten auf historische Fragen gefunden werden, die sich *per definitionem* auf Veränderungen in der Zeit beziehen. Im Zentrum des historischen Denkens steht folglich die narrative Kompetenz, die Fähigkeit, sinnhafte Erzählungen über zeitliche Veränderungen zu bilden.

Im Gefolge der PISA-Debatte wurde der Regelkreis historischen Denkens genutzt, um daraus ein – wie von der Bildungsadministration gefordert²¹ – domänenspezifisches Kompetenzmodell abzuleiten. Von seiner Folie her lassen sich folgende Kompetenzen herleiten (Abb. 2).

1. Historische Fragekompetenz
2. Organisations- bzw. Re-Organisationskompetenz

3. Re-Konstruktionskompetenz
4. De-Konstruktionskompetenz
5. Orientierungskompetenz
6. Reflexionskompetenz.

Es handelt sich mithin um aus dem regelhaften mentalen Prozess des historischen Denkens abgeleitete Kompetenzen. Lediglich die Reflexionskompetenz lässt sich nicht auf den Prozess historischen Denkens zurückführen, sondern stellt eine Metakompetenz dar, die es dem historisch Denken erlaubt, sich beim historischen Denken zu beobachten, mit anderen Worten, den historischen Denkprozess reflektiert auszuüben.²²

Im Zentrum des Regelkreises, auf die alles historische Denken mit zentripetaler Kraft zuläuft, steht – darauf wurde bereits hingewiesen – die narrative Kompetenz, in der das historische Lernen, nicht aber die historische Bildung aufgeht. Aus J. Rüsens Formulierung geht hervor, Bildung sei „ein Ensemble von Kompetenzen der Welt- und Selbstdeutung, das ein Höchstmaß an Handlungsorientierung mit einem Höchstmaß an Selbsterkenntnis verbindet und damit ein Höchstmaß an Selbstverwirklichung oder Identitätsstärke ermöglicht.“²³

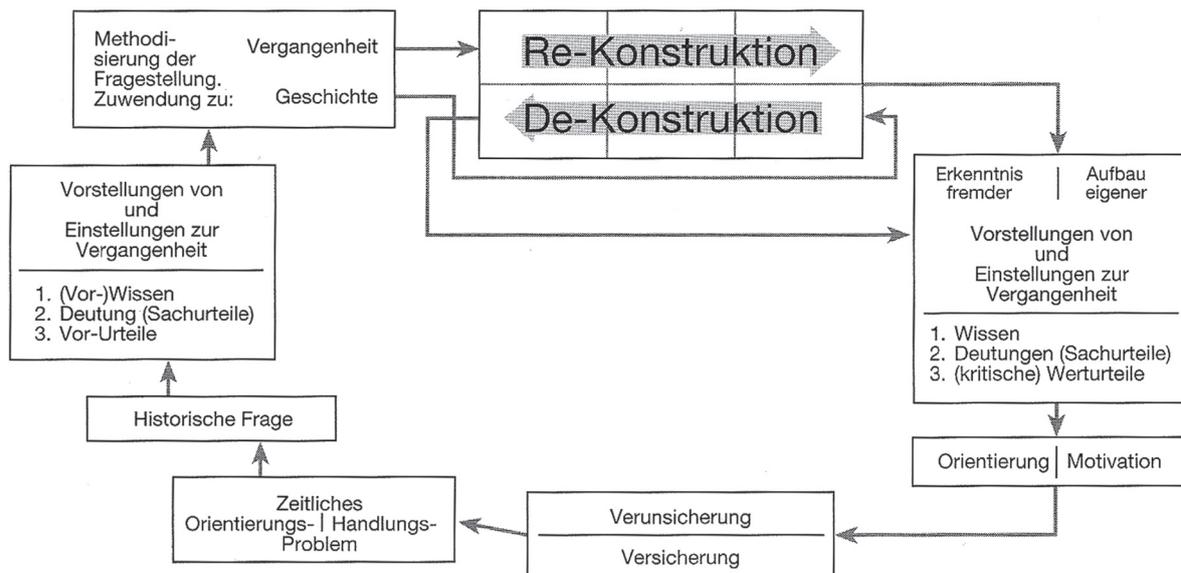


Abb. 2 Regelkreis historischen Denkens²⁰

Ein Höchstmaß an Selbstverwirklichung und Identitätsstärke, eine solche Formulierung weist bereits in die Richtung des klassischen Bildungsbegriffs; wen immer man an dieser Stelle zitieren möchte. Sei es Johann Friedrich Herbart (1776-1841) oder – noch klassischer – Wilhelm von Humboldt (1767-1835), der den Sachverhalt folgendermaßen umschreibt: „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnden Neigung, sondern welcher die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und porportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“, um – so könnte man in einem gewagten Zeitsprung mit Theodor Adorno (1903-1969) fortfahren – sich Kultur subjektiv zueigen zu machen.²⁴

In Bezug auf Geschichte ist die bildende Leistung, die durch historisches Denken ermöglicht wird, die Balancierung des von Außen an das erkennende Subjekt herangetragenem Objektbezuges und des subjektiven Geltungsdrangs desselben, wie schon 1927 Siegfried Kawerau erkannte (1885-1935).²⁵ „Im Sinne eines solchen reflexiv-komplementären Bildungskonzeptes ist historisches Denken dann ‚gebildet‘“, führt J. Rüsen zusammenfassend aus, „wenn es auf Ganzheit, Handeln und auf das Selbst seiner Subjekte bezogen ist.“²⁶ Zieht man ins Kalkül, dass diese Ganzheit auf dem Wege der Narration hergestellt wird, dass historisches Erzählen die Einheit von Objekt- und Subjektbezug bewirkt und damit Orientierung in der Zeit und Identität ermöglicht, dann wird glasklar, dass bis zu diesem Punkt der noch moderne Poststrukturalist M. Foucault den Weg wohl kaum mitgehen würde.

Kulturelle Bildung ist – hält man am geschichts-didaktischen Paradigma fest – nicht die auf den Umgang mit Kultur im engeren Sinne (materielle Kultur) abzielende Erziehung. Bildung ist immer Selbstbildung des Subjekts, dem von Außen allenfalls Hilfestellung gegeben werden kann, beispielsweise Unterstützung bei der Ausbildung seiner historischen Kompetenz, die als Werkzeug zu betrachten ist, (sich) sinnvolle Geschichte über vergangene Kulturen zu erzählen, um sich in der eigenen Kultur zurechtzufinden. Bildung kann in diesem Sinne nicht anders als durch die Auseinandersetzung mit Kultur erworben werden – sei es die gegenwärtige, sei es die vergangene.

Lässt sich Bildung ergraben? – oder: Archäologie als Weg historischen Lernens?

Es mag sein, dass die Geschichtsdidaktik sich bislang nicht in ausreichendem Maße mit der Archäologie befasst hat, zumal diese alle Epochen bis in die Gegenwart hinein umfasst. Allerdings reicht das wenig systematische Schriftgut deutlich weiter, als manch einer derjenigen glaubt, die sich aus archäologischer Provenienz mit didaktischen – weniger mit geschichts-didaktischen – Aspekten der Archäologie befasst haben.²⁷ Gleichwohl kann von einem kontinuierlich sich fortentwickelnden Diskussionsstrang keine Rede sein.²⁸ Eine systematische Befassung mit dem Potenzial der Archäologie zur Beförderung des historischen Lernens existiert bislang nicht, und zwar auf keiner der beiden Seiten.

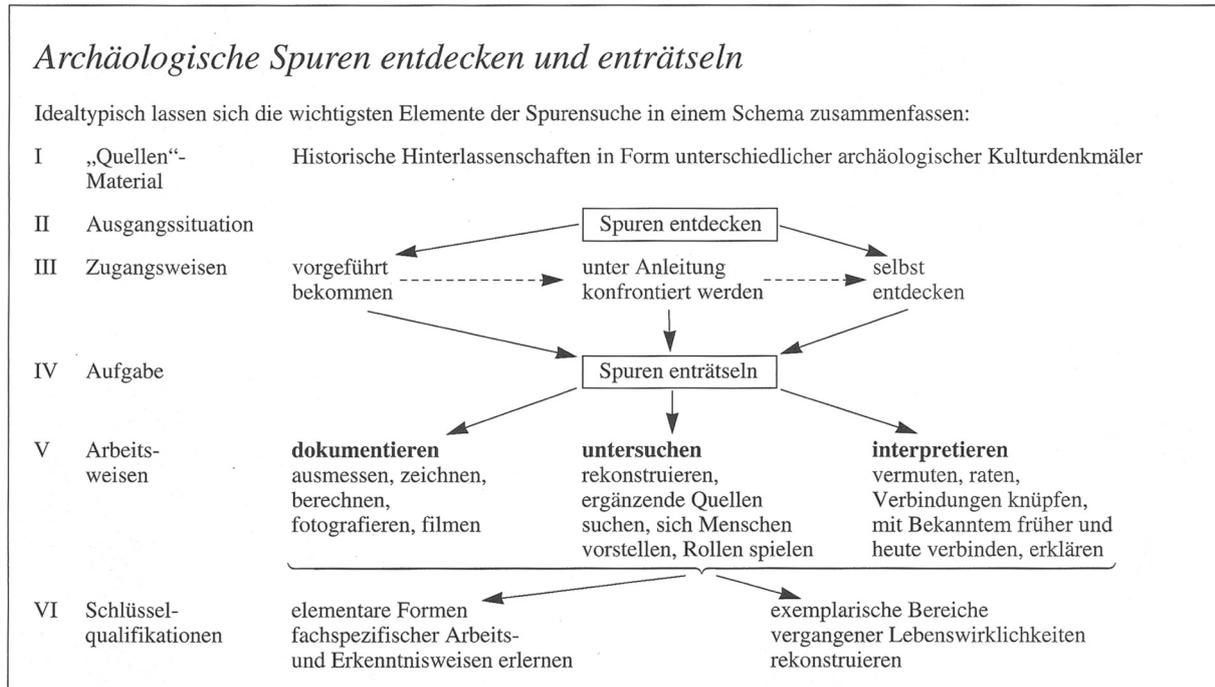


Abb. 3 Archäologische Spuren entdecken und enträtseln

Als Begründung für das Einbeziehen der Archäologie in Lehr-Lernprozesse historischen Inhalts finden sich als Argumente in der Regel folgende aufgelistet:

1. Erweiterung des Quellenbegriffs durch den Einbezug nicht-textueller Quellen;
2. Nutzung archäologische Stätten als Refugium für entdeckendes oder gar handlungsorientiertes Lernen – eine keineswegs geschichtsdidaktische Begründung;
3. vor allem wird Archäologie als Faszinosum dargestellt, um darüber ihre Motivationskraft zu beschwören, von der infolge des Mangels empirischer Erforschung in diesem Bereich niemand weiß, ob sie tatsächlich existiert oder gar im Rahmen des Geschichtsunterrichts vorausgesetzt werden kann.

Veranschaulichen lässt sich die defizitäre Auseinandersetzung der Geschichtsdidaktik mit der Archäologie – die freilich nur eine von vielen Zugangsweisen zur Geschichte ist – an einem bereits 1996 in der unterrichtspraktischen Zeitschrift *Praxis Geschichte* publizierten Beitrag von U. Mayer. Im Ansatz scheint seine Argumentation dem archäologischen Dreischritt (Prospektion – Sicherung der Befunde – Analyse/Interpretation) zu folgen, obwohl die ersten beiden Schritte im Geschichtsunterricht naturgemäß unterbelichtet bleiben müs-

sen. Denn nur im seltenen Fall eines Projekts wird die Begehung aktueller Grabungen durchgeführt werden können. Fokussiert man den Blick auf die Potenziale der Archäologie für das historische Lernen im Geschichtsunterricht, erfordert die Unterscheidung a) Archäologie im Geschichtsunterricht, b) Archäologie im Rahmen eines Projekts Berücksichtigung.²⁹ Im Schema von U. Mayer spiegelt sich diese Unterscheidung in der Rubrik „Zugangsweisen“, in der zwischen a) vorgeführt bekommen, b) unter Anleitung konfrontiert werden, c) selbst entdecken unterschieden wird (vgl. Abb. 3).

Unter dem Punkt „Arbeitsweisen“ stößt man auf Verfahren, die mit dem im Einklang stehen, was oben als Fähigkeiten zur Kulturerschließung ausgemacht wurde (vgl. Abb. 1), nämlich a) das Analysieren des Vergangenen (hier der archäologischen Überreste), das b) Rekonstruieren von Zusammenhängen aus den Exponaten heraus, sowie die c) orientierende Überbrückung der Zeitdifferenz (früher - heute). Ohne Weiteres ließe sich der bereits 1996 entstandene Entwurf eines Zu- und Umgangs zu bzw. mit archäologischen Denkmälern mit den diversen Kompetenzmodellen zur Deckung bringen, die derzeit im Umlauf sind. Denn er nimmt ernst, dass es sich bei den archäologischen Kulturdenkmälern, die zum Ausgangspunkt genommen werden, um Quellen bzw. Material handelt, je nach dem ob die archäologischen Funde selbst (Quellen) oder das Arrangement, in das sie einge-

bunden sind (Museum, Archäologischer Park etc.), also Vergangenheit oder Geschichte, Quellen oder Historiographie, betrachtet werden sollen.

Ohne das Schema an einem Beispiel konkretisieren zu können, wird auch so erkennbar, dass die Einbeziehung der Archäologie in Lehr-Lernprozesse historischen Inhalts, die das Ziel der Förderung historischer Kompetenz verfolgen, ohne Probleme einpassen, sofern der Status der Archäologie als fachspezifische Zugangsweise zu einem speziellen Quellenbestand oder als Medium historischen Lehrens und Lernens nicht verkannt wird.

Auf dem Weg zu einer Didaktik der Archäologie?

Am Ende unserer aphoristischen Betrachtungen zum Verhältnis von Kultur, Bildung, historischem Lernen und Archäologie drängt sich eine Frage auf, die recht eigentlich gar nicht gestellt war. Vielmehr fordert das Plädoyer für die Konstituierung einer Archäologiedidaktik, das S. Samida 2010 in der *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* vorgetragen hat, zu einer Gegenrede heraus. Und wenn sie es unter freier Anlehnung an F. Schiller unter dem Titel „Was ist und warum brauchen wir eine Archäologiedidaktik?“ in Frageform gekleidet hat,³⁰ dann kann die Antwort ebenso unmissverständlich gegeben werden. Sie lautet: Nein!

Die Archäologie, von der behauptet wird, sie sei kein universitäres Fach, stellt in der Tat eine eigenständige Wissenschaftsdisziplin mit weitgehend eigenständiger Methodologie dar. Allerdings trifft sie sich mit den anderen historischen Wissenschaften in ihrem Erkenntnisinteresse, das darauf gerichtet ist, mit den ihr eigenen Methoden Aufschluss über die Vergangenheit zu gewinnen und die dabei erzielten Erkenntnisse in verschiedene geschichtskulturelle Diskurse der Gegenwart einfließen zu lassen – seien sie wissenschaftlichen oder populär bis trivialen Zuschnitts.

Von einem Gegenstand her – so H.-J. Pandel – lasse sich keine Didaktik entwerfen.³¹ Folgt man diesem Verdikt, dann kann es keine Archäologie-Didaktik, nicht einmal eine Geschichtsdidaktik geben. Denn handelt es sich bei Archäologie und Geschichte auch um Konstrukte, wären sie doch gleichwohl Gegenstände geschichtsdidaktischen Reflektierens. Folglich bedürfte es allein einer Didaktik historischen Denkens.

Beim historischen Denken geht es – wie wir gehört haben – um das Freilegen von Sedimentschichten, um darüber historische Diskurse nachzeichnen und historisches Erzählen narrativieren zu können. Wenn es aber um eine spezifische Wei-

se historischer Erkenntnis geht, dann kann dafür keine eigenständige Didaktik begründet werden. Was sollte auch eine Didaktik der Archäologie als Forschungsfeld für sich anderes deklarieren als historisches Denken über archäologische Forschung? Gibt es eine Didaktik der Quellenkunde? Eine solche der Chronologie, der Numismatik oder der Diplomatie? Eine Didaktik der Chronologie, der Historiographie, der Spragistik? Nein, das alles kann es nicht geben! Über welche Medien und über welche methodische Erschließung historisches Wissen und historische Kompetenzen erworben werden, ist durchaus sekundär. Primär ist das über die Medien und Methoden avisierte Erkenntnisinteresse, und das ist in der Geschichtswissenschaft wie in der Archäologie auf historische Erkenntnis, in intentionalen Lehr-Lernprozessen auf die Beförderung historischen Denkens, auf historische Kompetenz gerichtet.

Anmerkungen

¹ Wegen der nahezu unbegrenzten Weite der Fragestellung, die sich in einem im Umfang begrenzten Artikel keinesfalls ausschöpfen, sondern allenfalls andeuten lassen kann, ist ganz bewusst die essayistische Form des Vortrags für die schriftliche Fassung beibehalten worden.

² Koselleck, Reinhart: Einleitung, in: *Geschichtliche Grundbegriffe*, Bd. 1, Studienausgabe, Stuttgart 2004, S. XIII-XXVII.

³ Grimm, Jacob/Grimm, Wilhelm: *Deutsches Wörterbuch*, Bd. 1, Leipzig 1854 u. Bd. 5, Leipzig 1873.

⁴ Grimm, Jacob/Grimm, Wilhelm: *Deutsches Wörterbuch*, Bd. 4, Leipzig 1860, Sp. 22f.

⁵ Hansen, Klaus P.: *Kultur und Kulturwissenschaft*, 2. Aufl. Tübingen/Basel 2000, 32-35.

⁶ Hansen: *Kultur und Kulturwissenschaft* (Anm. 5), S. 17f.

⁷ Die zu nennende Literatur umfasst Legionen. Um sie zu begrenzen und dennoch die entscheidenden Konsequenzen für die Geschichtswissenschaft herauszuheben, sei verwiesen auf Daniel, Ute: *Kompendium Kulturgeschichte. Theorien, Praxis, Schlüsselwörter*, Frankfurt a. M. 2001.

⁸ Foucault, Michel: *Die Ordnung der Dinge*, Frankfurt a.M. 1974 [franz. Orig. *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris 1966]; ders.: *Die Ordnung des Diskurses*, 12. Aufl. Frankfurt 2012 [franz. Orig. *L'ordre du discours*, Paris 1972] u. ders.: *Archäologie des Wissens*, Frankfurt a. M. 1981 [franz. Orig. *L'Archéologie du savoir*, Paris 1969]. Zum Verständnis für das Werk Foucaults sei verwiesen auf Kammler, Clemens/Parr, Rolf/Schneider, Ulrich Johannes (Hrsg.): *Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, Stuttgart/Weimar 2008. Zur geschichtswissenschaftlichen Bedeutung s. Baberowski, Jörg: *Der Sinn der Geschichte. Geschichtstheorien von Hegel bis Foucault*, München 2005, 190-203.

- ⁹ Foucault: Archäologie des Wissens (Anm. 8), S. 9-29.
- ¹⁰ Zur historischen Diskursanalyse s. vor allem die gediegene Einführung von Landwehr, Achim: Historische Diskursanalyse, Frankfurt a. M./New York 2008 [ursprünglich unter dem Titel: Geschichte des Sagbaren, Tübingen 2001]. Vgl. Sarasin, Philipp: Subjekte, Diskurse, Körper. Überlegungen zu einer diskursanalytischen Kulturgeschichte, in: Hardtwig, Wolfgang/Wehler, Hans-Ulrich (Hrsg.): Kulturgeschichte heute, Göttingen 1996, 131-164 u. Kammler, Clemens: Historische Diskursanalyse (Michel Foucault), in: Bogdal, Klaus-Michael (Hrsg.): Neue Literaturtheorien. Eine Einführung, Opladen 1990, 31-55.
- ¹¹ Burke, Peter: Was ist Kulturgeschichte? Frankfurt a.M. 2005.
- ¹² Erklärend dazu Hasberg, Wolfgang: Mediävistik als Avantgarde. Kulturwissenschaftliche Strömungen in der Geschichtswissenschaft der Weimarer Republik, in: Archiv für Kulturgeschichte 93 (2011) 2, 303-332, insb. S. 331. Zur Diskussion vgl. Tschopp, Silvia Serena/Weber, Wolfgang E. J.: Grundfragen der Kulturgeschichte (Kontroversen um die Geschichte), Darmstadt 2007.
- ¹³ Bachmann-Medick, Doris: Cultural Turns. Neuorientierung in den Kulturwissenschaften, Reinbek, 3. Aufl. 2009.
- ¹⁴ Diesbezüglich sei noch einmal auf Daniel: Kompendium Kulturgeschichte (Anm. 7) verwiesen.
- ¹⁵ Vgl. das Dissertationsprojekt von Robert Dittrich (Köln).
- ¹⁶ Schörken, Rolf: Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 23 (1972), 81-89 u. Jeismann, Karl-Ernst: Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart, in: Kosthorst, Erich (Hrsg.): Geschichtswissenschaft, Göttingen 1977, 9-33.
- ¹⁷ S. im vorliegenden Zusammenhang v. a. Rösen, Jörn: Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden, Neuauf. Schwalbach/Ts. 2008 u. ders.: Historisches Lernen. Grundlage und Paradigmen, Neuauf. Schwalbach/Ts. 2008.
- ¹⁸ Eine deutliche Konturierung haben die Modelle von K.-E. Jeismann u. J. Rösen im Rahmen des internationalen Forschungsprojekts „Förderung und Entwicklung reflektierten Geschichtsbewusstseins“ (FUER Geschichtsbewusstsein) erfahren. S. dazu u. Schreiber, Waltraud: Reflektiertes und (selbst-) reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 1, 2002, 18-43 u. Hasberg, Wolfgang/Körber, Andreas: Geschichtsbewusstsein dynamisch, in: Körber, Andreas (Hrsg.): Geschichte – Leben – Lernen (Forum Historisches Lernen) (Fs B. v. Borries), Schwalbach/Ts. 2003, 177-200.
- ¹⁹ Übernommen aus Hasberg, Wolfgang: Von PISA nach Berlin. Auf der Suche nach Kompetenzen und Standards historischen Lernens, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 56 (2005), 684-702, hier S. 694.
- ²⁰ Übernommen in der modifizierten Form von Hasberg: Von PISA nach Berlin (Anm. 19), S. 696.
- ²¹ Grundlegend ist die Expertise, die geradezu normative Kraft entfaltete, von Klieme, Eckhard u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin/Bonn 2009, abrufbar unter www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf [20.07.2012].
- ²² Zu Einzelheiten s. Hasberg: Von PISA nach Berlin (Anm. 19).
- ²³ Rösen, Jörn: Lebendige Geschichte (Grundzüge einer Historik, Bd. 3), Göttingen 1989, 85.
- ²⁴ Theodor Wiesengrund Adorno: Theorie der Halbbildung. In: Ders.: Soziologische Schriften, Bd. 1. Frankfurt a. M. 1972 (Gesammelte Schriften, Bd. 8, hrsg. Rolf Tiedemann), 94 ff., hier S. 96.
- ²⁵ Kawerau, Siegfried: Das historisch-politische Bewusstsein, 1926. Vgl. zu ihm Hasberg, Wolfgang: Siegfried Kawerau (1886-1936), in: Fröhlich, Michael (Hrsg.): Die Weimarer Republik. Portrait einer Epoche in Biographien, Darmstadt 2002, S. 293-304. Zur Balancierung als Funktion des historischen Bewusstseins s. auch Rösen, Jörn: Erfahrung, Deutung, Orientierung. Drei Dimensionen des historischen Lernens, in: ders.: Historisches Lernen (Anm. 17), S. 61-69 sowie ders.: Lebendige Geschichte (Grundriß einer Historik, Bd. 3), Göttingen 1989, S. 95 u. 108.
- ²⁶ Rösen: Lebendige Geschichte (Anm. 23), S. 87.
- ²⁷ Erdmann, Elisabeth: Archäologie in geschichtsdidaktischer Perspektive, in: Krautkrämer, Elmar/Erdmann, Elisabeth (Hrsg.): Geschichte erforschen, erfahren, vermitteln (FS Wolfgang Hug), Rheinfelden u. a. 1992, 95-105; Mayer, Ulrich: Archäologie - Spuren entdecken und enträtseln, in: Geschichte lernen 53/1996, 15-22. Erdmann, Elisabeth: Die Relevanz der Archäologie für den Geschichtsunterricht, in: Schreiber, Waltraud (Hrsg.): Begegnungen mit Geschichte, Bd. 2 (BStG 1,2), 2. Aufl. Neuried 2004, 773-785; Marienfeld, Wolfgang: Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch der 1990er Jahre. In: Die Kunde: Zeitschrift für niedersächsische Archäologie 55 (2004), 155-166 sowie die Themenhefte der Zeitschriften Geschichte lernen 53/1966 u. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 63 (2012) 3/4.
- ²⁸ So die zutreffende Feststellung von Stefanie Samida. Was ist und warum brauchen wir eine Archäologiedidaktik? Reflexionen über eine vernachlässigte Aufgabe archäologischer Forschung, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 9 (2012), 215-226, hier S. 215.
- ²⁹ Für Beides findet man Beispiel im Themenheft Praxis Geschichte 53/1996.
- ³⁰ Samida, Was ist und warum brauchen wir eine Archäologiedidaktik? (Anm. 28).
- ³¹ Zit. nach Thomas Martin Buck: Mittelalter und Moderne. Plädoyer für eine qualitative Erneuerung des Mittelalter-Unterrichts an der Schule. Schwalbach/Ts. 2008, S. 49. Vgl. schon Annette Kuhn: Geschichtsdidaktik in emanzipatorischer Absicht. Versuch einer kritischen Überprüfung. In: Hans Süßmuth (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Paderborn u. a. 1980, 49-81, hier S. 62.

Wolfgang Hasberg
Universität zu Köln
Historisches Institut
Albertus-Magnus-Platz
50923 Köln
w.hasberg@uni-koeln.de