

# „Keine Gesellschaft der Gegenwart wird freiwillig auf sie verzichten wollen.“ \*

## Der gesellschaftliche Nutzen der Wissenschaft in Studieneinführungen der Klassischen Archäologie und Geschichtswissenschaft

von DIRK THOMASCHKE, Oldenburg und SIMON KESSELHUT, Hamburg

### 1. Einleitung

#### 1.1 Vorbemerkungen

Diese Arbeit setzt sich damit auseinander, wie aktuelle Studieneinführungen in die Geschichtswissenschaft und Archäologie mit der Frage nach den Leistungen und Funktionen dieser Wissenschaften umgehen und welche Antworten sie darauf anbieten.

Im „Jahr der Geisteswissenschaften“ 2007 zeigt sich eine ambivalente Situation: Einerseits wird den Geisteswissenschaften eine gesteigerte mediale und öffentliche Aufmerksamkeit zuteil, die durch zahlreiche Sonderveranstaltungen anlässlich des Ehrenjahres befördert wird, in deren Rahmen sie vielerorts in den höchsten Tönen gelobt werden.<sup>1</sup> Andererseits steht immer wieder ihre grundsätzliche Legitimation zur Debatte. Im Zuge einer wissenschaftlichen Vorlesungsreihe, die von der Stadt Hamburg und der Zeitschrift DER SPIEGEL gemeinsam gefördert wird, heißt es über die Geisteswissenschaften: „Zur Erklärung der Welt sind sie vielen unverzichtbar.“ – aber eben nicht allen.<sup>2</sup> Während das anhaltend erfolgreiche Paradigma der naturwissenschaftlich-orientierten „Hirnforschung“ immer stärker als ‚Hard-Fact-Science‘ punkten

---

\* Der Haupttitel ist in Anlehnung an die folgende Passage bei Hans Georg Niemeyer formuliert: „Keine Gesellschaft der Gegenwart, und schon gar nicht einer Stadtkultur von Rang und Anspruch, wird freiwillig auf sie verzichten wollen. Warum und wozu Archäologie? Die Frage hat sich erledigt.“ Niemeyer (1995) 52.

<sup>1</sup> Dies geschieht ganz im Sinne der „Empfehlungen zur Entwicklung und Förderung der Geisteswissenschaften in Deutschland“ des jüngsten Wissenschaftsrates (2006) 7: „Die Geisteswissenschaften gehören zu den Wissenschaftsbereichen, die international Ausweis der Kultur- und Forschungsnation Deutschland sind.“

<sup>2</sup> Spätestens seit der „Goldhagen-Debatte“ ist auch den Historikern selbst klar, dass ihre Ansichten von denen der Öffentlichkeit differieren. Ihre Untersuchungen und Urteile treffen in der Regel kein breites publizistisches und mediales Interesse, während sie andererseits auch keine uneingeschränkte meinungsbildnerische Leit- und Orientierungsfunktion mehr ausüben. Im Falle von Goldhagens Buch standen die Leserreaktionen und -meinungen denen der einhelligen Zunftmitglieder konträr gegenüber bzw. haben sich nicht nach diesen gerichtet, sondern gegen sie. Vgl. Heil/Erb (1998).

kann, werden im Hinblick auf die Geisteswissenschaften die Zweifel, ob Wahrheit und Objektivität erreichbare Ziele ihrer Forschung sein können, eher ausgebaut als eingedämmt. Durch biologische und medizinische Erkenntnisfortschritte greift das Verwertbarkeitsdenken drohend auf immer neue Bereiche des Geistigen und Menschlichen aus, während der geisteswissenschaftliche Glaube an die historistische Formel der Forschung ohne zielgerichtete Nutzenanwendung zunehmend brüchig wird. Neue und alte kulturwissenschaftliche Fächer müssen das Etikett „Angewandt“ tragen, um zeitgemäß zu wirken und innovative Reformkonzepte streben danach, die Universität zu einem Ort der dreifachen Einheit von Forschung, Lehre und Dienstleistung zu machen. Wer diesen Nachweis seiner eigenen Unverzichtbarkeit nicht mehr erbringen kann, bleibt immer mehr auf der Strecke der Finanzmittelzuteilung. Hitzige Debatten über Kürzungen von ‚Orchideenfächern‘ haben sich in den letzten Jahren bundesweit in Hochschulen und Medien ausgebreitet.

Selbst in die Literatur für den Studiennachwuchs klassischer geisteswissenschaftlicher Disziplinen sind vereinzelte Krisensemantiken eingedrungen.<sup>3</sup> Die Einführungen in das Studium eines geisteswissenschaftlichen Faches stehen verstärkt vor dem Problem, zu welchem Ende sie zur Freiheit der wissenschaftlichen Forschung anleiten und erziehen sollen – einer Freiheit, von der Karl Brunner schreibt: „Sie muß aber angeben wozu, zumal sie von der Gesellschaft für ihr Tun auch noch bezahlt werden will.“<sup>4</sup> Hierbei steht der Student als „Unternehmer in eigener Sache“<sup>5</sup> zunehmend selbst vor der Verantwortung, die Ziele und auch den Sinn seines Studiums zu gestalten. Es lohnt sich vor diesem Hintergrund in jedem Fall, einen Blick in aktuelle Studieneinführungsliteratur zu werfen und zu erfassen, wie sie den Sinn und Zweck zeitgenössischer Geisteswissenschaft darstellt. In dieser Situation ist der erste Ausgangspunkt dieser Untersuchung zu sehen.

Der zweite Ausgangspunkt liegt darin, dass eine Wahrnehmung von Studieneinführungsliteratur als Forschungsgegenstand bisher praktisch nicht vorkommt. Diese Untersuchung möchte dazu beitragen, Einführungen in das Studium als ein spezifisches Genre für zukünftige geschichtsdidaktische Forschungen zu erschließen, die Erkenntnisgewinne von eigenständigem Wert einbringen könnten. Auch dieser Impetus findet einen aktuellen Anlass in der Jahreswende

---

<sup>3</sup> Vgl. z.B. Sellin (2005) 14-15; Eggert (2006) 253.

<sup>4</sup> Brunner (2004) 30.

<sup>5</sup> Spoun/Domnik (2004) 12.

2006/07, da mit den entsprechenden Bänden der Reihe „UTB basics“ erst jüngst eine umfassende ‚Einführungsoffensive‘ ihren Abschluss gefunden hat.<sup>6</sup>

In einer kombinierten Untersuchung von geschichtswissenschaftlichen und archäologischen Studieneinführungsbüchern richtet sich das Augenmerk der Arbeit auf den Umgang mit der Frage danach, was die jeweilige Wissenschaft für die Gesellschaft leistet bzw. zu leisten vermag, und zwar im weitesten Sinne: Arten und Weisen, eine solche Frage nach den Wissenschaftsfunktionen aufzuwerfen, auszulagern, zu vermeiden oder mit anderem zu verquicken, sollen genauso berücksichtigt werden wie die gelieferten Antworten und deren Charakteristika.

Hierbei erscheint der Vergleich von Geschichtswissenschaft und Archäologie von besonderem Wert zu sein, da er erstens eine differenziertere Evaluation der Ergebnisse des einen Fachdiskurses durch einen Abgleich mit dem jeweils anderen ermöglicht und zweitens mit der Klassischen Archäologie eine Disziplin betrachtet, deren Traditionen ursprünglich eher einer kunstwissenschaftlichen Orientierung verpflichtet waren, während die Geschichtswissenschaft traditionell einem politischen Paradigma verhaftet war.

Der Beantwortung dieser Fragestellung beabsichtigen wir, uns mittels einer qualitativen Untersuchung entsprechender Passagen in Studieneinführungen zu nähern. Die vollständige Erfassung der Mengenverteilung einzelner Stichwörter und Verknüpfungen steht nicht im Zentrum unseres Interesses. Stattdessen versucht der Hauptteil dieser Arbeit die Beschaffenheit unterschiedlicher Frageweisen, Argumentationsstrukturen und Aussagegehalte zu analysieren. Anhand der Untersuchungsergebnisse werden im anschließenden Schritt auffallende Trends des Umgangs mit dem Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft zusammengestellt.

Zu diesem Zweck haben wir eine Gruppe von Studieneinführungen zusammengestellt, die als primäre Untersuchungsobjekte dienen werden. Diese Auswahl orientiert sich an einem zuvor bestimmten Idealtyp einer ‚Einführung in das Studium‘. Hierbei zählt vor allem die Intention, eine Anleitung zur praktischen Bewältigung studententechnischer Fragen zu vermitteln, und dies sowohl mit inhaltlicher, arbeitspraktischer, betreuender und reflektierender Dimension. In diesem Sinn beanspruchen wir die einschlägigen Werke der letzten zwei Dekaden zu berücksichtigen, wobei ohne Zweifel feststeht, dass der Aus- bzw. Einschluss einzelner ‚fraglicher‘ Titel sich letztendlich unver-

---

<sup>6</sup> Vgl. Blum/Wolters (2006), Emich (2006), Hartmann (2004) und Wolbring (2006).

meidlich durch einen gehörigen Grad an Subjektivität ausgezeichnet. Hierbei ist bereits vorwegzunehmen, dass die ‚Marktlage‘ in Bezug auf geschichtswissenschaftliche und archäologische Einführungen stark differiert und wir deshalb zur Bereicherung des Untersuchungskorpus auch auf ausgewählte englischsprachige Studieneinführungen der Archäologie zurückgegriffen haben.<sup>7</sup>

## 1.2 Fragestellung

In diesem Aufsatz werden Studieneinführungen in die Klassische Archäologie und die Geschichtswissenschaft unter folgender Leitfrage untersucht: Inwiefern werden in der Einführungsliteratur Fragen nach dem Nutzen dieser beiden Wissenschaften für die Gesellschaft behandelt? Ziel der Untersuchung ist es nicht, selbst eine systematische Antwort auf die Frage zu erarbeiten, was Archäologie und Geschichtswissenschaft leisten. Stattdessen geht es darum, wie mit dieser Frage in einem spezifischen Genre umgegangen wird. Welche Ansichten lassen sich einer Durchsicht gängiger Einführungen in die Geschichtswissenschaft und Archäologie über das Funktionsverhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft entnehmen? Wird dieses Thema problematisiert? Wie wird es konzeptualisiert, also: Welche Bedeutung, welche Voraussetzungen und Folgen werden einer solchen Frage zugemessen? Und vor allem: welche Antworten werden gegeben und welche vermieden?

Es ist vorerst davon auszugehen, dass das Problemempfinden hier von Einführung zu Einführung unterschiedlich ausfällt. Dies lässt eine Fülle verschiedener Antworten erwarten, die nicht immer kompatibel miteinander sein müssen, da mit jeweils verschiedenem Problembewusstsein gefragt wird. Deshalb erscheint es an dieser Stelle nur bedingt sinnvoll im Vorhinein eine spezifische Formulierung unserer Leitfrage zu fixieren und zu definieren. Denn wir nähern uns den Studieneinführungen mit einem im Voraus spezifizierten Erkenntnisinteresse, einer von uns formulierten Leitfrage. Es ist folglich damit zu rechnen, dass die begrifflichen Voraussetzungen und Folgen, die unser Frageansatz mit sich bringt, mit denen der untersuchten Arbeiten nicht immer vereinbar sein werden. Es erscheint aus diesem Grund nicht sinnvoll zu sein, die Begrifflichkeiten an dieser Stelle bereits festzulegen, um dann zu konstatieren, dass unsere Frage – in diesem bestimmten Verständnis – nicht beantwortet wird. Eher ist eine Offenheit angeraten, die sich auch auf zugrunde liegende Gewichtungen, Kontextualisierungen, Perspektivierungen etc. der Frage nach gesellschaftlichen Leistungen von Wissenschaft ausdehnt.

---

<sup>7</sup> Darüber hinaus sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass sich die Verwendungen männlicher Bezeichnungen wie „der Archäologe“, „der Historiker“ oder „der Student“ stets auf beide Geschlechter beziehen.

Die Frage danach, was Geschichte, Wissenschaft oder Gesellschaft im Einzelnen sind, ist nicht von der Frage ihres möglicherweise nutzbringenden Verhältnisses zueinander zu lösen – insbesondere im Hinblick darauf, an welchen Stellen Überschneidungen von wissenschaftlichem und gesellschaftlichem Geschichtsumgang vorliegen.<sup>8</sup>

Beispielhaft seien hier nur einige denkbare Unstimmigkeiten in Gewichtung und Konzeptualisierung des Umgangs mit Wissenschaftsleistungen erwähnt. Es geht an dieser Stelle weniger um die Vorwegnahme von Ergebnissen, als vielmehr um die Schärfung des Bewusstseins dafür, welche Schwierigkeiten unsere Leitfrage mit sich bringt; von welchen ‚Nebenentscheidungen‘ ihre Beantwortung unmittelbar beeinflusst wird. Eine Vergleichbarkeit der Antworten, die Studieneinführungen auf die Frage nach dem gesellschaftlichen Wert ihrer Wissenschaft geben, ist allein unter den folgenden Vorbehalten gewährt:

1) Entscheidend ist vorerst die Haltung des Autors zu einer Studieneinführung und ihren Zwecken. Ist seine Grundüberzeugung etwa, dass „Handwerkliches“ eine Studieneinführung dominieren sollte, stellt er nur sehr bedingten bis gar keinen Raum für die Diskussion von Wissenschaftsfunktionen und anderen ‚theoretisch orientierten‘ Fragen zur Verfügung. Messen die Einführungsautoren der Frage zentrale Relevanz für ihre Leserschaft bei oder nicht?

2) Da der Raum, der ‚Grundsatzdiskussionen‘ eingeräumt wird, oftmals gering gehalten ist, muss in unserem Zusammenhang grundsätzlich gefragt werden, ob überhaupt alle Einführungen eine Diskussion der Wissenschaftsleistungen aufnehmen.<sup>9</sup> Hierbei handelt es sich um eine Frage, die keineswegs immer eindeutig zu entscheiden ist. Meist fällt die Entscheidung, ob es explizit um gesellschaftliche Leistungen von Wissenschaft geht, aufgrund von Kürze und damit einhergehender mangelnder Ausdrücklichkeit entsprechender Passagen gar nicht leicht. Im Allgemeinen ist folglich nicht selten eine tendenziell wohlwollende ‚Hineinlesebereitschaft‘ erforderlich, um Wissenschaftsfunktionen zu identifizieren.<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> Einstellungen zu Wissenschaftsleistungen hängen folglich unmittelbar von Einstellungen zur Wissenschaftstheorie ab.

<sup>9</sup> Hier spielt sicher eine gewichtige Rolle, ob die Autoren – unabhängig vom Rahmen der Studieneinführung – einen grundsätzlichen Rechtfertigungsdruck der Wissenschaft in Bezug auf ihren Nutzen empfinden oder nicht.

<sup>10</sup> Prinzipiell ist einzugestehen, dass das Vorhaben der vorliegenden Arbeit in jedem Fall die Erwartung bereits voraussetzt, dass Studieneinführungen der Geschichte und Archäologie ein Ort sind, an dem unter anderem auch grundsätzliche Fragen nach dem Wissenschaftsnutzen behandelt werden.

3) Sehr unterschiedlich fallen die Differenzierungen der jeweiligen Frage und Antwortsubjekte aus: Beispielsweise lässt sich die Frage „Was bringt Wissenschaft?“ vielfach zerlegen: Was bringt die wissenschaftliche Forschung? Was Lehre? Was erreichen Wissenschaftlerpersönlichkeiten und was ihr ‚Output‘? u.v.a. Diese Differenzierungsmöglichkeiten bzw. -versäumnisse gibt es auch in Bezug auf die Adressaten: Wie wirkt Wissenschaft auf „die Gesellschaft“, „die Öffentlichkeit“, „ihre Interessenten“? Was bringt sie für Wirtschaft, Medien, Politik, Bildung, Kunst, Justiz? Hinter der grundsätzlichen Beziehung der Wissenschaft zur Gesellschaft kann sich eine Vielfalt von Beziehungen zu verschiedenen Bereichen mit ganz verschiedenen Anforderungen und Erwartungen eröffnen. Es ist ebenso durchgehend zu berücksichtigen, inwiefern Verallgemeinerungen hier im Rahmen einer Einführung legitim sind und ab welchem Maß sie verklärend wirken.

4) Je nachdem mit welcher Schärfe und Konsequenz Wissenschaft und Gesellschaft voneinander unterschieden werden, variiert auch die Zurechnung von Leistungen. Manch einer rechnet der Wissenschaft Leistungen an, die aus anderer Sicht bereits nicht mehr unter wissenschaftlicher Kontrolle stehen. Dies gilt beispielhaft für Politikberatung, die entweder eine wissenschaftliche, politische oder zwiespältige Tätigkeit sein kann. Ein anderes Beispiel ist die Erstellung von Fernsehdokumentationen, die sich meist in einem Spannungsfeld von wissenschaftlich fundierter Information, akademischer Öffentlichkeitsarbeit, „Populärwissenschaft“ und Entertainment – oder neuerdings auch „Infotainment“ – bewegt.

5) In der Regel ist nicht einfach zu entscheiden, inwieweit die Frage nach dem wissenschaftlichen Nutzen vom jeweiligen Autor normativ aufgeladen wird. Insbesondere kann sich hier ein didaktischer Impetus bemerkbar machen, der allein idealtypische Konstellationen einer gelungenen Wissenschafts-Gesellschafts-Beziehung vorführt. Wird jedoch allein ein ideales Funktionsverhältnis vorgegeben, werden bestimmte Fragen und Antworten von vornherein als unzulässig ausgeschlossen. Andererseits kann der Einführungsautor natürlich auch einer veralteten Vorstellung der Publikumsbeziehungen von Wissenschaftlern anhängen – beispielsweise der Perpetuierung einer bildungsbürgerlichen Mentalität –, die auf fehlende Reflexivität oder empirische Aktualisierung zurückzuführen ist. Beschränkt man sich also auf die rhetorische Repetition typischer, allerdings bloß innerwissenschaftlich geläufiger Frage-Antwort-Muster? Jedenfalls sind im Hinblick auf die normativen Seiten der jeweiligen Frageperspektive bedeutsame Unterschiede zu erwarten, die es mitzureflectieren gilt: Sollte Wissenschaft besser in dieser oder in jener Weise wirken? Welche Wirkweisen sind zu forcieren und welche zurückzudrängen?

Wer will erreicht werden? Wer soll erreicht werden? Wer muss erreicht werden? Und vor allem: Wie?

6) In seiner gängigen Definition enthält vor allem der Begriff der Leistung (und auch der des Nutzens) im Unterschied zu dem der Funktion eine quantitative und messbare Komponente.<sup>11</sup> Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass geisteswissenschaftliche Fächer, wie die hier betrachteten, sich nicht unbedingt einem quantifizierbaren Ertragsdenken fügen müssen, was eine Fülle von Antworten ermöglicht, die über Anwendungs-Effizienz-Schemata ebenso hinausgehen können wie über Angebot-Nachfrage-Schemata.

7) Manche Einführungsautoren, vor allem angelsächsische, schreiben in lockerem, teils ironischem Stil über Vorurteile und Karikaturen dessen, was Wissenschaft zu leisten vermag bzw. was man von ihr erwartet. Es ist jedoch zu fragen, ob ein solch humorvoller Umgang nicht notwendige handfeste Argumente durch Parodien ersetzen. Unter dem Strich könnten letztlich allein rhetorisch wertvolle Versatzstücke anstelle substantieller Gründe hängen bleiben. Vergleichbare Probleme ergeben sich auch bei einem zu weit getriebenen Metaphernspiel, das vereinzelt zentrale Stellen der Leistungserörterung der Geschichtswissenschaft bzw. Archäologie einnimmt. Erklärungen können jedoch höchstens in einzelnen Aspekten und nicht vollkommen durch Metaphorik ersetzt werden.

8) Es ist nicht auszuschließen, dass alle Fragen nach dem Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft letztlich in nicht zu entscheidende Ambivalenzen führen. Möglicherweise ist bereits in der gewählten Leitfrage der vorliegenden Arbeit angelegt, dass eine eindeutige Antwort nicht gefunden werden kann. Gelegentlich werden dem Einführungsleser diesbezügliche Kontroversen präsentiert, ohne dass an derselben Stelle eine eindeutige eigene Stellungnahme dazu geliefert wird. Ein solches Vorgehen kann – auch im Hinblick auf Studienanfänger – keineswegs vorschnell als Problem oder Chance beurteilt werden. Diese Ambivalenzen mögen darauf zurückzuführen sein, dass Erwartungen der Gesellschaft an die Wissenschaft umgekehrt Ansprüche der Wissenschaft an ihre gesellschaftliche Umwelt gegenüberstehen. Mit widersprüchlichen Vorstellungen über die Leistungen der Forschung ist zwischen Wissenschaftlern und ihren externen ‚Abnehmern‘ genauso zu rechnen wie unter Wissenschaftlern selbst. Ebenso muss man von wechselseitigen Anpassungsprozessen in Bezug auf Forderungen, Erwartungen, Bewertungen etc. ausgehen.

---

<sup>11</sup> Vgl. z.B. die Stichworte „Funktion“ und „Leistung“ bei: Ritter (seit 1971); Reinhold (1997).

Welche Antworten die Leitfrage der vorliegenden Untersuchung zeitigen wird, hängt also in vieler Hinsicht davon ab, welches Gewicht dieser Frage in der jeweiligen Einführung beigemessen wird. Diese exemplarische Liste von Vorüberlegungen soll die Komplexität der möglichen Frage-Antwort-Zusammenhänge nur andeuten. Sie soll allerdings grundsätzlich aufzeigen, dass die Frage nach den Funktionen und Leistungen von Geschichtswissenschaft oder Archäologie sehr verschieden konzeptualisiert werden kann und wird. Um diese Situation zu handhaben, beabsichtigen wir, wie bereits angekündigt, keine allzu exakten Begriffsdefinitionen vorzugeben. Ein unserer Meinung nach unumgänglicher Vorsatz soll dennoch vorausgeschickt werden: Wir gehen bei unserer Fragestellung von einer hinreichend erkennbaren Unterscheidung der Wissenschaft und ihrer Gegenstände aus; genauer: zwischen der *wissenschaftlichen* Beschäftigung mit historischen und archäologischen Themen und sonstiger Beschäftigung. Dieser Unterschied lässt sich insbesondere an dem Begriffspaar „Geschichte“ und „Geschichtswissenschaft“ verdeutlichen, das ‚im Vorübergehen‘ oft synonym verwendet wird. Es kann unserer Ansicht nach jedoch nicht hinreichen, mit der Frage nach den Funktionen von Geschichte die Berechtigung der Geschichtswissenschaft per se mitzuliefern. Statt der pauschaleren Fragestellung „Was bringt Geschichte?“ muss mit spezifischem Fokus auf Geschichtswissenschaft und Archäologie vielmehr danach gefragt werden, welchen Nutzen die *wissenschaftliche* Geschichtsaufbereitung mit sich bringt, welche besonderen Leistungen *wissenschaftlich* vorgetragene Geschichte erbringt und welche Leistungen allein von *Wissenschaft* adäquat erwartet werden können.

### 1.3 Studieneinführungsliteratur

Der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit sind Einführungen in das Studium der Geschichtswissenschaft und Archäologie. Unter diesem Stichwort lässt sich allerdings eine Fülle von Literatur in Buch und digitaler Form zusammentragen, was einige weitere Einschränkungen erforderlich macht. Zuerst sei ein zeitlicher Untersuchungsrahmen gesetzt, der sich, um eine relative Aktualität der Untersuchungsergebnisse zu gewährleisten, auf Publikationen der letzten anderthalb Jahrzehnte beschränkt. Dies schließt Einführungen ein, die erstmalig bereits früher erschienen sind, jedoch innerhalb unseres Untersuchungszeitraumes eine textlich und inhaltlich hinreichend veränderte Neuauflage erfahren haben. Im Allgemeinen ist zu beobachten, dass einige Einführungen bereits in hoher Auflage erschienen sind,<sup>12</sup> während andere Publikationen bis dato nicht wiederaufgelegt worden sind. Neu aufgelegte, jedoch kaum

---

<sup>12</sup> Vgl. z.B. Brunner (2004); Opgenoorth/Schulz (2001); Renfrew/Bahn (2005).

veränderte Werke, wie z.B. der „Quirin“<sup>13</sup> oder der nur in Literaturangaben aktualisierte Klassiker „Borowsky/Vogel/Wunder“<sup>14</sup> zählen wir nicht zum primären Untersuchungsbestand der vorliegenden Arbeit.

Im Zentrum der Analyse soll ein ‚Idealtyp‘ von Studieneinführungen stehen. Hierbei handelt es sich um Bücher, die von Anspruch, Themenwahl und Struktur her als Einführungen in ein wissenschaftliches bzw. universitäres *Studium* konzipiert sind. Das heißt, dass weniger die fachliche Gegenstands-fülle selbst im Mittelpunkt des Werkes steht als vielmehr die Anleitung und Begleitung einer Studieneinstiegsphase. Derartige Einführungen sind also von Sacheinführungen und Handbüchern einerseits genauso zu unterscheiden wie von einer reinen Methodenlehre oder Theorienübersicht andererseits.<sup>15</sup> Die Ausrichtung einer Studieneinführung, wie sie hier verstanden wird, zeichnet sich durch Ganzheitlichkeit aus. Statt in ein Spezialwissensgebiet einzuführen oder eine Übersicht über eine bestimmte Quellengattung zu geben, geht es vielmehr darum, betreuend auf jede Art von geschichtswissenschaftlicher bzw. archäologischer Arbeit vorzubereiten; und auch darüber hinaus: Nicht nur die ‚akademischen‘ Probleme, die sich aus der Beschäftigung mit den Gegenständen selbst ergeben, geraten in den Blickpunkt, sondern ebenso die psychologischen und sozialen Probleme des Studiums. In diesem Sinne werden im Bereich der Geschichtswissenschaft neben Einführungen in das Studium allgemein nur Einführungen in die gängigen ‚Hauptepochen‘ Antike, Mittelalter, Frühe Neuzeit bzw. Neuere Geschichte und Zeitgeschichte berücksichtigt. Von diesen ist typischerweise ebenfalls ein umfassender, studienberater Ansatz zu erwarten im Gegensatz zu Einführungen in weitere Teil- und Unterdisziplinen wie z.B. die afrikanische Geschichte oder die Sozial- und Wirtschaftsgeschichte.<sup>16</sup> Mittels dieser Kriterien trifft man noch immer auf einige Titel, die sich keineswegs mit Sicherheit ausschließen lassen, doch scheinen sie uns hinreichend trennscharf zu sein, um ein recht großes und gut vergleichbares Sample berücksichtigen zu können.<sup>17</sup>

<sup>13</sup> Quirin (1991, erstmalig erschienen: 1950).

<sup>14</sup> Borowsky/Vogel/Wunder (1989, erstmalig erschienen: 1975).

<sup>15</sup> In diesem Sinne nicht zur Primärliteratur dieser Arbeit zählen also beispielsweise ‚Sacheinführungen‘, wie etwa: Clauss (1993) oder Leppin (2005). Auf theorie- und methodenorientierte Werke, wie z.B. Möller/Wengst (2003), Lang (2002) oder Opitz (2005) wurde ebenfalls verzichtet.

<sup>16</sup> Vgl. z.B. Harding (1994); Buchheim (1997); Bäbler (2004). Aus demselben Grunde auszuschließen sind allerdings auch Einführungen in die sehr viel allgemeineren Zusammenhänge der Geschichtsschreibung an sich, vgl. z.B. Simon (1996); Völkel (2006).

<sup>17</sup> Ob es angebracht erscheint, von einer Überfülle des Studieneinführungsangebots zu sprechen, wie dies beispielsweise in manchen Einführungen im Vorwort geäußert wird, kann hier dahin gestellt bleiben.

Für die Klassische Archäologie gestaltet sich die Auswahl relevanter Werke deutlich komplizierter. Studieneinführungen im gerade eingegrenzten Sinn lassen sich auf dem deutschen Buchmarkt nur in sehr geringem Maß ausmachen. Die Grenzen zu Einführungen, in denen die fachlichen Sachstände klar im Zentrum stehen, die jedoch gelegentlich mit studienbegleitenden bzw. vorbereitenden Hinweisen aufwarten, verschwimmen sehr schnell. Ebenso gibt es im Fall der Archäologie viele „einführende“ Publikationen, die keine spezifische Fokussierung auf den akademischen Bereich, insbesondere das Studium, aufweisen. Genannt seien hier etwa Reiseführer oder allgemeine Kompendien, welche einen schnellen, teils umfassenden Überblick verschaffen sollen.<sup>18</sup> Der hier anvisierte Idealtyp ließe nur die Berücksichtigung einer verschwindend kleinen Menge an Titeln zu.<sup>19</sup> Es ist mit Blick auf die Archäologie folglich mehr Großzügigkeit bei der Auswahl von ‚Primärliteratur‘ geboten. Deshalb haben wir den Blick auf den angloamerikanischen Buchmarkt ausgeweitet. Hier trifft man hingegen vergleichsweise auf eine Fülle auf den ersten Blick relevanter Titel. Es zeigen sich jedoch einige systematische Schwierigkeiten, die uns letzten Endes dazu bewogen haben, englische und US-amerikanische Einführungen nur in Form eines beispielhaften, eher eklektisch zusammengestellten Samples zu berücksichtigen.<sup>20</sup> Erstens verstehen sich angloamerikanische Einführungen in die Archäologie bzw. deren Studium aus deutscher Perspektive als Universaleinführungen: So gut wie nie ist bloß die Klassische Archäologie Einführungsgegenstand. Es werden all diejenigen Disziplinen zugleich behandelt, die im deutschen Wissenschaftsraum vergleichsweise deutlich voneinander getrennt sind, wie z.B. Vor- und Frühgeschichte, Mesoamerikanistik oder auch Anthropologie. Und zweitens weist der englische und amerikanische Studienbuchmarkt eine andere Struktur, insbesondere bezüglich der vermarkteten Genres, auf. Es dominiert hier das seminarbegleitende Handbuch („textbook“), das vor allem auch als Kompendium und Nachschlagewerk zur schnellen Erstinformation dienen soll. Außerdem wenden sich angloamerikanische Archäologieeinführungen tendenziell viel eher an ein breiteres Publikum als Studienanfänger und -aspiranten, was nicht ohne Rückwirkung auf Inhalt und Struktur bleibt.

---

<sup>18</sup> Vgl. z.B. Willinghöfer (2004); Benz/Maise (2006).

<sup>19</sup> Unter anderem trägt keines der relevanten Bücher eine Variation des idealtypischen Titels „Einführung in das *Studium* der Archäologie“.

<sup>20</sup> Bahn (1999, hier in deutscher Übersetzung); Gamble (2006); Greene (1996); Grant/Gorin/Fleming (2002); Rahtz (1991) und Renfrew/Bahn (2005).

In dieser Arbeit stehen allerdings Bücher im Vordergrund, die deutlich auf Studierende und ein universitäres Umfeld ausgerichtet sind.<sup>21</sup> Deshalb werden im Folgenden auch keine „Studienführer“ einbezogen; Bücher oder Broschüren also, die sich an Abiturienten wenden und in einer Phase der Berufswahl orientieren sollen.<sup>22</sup> Die thematische Verwandtheit derartiger Bücher zu den hier betrachteten ist sicher nicht zu leugnen, doch haben sie mit der Strukturierung der Berufszielfrage andere Absichten und Anforderungen.

Ebenfalls nicht bedacht werden ‚Lernmaterialsammlungen‘, die eine breite Palette an vorstrukturierten Aufgaben zur Selbstübung beinhalten und somit mehr dem ‚Training‘ dienen als der Gesamtorientierung in Fach, Studium und Wissen, etc.<sup>23</sup> Als weiteres, dem hiesigen Interessenfokus sehr nahes Genre, das auch ausgespart wurde, sind einführende Aufsatzsammlungen zu erwähnen. Es gibt eine ganze Anzahl von Einführungen in die Geschichtswissenschaft, die aus Kompilationen von Beiträgen unterschiedlicher Autoren bestehen. Diese wurden hier nicht berücksichtigt, da sie nach Zielgruppe und ganzheitlichem Anspruch zwar dem oben skizzierten Idealtyp nahe kommen, jedoch nicht dessen Geschlossenheit aufweisen, so dass im Prinzip jeder Beitrag einzeln auf seine Einstellung zur hier gestellten Leitfrage untersucht werden müsste.<sup>24</sup>

Zu Beginn wurde bereits erwähnt, dass Studieneinführungen auch in digitaler Form verbreitet sind. Nichtsdestotrotz war in diesem Abschnitt bisher stets von „Büchern“ die Rede. Das liegt daran, dass wir uns in unserer Untersuchung auf die ‚klassische‘ Print-Einführung beschränken. Damit ist jedoch keineswegs ein Qualitätsurteil gefällt. Ganz im Gegenteil: Es gibt bereits einige nicht nur umfangreiche, sondern auch sehr anregende Online-Einführungen.<sup>25</sup> Gerade in den letzten Jahren versuchen sich immer mehr verschiedene Einführungsarten im World Wide Web, beispielsweise Einführungsvorlesungs-

---

<sup>21</sup> Das bedeutet selbstverständlich nicht, dass die meisten Einführungen die Gesamtheit aller derer, die sie erreichen wollen bzw. könnten, sehr viel weiter definieren, beispielsweise als „alle Interessierten“.

<sup>22</sup> Vgl. z.B. Beyer/Röder (1998).

<sup>23</sup> Vgl. z.B. Nünning/Saal (1995); Faber/Geiss (1996).

<sup>24</sup> Vgl. z.B. die Bände aus der „Oldenbourg Geschichte-Lehrbuch“ Reihe; Cornelißen/Budde (2004); Goertz (2001); Alcock/Osborne (2007). Aufgrund des geringen Aufkommens ‚idealtypischer‘ Studieneinführungen der Archäologie im hier bestimmten Sinne, haben wir uns entschlossen den einführenden Sammelband von Borbein/Hölscher/Zanker (2000) nichtsdestotrotz in die Untersuchung aufzunehmen – allerdings nur unter primärer Berücksichtigung der von den Herausgebern verfassten Einleitung.

<sup>25</sup> Vgl. die hervorragende Einführungsseite der Universität Konstanz: <http://www.uni-konstanz.de/FuF/Philo/Geschichte/Tutorium/>; oder auch die Seite der Universität Wien: <http://www.geschichteonline.at/>; und für die Archäologie: <http://www.pharos-online.de/> (letzter Abruf jeweils: Oktober 2008).

und Tutorienskripte, Proseminarreader oder interaktive Übungsangebote.<sup>26</sup> Die Tendenz zur verstärkten Nutzung und Ausbau des Online-Angebotes ist eindeutig gegeben. Zudem bieten sich zahlreiche Möglichkeiten, die gedruckten Studieneinführungen und –hilfen nicht zur Verfügung stehen, wie z.B. rasche Aktualisierung, interaktive Angebote, multimediale Arrangements oder vernetzte Verbundangebote. Für den Rahmen dieser Untersuchung jedoch stellt sich die Lage derzeit noch als zu wenig strukturiert dar. Der Online-Einführungsmarkt befindet sich zu großen Teilen noch in einer ‚experimentellen Phase‘ – was möglicherweise jedoch dessen Wesen ausmacht – und wird deshalb an dieser Stelle nicht mitbedacht.

#### 1.4 „Forschungsstand“

Im Hinblick auf das vorliegende Thema, wie auf Studieneinführungsliteratur insgesamt bezogen, muss festgestellt werden, dass es keine einschlägigen wissenschaftlichen Arbeiten gibt. Es fehlt nahezu vollkommen an Publikationen über Studieneinführungsliteratur. Quantitative und qualitative Studien müssen ebenso vermisst werden wie essayistische Sondierungen. Einführungen in das Studium der Geschichtswissenschaft und Archäologie wurden bisher noch nicht als Gegenstand möglicher Analysearbeit wahrgenommen. Dies gilt für die Geschichtswissenschaften – mit ihrer disziplinen-eigenen Didaktikabteilung – und die Archäologie genauso wie für Nachbardisziplinen, beispielsweise die Pädagogik, Soziologie oder Literaturwissenschaft. Sicher sind Studenten, Studienbeginn, Vermittlung und Aufbereitung von Wissenschaft u.Ä. beliebte Forschungsfelder der Didaktik. Doch Studieneinführungsliteratur ist bislang nicht als spezifische ‚Quellengattung‘ wahrgenommen worden. Voraussetzungen, Folgewirkungen, Charakteristika, Angebot und Nachfrage von historischen und archäologischen Studieneinführungen bilden ein wissenschaftliches Niemandsland. Dieses wird in der vorliegenden Arbeit versuchs- und ausschnittsweise als Forschungsdesiderat konzeptualisiert. Einführungen in ein Studiengebiet sollen hier folglich nicht bloß als Beiwerk behandelt werden – gewissermaßen als eine Art Nebenprodukt der Lehre ohne Eigenwert.<sup>27</sup> Von Interesse ist Einführungsliteratur allerdings auch deshalb, weil in ihr teilweise simultan studentische und wissenschaftsfremde Publika angesprochen werden. Im Fall von

---

<sup>26</sup> Vgl. z.B. Hartmann (2006); Weber/Diefenbach (2006); Stollberg-Rilinger (2003); Panzram (2006); vgl. für die Archäologie z.B. <http://www.orientarch.uni-halle.de/ca/index.htm> (letzter Abruf jeweils: Oktober 2008).

<sup>27</sup> Auch wenn die schriftliche Einführungskultur kein zentrales Desiderat künftiger Forschungen darstellt oder darstellen könnte, lässt sich zumindest eine Ausgangsbasis erarbeiten, um den oben angedeuteten Strukturwandel dieses Bereichs im Zuge der verstärkten Nutzung neuer Medien besser begreifen zu können.

Studieneinführungen handelt es sich um ein eigenständiges Format mit teils publizistischen, teils wissenschaftlichen Tendenzen, das zu untersuchen es sich – zumindest aus geschichtsdidaktischer Perspektive – lohnt.

Ein rudimentärer wissenschaftlicher Diskurs findet über Einführungsliteratur bisher allein durch Rezensionen sowie die gegenseitigen Verweise der Einführungen selbst statt. Die Referenzen einer Einführung auf andere sind in aller Regel in wenigen Vorbemerkungen untergebracht, so dass sie notwendigerweise sehr allgemein und wenig präzise ausfallen. Abgesehen davon nimmt sich naturgemäß keine Studieneinführung die Zeit, sich systematisch und erschöpfend in den Stand bisher veröffentlichter Werke einzuordnen. Meist be ruft sich der Autor hier entweder auf persönliche Lehrerfahrungen und mündliche Diskussionen oder beschränkt sich darauf, allein den neuartigen Vorteil, der seine Einführung vor allen bisher Erschienenen auszeichnet, zu betonen. Zu Vorworten hinzu kommen, wie gesagt, einige Rezensionen – im Ganzen besehen ist deren Anzahl jedoch verschwindend gering. Aufgrund der Kürze von Rezensionen kann auch hier nicht von einem „Forschungsstand“ gesprochen werden.<sup>28</sup>

Im Hinblick auf die Frage nach dem Nutzen von Geisteswissenschaften, und speziell der Geschichtswissenschaft und der Archäologie, lässt sich die Publikationslage kaum noch überschauen. Die Frage nach dem „Wozu“ ist wie in der Einleitung skizziert nicht nur von aktueller gesellschaftlicher Relevanz, sondern hat seit jeher eine Fülle theoretischer und wissenschaftlicher Gedanken in allen Fachrichtungen provoziert. Ein Einblick in die ausufernde Diskussion zu Funktion, Leistung und Nutzen von Geschichtswissenschaft und Archäologie kann an dieser Stelle jedoch vermieden werden, da es einzig um die Behandlung der Frage in den Einführungen geht.

### 1.5 Zielgruppen und Konzeptionen der Einführungsautoren

Bei einer ersten Durchsicht des eben umschriebenen Materials an Einführungen stellt sich aus unserer Sicht zunächst die Frage nach den Zielgruppen der Autoren.<sup>29</sup> Im Folgenden wird gezeigt, an was für ein Leserpublikum sich die

---

<sup>28</sup> Vor allem lohnt es sich nur wenig unsere spezifische Leitfrage, in welcher Weise die Funktionen von Geschichtswissenschaft und Archäologie behandelt werden, an den vorliegenden Buchbesprechungen anzusetzen.

<sup>29</sup> Zwar lässt sich auch nach den Erwartungen der Studenten fragen, doch können wir an dieser Stelle nicht entgegensetzen, ‚was Studenten wirklich wollen‘. Dazu bedürfte es etwa einer entsprechenden repräsentativen Untersuchung.

Verfasser explizit wenden, welche Erwartungen sie diesem zu- und mit welchen Absichten sie dieses ansprechen.

Zunächst ist relevant, dass die Autoren sich an Studenten orientieren und auf diese berufen. Denn in aller Regel wenden sich die Einführungsautoren in Vorwort und/oder der Einleitung an ihre anvisierten Leser, die – wie zu erwarten – meist mit „Studienanfängern“<sup>30</sup> betitelt werden. Einige erheben auch den Anspruch für fortgeschrittene Studenten bzw. in allen Phasen des Studiums hilfreich zu sein.<sup>31</sup> Es gibt allerdings viele Fälle, in denen über diesen Leserkreis hinaus Zielgruppen benannt werden. So will etwa Brunner ferner ein interessiertes Laienpublikum ansprechen<sup>32</sup> und Jordan „jene, die es [Geschichtswissenschaft, Anmerkung der Verfasser] als Hobby betreiben“.<sup>33</sup> Auch Borbein/Hölscher/Zanker, die mit ihrer Aufsatzsammlung an sich aus unserem Fokus ‚idealtypischer Einführungen‘ herausfallen, sprechen nicht nur den Studienanfänger an, sondern wenden sich an alle an Klassischer Archäologie Interessierten.<sup>34</sup> Mit ihrer Einführung in das Fach der Zeitgeschichte richten sich Peter/Schröder aufgrund des „gesellschaftlichen Stellenwerts“ sogar an „alle Mittler der politischen Bildung und alle Interessenten“.<sup>35</sup> Insbesondere angloamerikanische Autoren sprechen darüber hinaus unbefangene weitere Leser an: Greene will sich nicht nur an den Studenten wenden, sondern an allgemein am Fach Interessierte,<sup>36</sup> denn die Fokussierung auf Studenten „would sell few copies“.<sup>37</sup> Er empfiehlt sein Buch als erste Lektüre, um dann vertiefend mit Renfrew/Bahn fortzufahren, welche wiederum explizit verschiedene Lesergruppen im Auge haben. Zum einen soll ihr Einführungsbuch für Studenten gedacht sein wie auch für professionelle Archäologen, allerdings wiederum auch für an der Thematik Interessierte.<sup>38</sup> Gamble dagegen spricht sein Publikum etwas reißerischer an mit „for all new and would-be archaeologists“ sowie für alle „bitten by the archaeology ‘bug’“.<sup>39</sup>

<sup>30</sup> Findet sich so in praktisch allen Einführungen bereits auf den ersten Seiten, wenn auch teils mit leicht geänderten Wortlaut.

<sup>31</sup> Vgl. z.B. Günther (2004) 5.

<sup>32</sup> Brunner (2004) 8; ebs. Hölscher (2002) 7; Goetz (2006) 12.

<sup>33</sup> Jordan (2005) 10.

<sup>34</sup> Borbein/Hölscher/Zanker (2000) 19.

<sup>35</sup> Peter/Schröder (1994) 12.

<sup>36</sup> Die Bezeichnung „Interessierte“ taucht so minimal variiert immer wieder in den Einführungen auf. Gemeint ist in der Regel ein Laienpublikum, welches sich über die Thematik des Faches oder das Fach selbst informieren will, ohne akademische Ambitionen zu hegen. Vgl. auch Rahtz (1991) VII: „for [...] anyone who feels mildly interested in or curious about archaeology“.

<sup>37</sup> Greene (1996) 7.

<sup>38</sup> Renfrew/Bahn (2005) 11.

<sup>39</sup> Gamble (2006) I und XIV.

Aus diesen über Studenten hinaus reichenden Zielgruppen ergibt sich somit ein auch außerhalb der Wissenschaft – fasst man Studenten als angehende Wissenschaftler auf – bestehendes Publikum für die Einführungsliteratur. Daraus entsteht neben der Verantwortung den Studenten gegenüber eine weitere Zielgruppe, der vermittelt werden kann/muss, was Wissenschaft genau bedeutet, unter Umständen auch, was sie eigentlich leistet und zu welchem Zweck sie betrieben wird.

Woran genau orientieren sich die Einführungsautoren nun bei der Ausrichtung der Themenwahl ihrer Bücher? Da angehende Studenten als Hauptzielgruppe ausgemacht sind, dürfte das Weitere insbesondere auf diese zugeschnitten sein. Häufig nennen daher die Autoren als wichtigste Inspirationsquelle Vorlesungen<sup>40</sup> und vor allem Proseminare<sup>41</sup>. Die dortigen Erfahrungen, Rückmeldungen von Studenten, aber auch die Diskussion mit Kollegen sind wichtige Anregungen für ein Einführungsbuch. In Einzelfällen weisen die Autoren darauf hin, dass ihr Buch ein bereits älteres ‚Standardwerk‘ ersetzt, auf einer anderen Einführung aufbaut oder als Ergänzung zu einem solchen aufgefasst werden soll.<sup>42</sup>

Es ergibt sich ein unterschiedliches Bild, was im Einzelnen als das Richtige für den Anfänger betrachtet wird. Während es Bahn reicht, Interesse zu wecken, den Leser vielleicht auch zu eigenem Forschen anzuregen und die Beschäftigung mit dem Fach als Spaß aufzufassen<sup>43</sup> und andere Einführungsautoren mitunter eine Entscheidungshilfe für die Fächerwahl<sup>44</sup> liefern möchten, wollen weitere eine erste Orientierung im Studienfach<sup>45</sup> ermöglichen. Wiederum andere Autoren beabsichtigen einen Leitfaden für das Studium zu geben.<sup>46</sup> Im Allgemeinen überschneiden sich die formulierten Absichten der untersuchten ‚idealtypischen‘ Einführungen allerdings größtenteils. Die meisten Autoren verfolgen eine Schnittmenge der hier exemplarisch aufgelisteten Intentionen. Einige Autoren versuchen ihr Werk hingegen explizit von anderen Einführungen abzusetzen. Blum/Wolters meinen „[d]as vorliegende Buch unterscheidet sich von vielen anderen Studieneinführungen, wie sie in jüngster Zeit den Büchermarkt überflu-

<sup>40</sup> Vgl. z.B. Eggert (2006) VIII.

<sup>41</sup> Vgl. z.B. Schulze (2002) 5.

<sup>42</sup> Vgl. z.B. Goetz (2006) 11 im Hinblick auf „den Quirin“ oder auch Rahtz (1991) VIII, der auf ein älteres Buch von James Deetz mit gleichlautendem Titel hinweist.

<sup>43</sup> Bahn (1999) 3. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch Gamble (2006) XIV, mit der Absicht: „[to] kick-start your archaeological imagination“.

<sup>44</sup> Bergemann (2000) 9; Sinn (2000) 9.

<sup>45</sup> Vgl. z.B. Schulze (2002) 7.

<sup>46</sup> Vgl. z.B. Goetz (2006) 11.

ten“.<sup>47</sup> Ihr Werk ist insofern als anders anzusehen, da es sich laut den Autoren näher an den Bedürfnissen der Studienanfänger befindet.<sup>48</sup>

Unter der Annahme, dass das Thema der „Methodik“ für Neulinge im Fach von besonderem Interesse ist, haben viele Autoren ein besonderes Augenmerk auf dessen Vermittlung gelegt. Insofern stehen vor allem Arbeitstechniken und Arbeitsmittel im Vordergrund.<sup>49</sup> Es wird vor allem gezeigt, wie man Literatur recherchiert, sich in Bibliotheken zurechtfindet, sich verschiedenen Quellen nähert, Fragestellungen entwickelt, Materialien ordnet, Hausarbeiten gliedert etc. Darüber hinaus wird gelegentlich umfangreicher über die bisherige Forschungsgeschichte berichtet, um die Entwicklung und Struktur des Faches aufzuzeigen.

Das Thema „Theorie“ hingegen wird bei einigen Autoren in der Anfangsstudienphase als nicht hilfreich angesehen. So meinen etwa Opgenoorth/Schulz: „Aber gerade hier [gemeint sind „erkenntnistheoretische Probleme“, Anmerkung d. V.] geschieht leicht des Guten zuviel und entsteht aus Überforderung eine abschreckende Wirkung“,<sup>50</sup> so dass die Autoren sich allein auf Methodik beschränken. Hölscher bevorzugt erst eine Vermittlung von Sachkenntnis, bevor über Theoretisches diskutiert wird: „Wer mehr weiß, dem fällt mehr ein.“<sup>51</sup> Und schließlich bringt Metzler diese Sichtweise auf den Punkt, denn sie habe: „[...] bewusst immer dem praktischen und eingängigen Beispiel den Vorzug gegeben vor breiten theoretischen Ausführungen [...]“.<sup>52</sup> Es gibt allerdings auch entgegengesetzte Auffassungen. Greene hat in der Neuauflage seines Buches unter Hinweis auf den starken Wandel des Faches nun ein eigenes Kapitel zum Thema „Theorie“ hinzugefügt.<sup>53</sup> Renfrew/Bahn weisen explizit auf eine enge Verzahnung von Theorie und Methodik sowie interessanterweise ebenfalls in diesem Zusammenhang auf eine „[...] rapidly moving discipline [...]“<sup>54</sup> hin. Diese Autoren sehen also einen Wandel des Fachklimas, der dem Gegenstand der „Theorie“ einen höheren Stellenwert einräumt. Sellin hat sein Buch „in der Überzeugung geschrieben, dass nicht so sehr irgendwelche handwerklichen Kenntnisse, sondern neben einem kritischen

<sup>47</sup> Blum/Wolters (2006) 7; ebs. Sellin (2005) 9, in der Einleitung: „Noch eine Einführung in die Geschichtswissenschaft? Zugegeben: An Titeln dieser Art herrscht auf dem Buchmarkt kein Mangel.“ Es wird also ein Rechtfertigungsdruck in dieser Hinsicht empfunden.

<sup>48</sup> Blum-Wolters (2006) 7: „aus der Praxis geboren und für die Praxis gedacht“.

<sup>49</sup> Wolbring (2006) 7 spricht hier auch vom „methodischen Rüstzeug“. Es taucht in den Einführungen auch gerne der Begriff „Handwerkszeug“ auf, vgl. z.B. Lingelbach/Rudolph (2005) 10.

<sup>50</sup> Opgenoorth/Schulz (2001) 9. Für ‚theoretische Fragen‘ verweisen die Autoren an derselben Stelle auf Sellin (2005).

<sup>51</sup> Hölscher (2002) 7.

<sup>52</sup> Metzler (2004) 5.

<sup>53</sup> Greene (1996) 7.

<sup>54</sup> Renfrew/Bahn (2005) 9.

Verstand vor allem Phantasie und Erfindungskraft die wichtigsten Voraussetzungen für jede historische Arbeit bilden“.<sup>55</sup> Des Weiteren sieht er sein Buch unter anderen Einführungen durch eine ‚theoretischere‘ Herangehensweise hervorgehoben. So verweist er etwa auf Schulzes Einführung, dessen Anspruch „als Hilfsmittel [zu] dienen, wenn in der ersten Phase des Studiums Jahreszahlen und Namen, Buchtitel und Begriffe für Verwirrung sorgen“<sup>56</sup> entgegengestellt wird, dass es sinnvoller ist, direkt in die wissenschaftliche Diskussion einzutauchen, „allerdings nicht im Sinne praktischer Anleitung zur Lösung konkreter Probleme, sondern im Sinne einer Diskussion elementarer Fragen, die sich bei der Durchführung jeder geschichtswissenschaftlichen Aufgabe stellen“.<sup>57</sup>

Es tut sich also ein weites Feld an verschieden konzipierten Einführungen auf. Einige Autoren wenden sich explizit an „den“ Studenten, andere sehen auch darüber hinaus weitere Leserkreise. Die Absichten und Vorgehensweisen der Einführungsautoren unterscheiden sich dabei in gewissen Graden. Vereinfacht lässt sich sagen, dass mal das „Handwerkliche“ im Vordergrund steht, mal mehr ein theoretisierendes Auseinandersetzen mit dem Fach und seinen Kontroversen. Jordan bringt dabei zusammenfassend auf den Punkt, in welchem Spannungsfeld sich die Einführungsliteratur bewegt, wenn er sagt, dass sich die momentane Lage der Geschichtswissenschaft bezeichnen lässt als: „[...] ein Spagat zwischen einem geforderten schnellen und praxisorientierten Studium und dem Wunsch nach Bildung und Hingabe an ein Studienfach, das sich nicht auf eine Berufsvorbereitung reduzieren lässt.“<sup>58</sup>

## **2. Funktionen von Archäologie und Geschichtswissenschaft in Einführungsliteratur**

### **2.1. Allgemeine Wissenschaftsfunktionen**

#### **2.1.1 ‚Das große Ganze‘**

Unter diesem ehrgeizigen Titel sollen hier Aufgaben der Geschichtswissenschaft und Archäologie verstanden werden, die sich auf allgemeinmenschliche Dimensionen beziehen. Wir beginnen das Kapitel also nicht mit den eher substantiellen Themen, sondern mit den allgemeinsten Entwürfen. Denn gerade in derartigen Kontextualisierungen der Wissenschaft in umfassenden Gesellschafts-, Menschheits- oder Weltbildern sehen wir die riskantesten Äußerun-

---

<sup>55</sup> Sellin (2005) 13.

<sup>56</sup> Sellin (2005) 9, zitiert Schulze (2002) 17.

<sup>57</sup> Sellin (2005) 10.

<sup>58</sup> Jordan (2005) 9-10.

gen zu deren Funktion und Berechtigung – zumal dann, wenn derartige oftmals mit Emphase oder zumindest im Gestus der Selbstverständlichkeit vorgebrachten Postulate argumentativ nicht ausreichend vorbereitet und erläutert werden. Sind sie auch am umfassendsten formuliert, scheinen sie uns faktisch am wenigsten ‚alltagstauglich‘ zu sein. Der argumentative Mehraufwand, der geleistet werden muss, um solch generelle Formeln in Diskussionssituationen zu verteidigen, ist groß; er verbleibt jedoch meist beim Leser, sofern dieser nicht ohnehin dem dogmatischen Eindruck verfällt, es handele sich um fraglose Sachverhalte von unantastbarer Geltung.

Zu denken ist hier vor allem an Einführungspassagen, die eine mehr oder weniger utopische Stoßrichtung auf (welt-)gemeinschaftliche Großprojekte aufweisen. So skizziert Bahn den Archäologen als Teil einer Gemeinschaft von „Forschern auf der ganzen Erde“, die „weitere Teile in das gigantische Puzzle des historischen Wissens über den Menschen einpassen“.<sup>59</sup> Hier geht es um einen Beitrag zu menschlichen Grundwerten, die keiner weiteren Begründung zu bedürfen scheinen. Spiele in einer solch ‚globalen Liga‘ und mit derart ganzheitlicher Ausdehnung bekommen zusätzlich eine metaphysische Qualität: Archäologie ist Bahn zufolge besonders geeignet, uns „über die fundamentalen Ereignisse unserer Vergangenheit Auskunft [zu, Ergänzung d.V.] geben – wann, wo und wie die Menschheit überhaupt entstand [...]. Mit ihrem unvergleichlichen Langzeitblick ist die Archäologie unser einziges Mittel, ‚das große Ganze‘ zu sehen“.<sup>60</sup> Vergleichbar sieht auch Schulze eine Aufgabe des Historikers darin, dazu beizutragen, „die gesellschaftliche Welt zu einem „stimmigen Ganzen“ zu machen“.<sup>61</sup>

Dieses nicht weiter begründete Streben nach ‚dem großen Ganzen‘ erhält bei Bahn zugleich eine offenkundig zukunftsweisende Komponente: „Wenn wir wissen wollen, wohin die Reise geht, müssen wir unsere Flugbahn zurückverfolgen, um zu sehen, woher wir eigentlich kommen; dafür gibt es die Archäologie“,<sup>62</sup> heißt es bei Bahn im Anschluss an die oben bereits zitierten Passagen. Die Archäologie sollte sich künftig als Vorreiterin einer letztendlich zu verei-

---

<sup>59</sup> Bahn (1999) 113.

<sup>60</sup> Ebd. Das Streben nach der Erforschung der Menschheitsursprünge wird auch in anderen angloamerikanischen Archäologieeinführungen häufig angeführt: „The research is thus an enquiry into ourselves and our beginnings, into how we have become what we are now, and how our world view has come about“, Renfrew/Bahn (2005) 9. Ähnlich äußert sich auch Rahtz (1991) 3: „It is the one subject [...] which is central to all knowledge. It is archaeology which uniquely can provide the total perspective of human beings on the planet.“ Vgl. des Weiteren Greene (1996) 159.

<sup>61</sup> Schulze (2002) 245.

<sup>62</sup> Bahn (1999) 113.

nigenden erdumspannenden Menschheitsbemühung verstehen.<sup>63</sup> Das weltwissenschaftliche Projekt erscheint als fraglos wünschbarer Beitrag zur Humanisierung der gesamten Welt. Es geht um den Beitrag zu etwas ‚Gutem‘, das über das eigene Wohl hinausgeht, da es sich in die Zukunft hinein erstreckt. Auch in den geschichtswissenschaftlichen Einführungen wird die Zukunftsdimension der historischen Forschung gelegentlich betont: So eröffnet die Konfrontation mit der Geschichte Brunner zufolge eine „schöpferische Zukunft“.<sup>64</sup> In ähnlich optimistischem Vertrauen preist Heimann, dass die Beschäftigung mit der Geschichte die hoffnungsvolle Formel lehre, „daß in jedem Ende ein neuer Anfang steckt“.<sup>65</sup>

### 2.1.2 Erkenntnisinteresse

In den Studieneinführungen lassen sich einige Ausführungen finden, die um das Erkenntnisinteresse im Singular als Grundlage aller Wissenschaft überhaupt kreisen. Derartige Äußerungen bewegen sich meist ebenfalls in einer vergleichbar abstrakten Höhenlage und sind eher als gegebene Voraussetzungen von Geschichtswissenschaft und Archäologie zu betrachten, denn als spezifische Leistungen.

Bahn beruft sich auf das 16. Jahrhundert, um zu dokumentieren, dass das „Verlangen“, mehr über Vergangenheit herauszufinden, eine lange Tradition hat. Er zitiert an dieser Stelle William Camdens Formel der „rückwärtsgewandten Neugier“.<sup>66</sup> Freilich büßt dieser Gedanke viel von seinem Glanz ein, wenn Bahn im Anschluss darauf hinweist, dass diese Neugier vor allem von „Sonderlingen“ verfolgt werde, auf die Archäologie „wie ein Magnet zu wir-

<sup>63</sup> Vgl. auch die Idee einer „World Archaeology“, für die sich Renfrew/Bahn (2005) stark machen, 42-52 und passim. ‚Globalität‘ macht auch nach Bergemann die Stärke speziell der Archäologie aus: „Als zentrale Aufgabe für die Zukunft kann man die Betrachtung der archäologischen Fundobjekte von einem globalen Standpunkt aus nennen.“ Doch scheint er unter diesem „übergeordneten Ziel“ einer „globalen Betrachtungsweise“ vergleichsweise bescheiden eine ganzheitliche Zusammenschau unterschiedlicher archäologischer Befunde zu verstehen, Bergemann (2000) 169.

<sup>64</sup> Brunner (2004) 41. Hier wird das ‚große Ganze‘ allerdings deutlich gebrochen durch das Paradigma der Fremdheit, die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verbindet, ebd. Die nebenstehende Karikatur (S. 40), auf der ein himmlischer Richter die Weltkugel als „Beweisstück“ vorführt, suggeriert hingegen umso deutlicher eine über die eigene Existenz hinausgehende metaphysische Verantwortung für das Wohl des Globus.

<sup>65</sup> Heimann (1997) 323. Ein weiterer, oftmals sehr spekulativ verwendeter Topos ist „Verantwortung“. Diese ist dem Historiker bzw. Archäologen leicht auferlegt. Doch nicht immer wird die verordnende Instanz konkretisiert, so dass Verantwortung geradezu als ein schicksalhaftes Los erscheint, vgl. z.B. Heimann (1997) ebd.

<sup>66</sup> Bahn (1999) 7.

ken“ scheine.<sup>67</sup> Doch bleibt die Feststellung bestehen, dass gerade Fächer wie die Archäologie, eine weite „Spannbreite“ an Möglichkeiten bieten, den jeweiligen Erkenntnisinteressen nachzugehen.<sup>68</sup> Bergemann weist auf den Zusammenhang von Archäologie mit einer „Faszination des Suchens und Findens“<sup>69</sup> hin – eine Faszination, die zusätzlich von Optimismus begleitet werden müsse, da der Großteil der Vergangenheit nur in ausgeprägter Bruchstückhaftigkeit zugänglich ist.<sup>70</sup> Doch gerade auf diese Art von detektivischer Ermittlungsfreude in einer fragmentarischen Kenntnislage zielt auch die mediale Inszenierung der Archäologie ab.<sup>71</sup>

Auch wenn Erkenntnisinteresse hier eher als anthropologische Konstante in den Blick gerät, versäumt kaum eine Einführung, den unmittelbaren Gegenwartsbezugs eines jeden Erkenntnisinteresses zu betonen. Vielmehr ist die Prägung des Erkenntnisinteresses durch drängende Gegenwartsfragen einer seiner zentralen Bestandteile.<sup>72</sup> Die Bewertung dieses zeitgenössischen Ursprungs von Fragen und Erwartungen, die an die Vergangenheit herangetragen werden, ist hierbei – bei aller Skepsis – in ihrer Grundtendenz positiv.<sup>73</sup>

Letzteres kann sich allerdings auch als ein ‚bloß‘ methodisches Problem stellen. Denn wesentlich öfter ist zu beobachten, dass sich Einführungen weniger mit einer allgemeinen Neugier auf Wissen über die Vergangenheit als Grundlage wissenschaftlicher Arbeit befassen, sondern viel eingehender die methodischen Implikationen verschiedener Erkenntnisinteressen thematisieren.<sup>74</sup> Erkenntnis-

---

<sup>67</sup> Ebd.

<sup>68</sup> Bahn (1999) 7. Dass das Interesse an archäologischen Themen und ihrer Erforschung im angloamerikanischen Raum ein zentraler Gegenstand von Einführungen darstellt, das es zu erwecken, zu entfalten und zu kultivieren gilt, zeigt sich z.B. auch bei Greene (1996) 7. Vgl. auch Rahtz (1991) 19: „Intellectual curiosity: the pursuit of knowledge for its own sake.“ Dabei stellt der Autor fest, dass dieses Ziel von staatlicher Seite allerdings immer weniger als selbstverständlich angesehen wird.

<sup>69</sup> Bergemann (2000) 10.

<sup>70</sup> Bahn (1999) 9.

<sup>71</sup> Grant/Gorin/Fleming (2002) 126-127, besprechen eine in diesem Sinne exemplarische Fernsehsendung, die sich um Ausgrabungen „against the clock“ dreht.

<sup>72</sup> Vgl. z.B. Goetz (2006) 25; Borbein/Hölscher/Zanker (2000) 17.

<sup>73</sup> Vgl. z.B. Eggert (2006) 252, der über eine Passage zum gegenwartsgebundenen Erkenntnisinteresse in der Einführung von Borbein/Hölscher/Zanker (2000) schreibt: „Damit hätten sie das alte Problem der ‚Seinsgebundenheit‘ des Wissenschaftlers kaum klarer formulieren können. Neu ist lediglich die positive Deutung dieses Tatbestandes.“ Eggert ist jedoch selbst einer der wenigen Autoren, die massivere Kritik an dieser in seinen Augen „aus der Not geborene ‚Vorwärtsverteidigung‘“ übt, Eggert (2006) 253-258.

<sup>74</sup> Erkenntnisinteressen tauchen überwiegend als Faktoren auf, die den persönlichen, wissenschaftsexternen Antrieb des Forschers betreffen, bestimmte Auswirkungen auf die Objektivität seiner Ergebnisse haben, nichtsdestotrotz jedoch unvermeidbar und gelegentlich auch

interesse als vorerst noch nicht spezifiziertes Verlangen, möglichst viel über die Welt als solche zu erfahren, das unter anderem durch eine Beschäftigung mit verschiedensten Aspekten der Vergangenheit befriedigt werden kann, wird eher selten in der oben skizzierten Abstraktionslage thematisiert.

## 2.2 Gegenwartsbezug

Goetz lässt keine Zweifel darüber aufkommen, welchen Stellenwert die Vergangenheit für das Verständnis der Gegenwart generell hat: „Die Gegenwart ist [...] ohne die sie prägende historische Entwicklung letztlich gar nicht verständlich.“<sup>75</sup> Eine derart maßgebliche Rolle des Einwirkens der Geschichte auf die Gegenwart im Allgemeinen wird in keiner historischen oder archäologischen Studieneinführung wesentlich bestritten. Gelegentlich wird auch mit nicht minder erhabenem Klang von der „Gewordenheit“ aller Gegenwart gesprochen.<sup>76</sup> Die bewusste Beschäftigung mit der Vergangenheit sei folglich sowohl für die „Spezialisten“ als auch für die „Gesellschaft“ als Ganzes ein für die Gegenwart vielversprechendes Unterfangen: „Wir wollen durch unser Forschen etwas für uns selbst gewinnen. Wir hoffen uns von der Geschichte eine klarere Sicht auf unsere Gegenwart.“<sup>77</sup> Wie dieser bedeutsame Gegenwartsbezug von Forschung und Geschichte im Einzelnen bestimmt wird, fällt teilweise sehr unterschiedlich aus.

### 2.2.1 Lernen aus der Vergangenheit

Den klassischen Ansatzpunkt bietet das Lernen aus der Geschichte für die Gegenwart, dessen Besprechung auch in zahlreichen Studieneinführungen mehr oder weniger ausdrücklichen Eingang gefunden hat. Das ‚direkte Lernen‘ aus der Vergangenheit ist zwar unvermeidlich passé,<sup>78</sup> doch wird die Idee einer ir-

---

fruchtbar sind. Ein Sonderfall ist hierbei die zynische Anmerkung von Rahtz (1991) 23, der als wichtigsten Beweggrund wissenschaftlicher Leistungen das eigene Ego anführt.

<sup>75</sup> Goetz (2006) 18.

<sup>76</sup> Jordan (2005) 42, bettet diesbezügliche Äußerungen in einen philosophischen Diskurszusammenhang ein. Wolbring (2006) 48, hingegen veranschaulicht die individuelle Gewordenheit einer Persönlichkeit – spricht aber auch von der „Gegenwart [...] als etwas Gewordenes“, ebd. 49; siehe auch „Resultat eines historischen Prozesses“, ebd. 48.

<sup>77</sup> Borbein/Hölscher/Zanker (2000) 17.

<sup>78</sup> Vgl. z.B. Sellin (2005) 221-224, der anhand einiger ‚Klassiker‘ die Geschichte des Geschichtslernens vorführt. Ebenso wie viele andere Einführungsautoren zeigt er auf, dass sich das Geschichtsbild eines kontinuierlichen Erfahrungsraums, in dem sich allein Veränderungen oberflächlicher Natur einstellen und der deshalb als ‚Beispielpool‘ zahlreicher *Geschichten* dienen konnte, gewandelt hat hin zu einem Bild der einen Geschichte als grundlegender Wandel. Bei Wolbring (2006) 49, trifft man in diesem Sinne auch auf eine explizite Absage an Zukunftsvoraussagen mittels Geschichtswissen. Vgl. als weiteres

gendwie gearteten Lernmöglichkeit weitestgehend beibehalten.<sup>79</sup> Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft werden nunmehr allerdings eher unter dem Topos der ‚Andersartigkeit‘ und nicht ihrer wesensmäßigen Gleichheit zusammengefügt. Einige Studieneinführungen betonen die Möglichkeit gerade durch die Fremdheit der Geschichte zu lernen. Dies gilt bei gleichzeitiger Beibehaltung der Verwandtheit der Vergangenheit, beispielsweise als „Vorgeschichte der Gegenwart“.<sup>80</sup> Gerade dieses Wechselspiel von Vertrautheit und Fremdheit mache den Umgang mit historischen Themen effektiv.<sup>81</sup> Auffällig ist hierbei, dass Argumentationen, die ‚Andersartigkeit‘ der jeweiligen Gegenstandsbereiche betonen, mit steigendem ‚zeitlichen Abstand‘ zu beobachten sind.<sup>82</sup> An dieser Stelle zeigt sich deutlich, dass die Differenzen zwischen den Epochenfächern der Geschichtswissenschaft und vor allem auch der Archäologie unterschiedliche Folgen für die Beantwortung unserer Leitfrage haben können: Für die Beschäftigung mit den Thematiken und Überlieferungen entfernterer Zeiträume kann verstärkt der ‚Reiz des Fremden‘ in Anspruch genommen werden. Neuere und Neueste Geschichte hingegen scheint vor allem im Bereich der direkteren Gegenwartsbezogenheit punkten zu können. So formulieren beispielsweise Peter/Schröder, dass der Zeithistoriker „gegenwartsnahe Zeitabschnitte“ behandeln kann, jedoch auch hier ohne dass daraus konkrete Handlungsvorlagen, beispielsweise für die Politik, abgeleitet werden könnten.<sup>83</sup>

---

Beispiel Brunner (2004) 29-32, der sich der Thematik im Rahmen seiner Kapitelfolge „Wie man nicht lernt“, und, 32-41, „Wie man doch lernt“ annimmt.

<sup>79</sup> „Daß man aus der Geschichte etwas lernen kann, ist seit Jahrtausenden bekannt, geändert haben sich aber nicht nur die Inhalte, sondern auch der Konsens darüber, was, wie viel und wie man aus der Geschichte lernt“, Goetz (2006) 27. Selten skeptisch ist Rahtz (1991) 20.

<sup>80</sup> Hartmann (2004) 35. Über das Verhältnis von Mittelalter und Gegenwart schreibt Heimann, dass sowohl „Zusammenhänge wie grundlegende Unterschiede zwischen jener Zeit und der Gegenwart stärker bedacht“ werden – die Unterscheidung von Andersartigkeit und Gleichheit also auf beiden Seiten nachhaltiger differenziert wird (1997) 19.

<sup>81</sup> Vgl. z.B. Goetz (2006) 27-28.

<sup>82</sup> Vgl. für die Klassische Archäologie: Bergemann (2000) 15. (Die entsprechenden Äußerungen Bergemanns stellen hier ein längeres Zitat Tonio Hölschers (1992) dar.) Vgl. auch Borbein/Hölscher/Zanker (2000) 15-16. Interessanterweise fordern Borbein/Hölscher/Zanker sogar die Fremdheit der Antike aus systematischen Gründen noch zusätzlich zu befördern, um ergiebigere Vergleichseffekte zur Gegenwart zu erzielen; vgl. dazu auch Heimann (1997) 323. Vgl. für das Mittelalter: Hartmann (2004) 35, die die fachwissenschaftliche Aufarbeitung als Mediator zwischen dem fremden Mittelalter und dem öffentlichen Interesse positioniert, ebd. 35-36. An selber Stelle spielt hier neben der spezialisierten Aufbereitung ebenso der Aufruf zur wissenschaftlichen Kritik an „fehlerhaften Rückprojektionen“ in die Argumentation hinein, die sich aus verfehlten Gleichartigkeitsunterstellungen ergeben.

<sup>83</sup> Peter/Schröder (1994) 36. Die Autoren unterlassen es allerdings nicht, die Unverzichtbarkeit einer distanzschaffenden Methodik deutlich zu machen. Denn gerade die „Nähe“ der Zeitgeschichte zur Gegenwart stelle nicht nur eine Chance, sondern auch einen Gefahrenquell

Die Begegnung bzw. Konfrontation mit dieser „Vorgeschichte der Gegenwart“ wird von keinem Einführungsautor im Sinne der Wiederkehr des ewig Gleichen und seiner exemplarischen Direktübertragbarkeit aus der Vergangenheit auf die Gegenwart konzipiert, wie dies noch im mittelalterlich-christlichen Geschichtsbild der Fall war. Stattdessen stellen sich andere Möglichkeiten des ‚Lernens‘ aus der Geschichte ein, die im Wesentlichen in zwei Hauptformen unterteilt werden können: die Übertragung von Strukturen und die Übertragung von Möglichkeiten und Alternativen.<sup>84</sup>

Der erste Fall des ‚strukturellen Lernens‘ tritt in den Studieneinführungen in unterschiedlichen Verbindlichkeitsgraden auf: Die ‚strikttere‘ Form, Gegenwartsbezüge der Vergangenheitsbeschäftigung über Strukturen herzustellen, vertritt z.B. Günther, die im Gegensatz zu individuell unterschiedlichen Erscheinungsformen von „durch alle Zeiten gleichbleibenden Strukturen“<sup>85</sup> spricht, die der Gegenwart ebenso wie der Vergangenheit zugrunde liegen und somit über den Umweg der historischen Wissenschaft erkannt werden können. An dieser Stelle deutet sich bei der Althistorikerin auch wiederum ein Bezug zum Nutzen der gesteigerten Fremdheit der Gegenstände an: Diese Strukturen „zu erkennen, fällt in der Vergangenheit bei größerer Distanz meist leichter als in der Gegenwart“.<sup>86</sup>

In der ‚loseren‘ Variante eines strukturellen Gegenwartsbezugs, der ein Geschichtslernen ermöglicht, könnte man die Gegenstände der Geschichtswissenschaft und Archäologie gewissermaßen weiterhin als „Beispielsammlung“ bezeichnen: als Fundus verschiedener struktureller Muster menschlichen Lebens und Gestaltens. In Schulzes Referat von Jürgen Kockas Aufgaben- und Funktionenliste der Geschichtswissenschaft nennt er eine „exemplarische Einsicht in die Grundstrukturen menschlichen Handelns“, die durch die Arbeit an der Geschichte erlangt werden könne.<sup>87</sup> Diese Art der Exemplarität liegt jedoch nicht in der Wiederholung des Gleichen, wie Brunner betont, sondern in den „schöpferischen Gewinnen“, die aus einem Strukturtransfer über unter-

---

dar, Peter/Schröder (1994) 39-40. Vgl. auch Metzler (2004) 82: „Die Zeitgeschichte ist unter den geschichtswissenschaftlichen Teildisziplinen diejenige mit der größten Gegenwartsnähe und Gegenwartsbezogenheit. Die Fragen, die sie behandelt, sind zum Teil noch nicht zu Geschichte geronnen, sondern sind nach wie vor aktuell und umstritten.“

<sup>84</sup> In den folgenden Ausführungen zeigen sich stets auch teilweise fließende Übergänge zur Diskussion um die Orientierungsfunktion von Geschichte.

<sup>85</sup> Günther (2004) 14.

<sup>86</sup> Ebd.

<sup>87</sup> Schulze (2002) 242; er spricht hier auch von einer „modellhaften“ Vermittlung von „Einsichten und Kategorien“.

schiedliche Kontexte (Vergangenheit – Gegenwart) hinweg gezogen werden.<sup>88</sup> Eine weitere Spielart ‚loseren‘ strukturellen Lernens ist die Erfassung von abstrahierbaren Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen.<sup>89</sup>

In der zweiten Variante, dem ‚Möglichkeitslernen‘, führt der Abgleich der unterschiedlichen Horizonte von Vergangenheit und Gegenwart zur Erweiterung der gegenwärtigen Möglichkeitsräume.<sup>90</sup> Der Spielraum des Wahrnehmens, Denkens und Handelns in der Gegenwart soll durch die historischen Wissenschaften erweitert werden. Schulze spricht beispielsweise von dem Erlernen von „Handlungsspielräumen“ und „Konfliktlösungsmöglichkeiten“,<sup>91</sup> während Brunner den Gewinn „neuer Erfahrungshorizonte“<sup>92</sup> preist. Der Archäologe Bergemann bringt im Rahmen derartiger Argumentationen zusätzlich den Widerstand der Andersartigkeit gegen die Vertrautheit der gegenwärtigen Lebenswelt ins Spiel: „Wenn ihre Kenntnis [der Antike, Ergänzung d. V.] für uns irgendeinen Nutzen hat, dann als Erfahrungsraum und Experimentierfeld für andere, fremde – und doch noch kommensurable – Möglichkeiten kultureller Existenz: als Potential von Alternativen, die nicht utopisch in der Zukunft liegen, sondern bereits einmal in der Geschichte konkret durchgespielt worden sind und in ihren Folgen beurteilt werden können.“<sup>93</sup> Interessant ist, dass diese exemplarischen Einsichten in abstraktere Verhältnisse wie Strukturen, Muster, Modelle, Potentiale etc. gerade aus ihrer Differenz zur Gegenwart Erkenntniswert beziehen. Die Verknüpfung von Vergangenheit und Gegenwart muss nicht über eine tieferliegende Gleichförmigkeit wie im Falle Günthers gelingen, um einen gehaltvollen Gegenwartsbezug der historischen Forschung herzustellen. Es gehe laut Brunner darum, gerade durch das „Erlebnis des Fremden [...] das Vertraute zu relativieren“.<sup>94</sup> Über die Aufklärung fremdartiger Verhältnisse gelinge es Hartmann zufolge in erster Linie die eigene „Zeitgebundenheit“ und deren Beschränkungen zu erschließen und nicht das Mittelalter in das Geschichtsbild der Gegenwart ‚einzuverleiben‘.<sup>95</sup> Bei diesem ‚Kontingenzlernen‘ verbindet sich also im Wesentlichen die Andersartigkeit von Vergangenheit und Gegenwart mit

---

<sup>88</sup> Brunner (2004) 41.

<sup>89</sup> Vgl. Brunner (2004) 39; Goetz (2006) 27; Schulze (2002) 242.

<sup>90</sup> Über vergleichbare Gesichtspunkte wird noch einmal gesondert unter dem Stichwort der „Dynamisierung von Wissen und Gegenwart“ gehandelt.

<sup>91</sup> Schulze (2002) 242.

<sup>92</sup> Brunner (2004) 41.

<sup>93</sup> Bergemann (2000) 15.

<sup>94</sup> Brunner (2004) 41. Voraussetzung dieses „lebenspraktischen Wertes“ des Geschichtslernens ist laut Sellin (2005) 227, die Vergangenheit in ihrer „Offenheit“, „Vielgestaltigkeit“ und „Mehrdeutigkeit“ zu würdigen anstatt sie festzulegen.

<sup>95</sup> Hartmann (2004) 35.

dem Geschichtslernen zu der Form einer ‚positiven Relativierung‘ gegenwärtiger Erfahrungen, Selbstverständlichkeiten und Einschränkungen.

Bedauerlich ist, dass in der Darstellung derartigen Nutzens der historischen und archäologischen Wissenschaft durch lernende Gegenwartsbezüge in den Studieneinführungen nur sehr vage Andeutungen zu dessen Modalität gemacht werden: Es fehlen meist völlig explizite Aussagen darüber, inwieweit diese Auseinandersetzung mit Geschichte notwendige oder bloß überschüssige Elemente des gesellschaftlichen Lebens sind; oder konkreter: ob sie in einzelnen Bereichen wie Politik, Kunst und Unterhaltung, Justiz etc. speziell begrüßenswert sind. Werden die Erträge strukturellen Lernens oder die Versorgung alternativer Lebensformen händeringend willkommen heißen oder vom akademischen Katheder aus mit mahrender Geste anempfohlen oder gar aufgezwungen?

Schulze postuliert recht apodiktisch: „Historische Erkenntnis ist unabdingbar für das Verständnis, die Erklärung und die richtige Behandlung *der* Gegenwartsphänomene.“<sup>96</sup> Bereits sein Gewährsmann Kocka macht die Einschränkung: „Historische Erkenntnis ist unabdingbar für das Verständnis, die Erklärung und damit für die richtige praktische Behandlung *einzelner* Gegenwartsphänomene [...]“,<sup>97</sup> die durchaus entscheidend ist, sobald der Aufwand wissenschaftlicher Arbeit berücksichtigt wird. Alle gegenwärtigen Erscheinungen in allen erdenklichen Perspektiven zu berücksichtigen erscheint in dieser Hinsicht ebenso unmöglich wie wünschenswert.<sup>98</sup> Wie eingangs zitiert, schließt Goetz ein Gegenwartsverständnis ohne Geschichtsbezug kategorisch aus. Für ihn ist es allerdings ebenso deutlich, dass der wissenschaftliche Umgang mit Historie hingegen eine durchaus wählbare Option neben anderen darstellt.<sup>99</sup> Es bleibt bei Goetz allerdings unklar, wer über die „Aufgabe“ wissenschaftlicher Geschichtsforschung disponiert und wer den Maßstab seiner Nützlichkeit konkret verwaltet.<sup>100</sup> Brunner

<sup>96</sup> Schulze (2002) 241; Hervorhebung hier und im folgenden Zitat durch d. V.

<sup>97</sup> Kocka (1977) 123.

<sup>98</sup> Als offene Frage bleibt auch im Raum stehen, wer den Maßstab der „richtigen, praktischen Behandlung“ vorgibt.

<sup>99</sup> Goetz (2006) 18: „Da der Mensch die Fähigkeit besitzt, sich zu erinnern, kann er sich dieser Aufgabe gar nicht entziehen; die Frage ist allenfalls, in welcher Weise und zu welchem Zweck er sich ihr stellt.“ In der zweiten Auflage von 2000, S. 19, schloss Goetz noch folgende Bemerkung an die gerade zitierte Passage an: „Die Aufgabe der Geschichtswissenschaft aber ist ein wissenschaftliches, das heißt ein methodisch geleitetes, kritisches, quellengestütztes und nachprüfbares Sich Erinnern.“ In der 3. Auflage von 2006 fehlt dieser Zusatz.

<sup>100</sup> Wenig Klarheit in die Beziehungen zwischen wissenschaftlichem und sonstigem Geschichtswissen bringen auch phrasenhafte Formeln, wie sie exemplarisch bei Wolbring (2006) 48, zu finden sind: „Wissen über Geschichte macht ein genaues, gründliches und tiefgehendes Verständnis der Gegenwart erst möglich.“

formuliert hierbei die Vision, dass die Frage nach der Art des Umgangs mit Geschichte allein unter der Ägide eines ethischen Konsenses entschieden wird: „[...] die Frage ist viel eher, welcher Art der Umgang mit Geschichte sein müsse, damit möglichst viele Menschen etwas davon haben.“<sup>101</sup> Als weiteres Beispiel sei Blum/Wolters angeführt, die die Aufarbeitung geschichtlicher Thematiken zur Nutzung in gegenwärtigen Zusammenhängen einmal als „wichtigste Aufgabe der Geschichtswissenschaft“<sup>102</sup> und ein anderes Mal als „auferlegte Pflicht“<sup>103</sup> bezeichnen. Die Umstände der Auferlegung dieser Pflicht bleiben aber jeweils im Unklaren. Die Erfüllung der wissenschaftlichen „Aufgabe“ kann kaum adäquat beurteilt werden, wenn nicht expliziert wird, wer die (gegebenenfalls legitimen) Auftraggeber und Leistungsabnehmer sind und welchen Stellenwert diese „Pflicht“ tatsächlich hat. Freilich steht diese Unschärfe einer irgendwie gearteten praktischen Forschungsarbeit – als vermeintliche Aufgabenerfüllung oder nicht – offenkundig nicht im Wege.

## 2.2.2 Praktische Anwendungen

In Einzelfällen taucht das geschichtswissenschaftliche Lernen mit vergleichsweise konkreten Sachbezügen und relativ handgreiflicher Handlungsausrichtung auf. Ausgehend von einer Bedrohung des „ökologischen Gleichgewichts des Planeten Erde“ fordert Brunner die gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen zu mehr Selbstbewusstsein gegenüber einer vermeintlichen Exklusivzuständigkeit der Naturwissenschaften auf.<sup>104</sup> Die grundsätzliche Skepsis gegenüber dem Geschichtslernen sollte angesichts dieser Gefahrenlage durch eine grundsätzliche Verpflichtung ersetzt werden: „[...] wie – nicht ob – Menschen am besten lernen, ehe der ganze Planet zu Schaden kommt“, laute die Devise.<sup>105</sup>

Auf ökologische Lehren aus der Vergangenheit weist auch Bahn hin. Die Archäologie könne in Vergessenheit geratene Kulturleistungen im Umgang mit der Natur wiederentdecken und damit direkte praktische Konsequenzen zeitigen. Bahn nennt an dieser Stelle Beispiele, in denen archäologisch erschlossene landwirtschaftliche Kultivierungsmethoden als kostengünstige und zugleich nachhaltig ertragreiche Methoden heutige Ernteerträge auf bemerkenswerte Weise zu steigern vermochten.<sup>106</sup> Des Weiteren führt Bahn medizinische Lehren aus archäologischen Quellen an, die wertvolle Informationen

---

<sup>101</sup> Brunner (2004) 33.

<sup>102</sup> Blum/Wolters (2006) 18.

<sup>103</sup> Ebd. 19.

<sup>104</sup> Brunner (2004) 38.

<sup>105</sup> Ebd.

<sup>106</sup> Bahn (1999) 557-558.

zur gegenwärtigen Diagnostik und Therapie von Krankheiten geben können.<sup>107</sup> Auch hebt er den Nutzen der Langzeitperspektive von Naturgeschichte heraus, die wesentlich zur Voraussagemöglichkeit künftiger Naturkatastrophen beitragen kann.<sup>108</sup> Klar bleibt jedoch auch hier, dass solche Leistungen von der Archäologie nicht auf gezielte Nachfrage hin erbracht, geschweige denn garantiert werden können.

### 2.2.3 Orientierung

Zweifellos ist das Stiften von Orientierung – oder die Vermittlung entsprechender Angebote – eine der häufiger genannten Funktionen heutiger Geschichtswissenschaft und Archäologie. Hierbei ist allerdings höchstens in sekundärer Hinsicht eine rückwärtsgewandte Orientierung in der schillernden Vielfalt der Geschichte gemeint. Vielmehr ist der Bezugspunkt der Orientierungsleistungen historischer und archäologischer Forschungen in erster Linie die eigene Gegenwart.<sup>109</sup> Diese Thematik ist in vielen Argumentationsstrukturen verwandt mit der Thematik, die hier unter dem Titel des „Lernens aus der Geschichte“ behandelt wurde. Der Begriff „Orientierung“ tritt sogar häufiger in positiven Zusammenhängen in den betrachteten Einführungen auf als der des „Lernens“. Dies wird in erster Linie darauf zurückzuführen sein, dass er in unbelasteter Weise ausdrückt, wohin sich der Topos des Lernens aus der Geschichte heutzutage ohnehin entwickelt hat. Geht es doch, wie oben gesehen, nicht mehr um die Ableitung erfolgversprechender Handlungsoptionen aus geschichtlichen Vorbildsituationen für die Gegenwart, sondern eher um die Entwicklung eines an Strukturen, Wahrnehmungsweisen, Ursache-Wirkungs-Verhältnissen und Handlungsspielräumen geschultes Bewusstsein, das zu einem Sich-Zurechtfinden im unbestimmteren, zukunftsöffneren Gegenwartsraum befähigt. Und hierfür ist „Orientierung“ gegenwärtig sicherlich ein weniger missverständlicher Begriff als das überkommene „Lernen“.<sup>110</sup>

Fast ausnahmslos dient in den Studieneinführungen ein konstruktivistisches Vergangenheitsverständnis als Ausgangspunkt für die Beschreibung der Orientierungsfunktion von Geschichtswissenschaft und Archäologie. Blum/Wolters formulieren z.B. paradigmatisch: „Der Zugang zur Vergangenheit erfolgt

<sup>107</sup> Ebd. 558.

<sup>108</sup> Ebd. („Seismic archaeology“).

<sup>109</sup> Hiermit ist sowohl individuelle als auch kollektive Orientierung angesprochen, Peter/Schröder (1994) 37.

<sup>110</sup> Metzler zieht in einem Satz eine weite Traditionslinie der Geschichtsfunktionalität von „den frühen Hochkulturen“ zur Zeitgeschichte aus dem Begriff der Orientierung, führt diesen jedoch nur für zeitgenössische Debatten genauer aus (2004) 82.

also von der Gegenwart aus und ist auch nur so möglich.“<sup>111</sup> Um die besondere Orientierungsleistung von auf den ersten Blick zurückblickenden Wissenschaften zu fundieren, kommt keine Einführung ohne deren Verortung in der eigenen Gegenwart aus.<sup>112</sup> Die Verhaftetheit in der Gegenwart erwies sich in der Geschichte der hier betrachteten Wissenschaftsbereiche lange Zeit als Stolperstein und zu neutralisierendes Manko. Nur durch deren Unterdrückung schien eine überzeitliche, von ‚Tagesfragen‘ unabhängige Objektivierung der Erkenntnisse in Aussicht zu stehen. In zeitgenössischen Einführungen wird dieses Moment ins Positive gewendet, um den Gegenwartsbezug der Geschichtswissenschaft bzw. Archäologie zur Grundlage ihrer Leistungen machen zu können: „Dabei ist die Befangenheit in den Fragestellungen und Denkweisen seiner Zeit für den Historiker keineswegs nur eine unerfreuliche Last, von der er sich zur Objektivierung seiner Tätigkeit möglichst zu befreien trachten sollte, sondern sie ist, im positiven Sinne ebenso ein Teil und Grundlage der ihm auferlegten Pflicht, den Wissens-, Kenntnis- und Orientierungsbedarf seiner Zeit zu erfüllen.“<sup>113</sup> Die Arbeit des Archäologen und Historikers darf sich weder einem überzeitlichen, metaphysischen Gericht verpflichtet fühlen noch einem inwendigen, bloß antiquarischen und dokumentarischen Selbstzweck frönen.<sup>114</sup> Der Althistoriker trägt in Fragestellung und Untersuchungsgegenstand eine Verantwortung im Hinblick auf seine eigene Gegenwart.<sup>115</sup> Diese bewusste Orientierung der Forschungen am Gegenwartsbedarf ist sowohl Voraussetzung als auch Mittel, um die „zu erwartende Orientierungsfunktion“ zu erbringen.<sup>116</sup>

Goetz erweitert die Thematik um eine weitere Facette: die ausdrückliche Zukunftsperspektive der historisch angeleiteten Orientierung – was die Nähe zum Lernparadigma abermals frappant werden lässt. Ihm zufolge ergeben sich Ori-

---

<sup>111</sup> Blum/Wolters (2006) 19; vgl. auch Schulze (2002) 245.

<sup>112</sup> Vgl. z.B. als spezifisch politische Variante: „Geschichte ist standortabhängig; sie ist also Folge politischer Orientierung. Zugleich übt sie Einfluss auf das Gegenwartsverständnis aus; sie ist dementsprechend auch Ursache für politische Orientierung“, Jordan (2005) 42.

<sup>113</sup> Blum/Wolters (2006) 19.

<sup>114</sup> Vgl. Blum/Wolters (2006) 36. Vgl. auch: „Dagegen [die quelleneditorische Sammlungstätigkeit als vorrangige Aufgabe, Anmerkung d. V.] heben andere Historiker gerade die jeweils neue Erarbeitung des Vergangenen für die je aktuelle Gegenwart als wichtigste Aufgabe der Geschichtswissenschaft hervor“, Ebd. 18. Peter/Schröder (1994) 27, referieren für eine solche Priorisierung der Sammlung und Erschließung der Quellen in der „Zeitgeschichte“ den paradigmatischen Aufsatz von Hans Rothfels’ von 1953: „Als dringendste Forschungsaufgaben nannte er allgemein die laufende Bestandsaufnahme und Orientierung innerhalb der internationalen Geschichtswissenschaft, die Sammlung und Erschließung des weitverstreuten Quellenmaterials sowie die Befragung von Zeitzeugen.“

<sup>115</sup> Ebd.

<sup>116</sup> Ebd.; vgl. auch Peter/Schröder (2006) 37.

entierungsgewinne nicht allein für die unmittelbare Gegenwartskompetenz der Rezipienten von Geschichte und Geschichtswissenschaft, sondern auch für die Zukunft.<sup>117</sup> Dies gelinge mittels der über den Umweg der Vergangenheit geleisteten Verknüpfung unterschiedlicher zeitlicher Dimensionen: je nachdem, in welchen Bezug Vergangenheit und Gegenwart zueinander gesetzt werden, entstehen spezifische Anknüpfungsmöglichkeiten für die Zukunft.<sup>118</sup>

Fragt man jedoch genauer, nach den gesellschaftlichen (oder privaten) Bereichen, in denen Geschichtswissenschaft und Archäologie bevorzugt Orientierung stiften können, trifft man zum Teil auf eher abstrakte anthropologische und soziale Kategorien. Goetz verspricht sich von „historischer Kenntnis und Erkenntnis“, dass sie „Orientierungs- und Entscheidungshilfen für gegenwärtiges Handeln, Denken und Werten“ erzeugt.<sup>119</sup> Nach Peter/Schröder wird die Orientierungsleistung der historischen Beschäftigung besonders in Gesellschaftsformen, die auf Öffentlichkeit und politischer Partizipation basieren, relevant. Eine genauere Bestimmung der Adressaten fehlt an dieser Stelle jedoch.<sup>120</sup> Schulze hingegen greift die Orientierung an Geschichtlichem auch in ganz handgreiflichen städtebaulichen und landschaftlichen Bezügen auf. Sie diene bei ansteigendem Tempo der Veränderung von Lebensumwelten als „Ausgleich gegen Verluste historisch gewachsener Städtebilder und Gebäude, gegen die Zersiedelung von Landschaften, die nicht mehr das Vergnügen klar erkennbarer Zentren und landschaftlicher Funktionen bieten“.<sup>121</sup> Geschichte gewährleiste die Wiedererkennbarkeit der menschlich-intentionalen Elemente in der wahrnehmbaren Umwelt. Die Orientierung an Geschichte bietet hier Entlastung durch Geschichtlichkeit unter den Lebensbedingungen einer hochgradig wandlungspotenten Umwelt.

## 2.2.4 Geschichte und Archäologie als Experimentierfeld und Erfahrungsraum

Oben wurde bereits zitiert, dass Bergemann in seiner archäologischen Einführung von Hölscher die Begriffe des „Erfahrungsraums“ und des „Experimentierfelds“ übernimmt.<sup>122</sup> Man stößt in der Geschichte auf „Alternativen [...] die

<sup>117</sup> Hierzu kritisch äußert sich Eggert (2006) 254.

<sup>118</sup> Goetz (2006) 28.

<sup>119</sup> Ebd.

<sup>120</sup> „Wie ein Blick auf die Wurzeln der antiken Geschichtsschreibung gezeigt hat, hat sie in einer auf Öffentlichkeit und politischer Partizipation basierenden Gemeinschaft eine wichtige Funktion als Möglichkeit der individuellen und kollektiven Orientierung“, Peter/Schröder (1994) 37. An dieser Stelle geht die Argumentation auch in die Thematik „historisch-politischer Bildung“ über (s.u.).

<sup>121</sup> Schulze (2002) 244-245.

<sup>122</sup> Bergemann (2000) 15. Das Original ist Borbein/Hölscher/Zanker (2000) 15.

bereits einmal in der Geschichte konkret durchgespielt worden sind“.<sup>123</sup> Für die Zeitgenossen hingegen waren ihre Handlungen und Entscheidungen weniger ein Spiel als oftmals lebensentscheidender Ernst. Die Gesamtheit der Optionen war vielfach genauso wenig zu übersehen wie die Konsequenzen einer Wahl. Möglichkeiten durchspielen kann man in seiner je eigenen Gegenwart stets nur im Virtuellen.<sup>124</sup> Doch mit dem Fortschreiten der Gegenwart lässt sich ein immer neuer Standpunkt gewinnen, der mit den nun auch vergangenen Geschehnissen ‚spielerisch‘ umgehen kann. Die selektierten Handlungsoptionen können an ihren realen Folgen gemessen werden und Alternativen können erneut ins Spiel gebracht werden und zu diesem tatsächlichen Verlauf der Geschichte in Beziehung gesetzt werden. Von diesem Gesichtspunkt aus kann der Gegenwartsbezug der Geschichte also noch einmal aus einer eher ‚experimentatorischen‘ Perspektive beleuchtet werden. Denn in nicht wenigen Einführungen erhält die Vergangenheit den Charakter eines Feldes, auf dem experimentiert und ausprobiert werden kann, indem man die eigene Gegenwart in der Geschichte oder die Geschichte in der Gegenwart ‚durchspielt‘.

Nach Borbein/Hölscher/Zanker kann der Archäologe durch das Studium der Rezeptionsgeschichte seines Fachs wissenschaftliche Perspektivierungsweisen erfahren und somit eine „Schärfung des Bewusstseins für wissenschaftliche Ziele und Methoden früherer Forscher und zur Bestimmung eigener Standpunkte“ erzielen.<sup>125</sup> Ist diese Passage auch in einer anderen Metaphorik gehalten, könnte diese „Schärfung“ aus der hier vorgeschlagenen Perspektive in eine Art „Training“ übersetzt werden.<sup>126</sup> Diese speziell auf den Wissenschaftler selbst und seine Schulung am bereits ‚Erprobten‘ bezogenen Äußerungen formulieren Borbein/Hölscher/Zanker in einem anderen Kontext auch für ein breiteres Publikum: Was der gegenwärtig konstatierte Bedeutungsanstieg von „Bildern und visuellen Stimuli“ zur Folge haben könnte, lasse sich insbesondere an der archäologischen Sicht der Antike ‚einüben‘.<sup>127</sup>

---

<sup>123</sup> Bergemann (2000) 15.

<sup>124</sup> Vgl. „Our archaeological imagination“: „This allows us to go where we can never travel, to the past, and to think about time and objects in very different ways to our everyday experience“, Gamble (2006) 1.

<sup>125</sup> Borbein/Hölscher/Zanker (2000) 20.

<sup>126</sup> In Heimanns Ausführungen nimmt die mittelalterliche Geschichte einen vergleichsweise konkreten wissenschaftlichen ‚Testcharakter‘ an. Er skizziert das Mittelalter als ein ‚Testfeld‘, auf dem zumindest durch den Wissenschaftler immer neue Perspektivierungstechniken ausprobiert und auf etwaige wertvolle Erkenntnismöglichkeiten hin beurteilt werden können, Heimann (1997) 14.

<sup>127</sup> Borbein/Hölscher/Zanker (2000) 20.

Brunner nennt den Umgang mit der Geschichte ein „Übungsfeld für den Umgang mit der Gegenwart“.<sup>128</sup> Er beschreibt die Betätigung auf diesem „Übungsfeld“ zuvor als den Erwerb von Routine: Analog zur handwerklichen Ausbildung erwerbe man bei der Beschäftigung mit Geschichte durch Übung die Fähigkeit, in je unterschiedlichen Gegenwertslagen entscheiden und handeln zu können. Diese Fertigkeit zur Reaktionen lasse sich an beliebigen historischen Inhalten ‚antrainieren‘, sie müssen ‚bloß‘ mit „konkreten Menschen und ihren Handlungen zu tun haben, die einmal wirklich gewesen sind“.<sup>129</sup>

## 2.3. Strategischer Nutzen

### 2.3.1 Identität und Legitimation

Lange Zeit genoss die Vergangenheit – in idealisierten Formen insbesondere auch die klassische Antike – einen vorbildhaften Status. Nicht nur, dass man aus ihr lernen konnte, sondern auch Identifikation und Streben nach den Werten der Vergangenheit gingen damit einher. Die eigene Identität in der Vergangenheit zu verorten ist ein Prozess von hoher Gegenwartsrelevanz und oftmals auch Brisanz, so z.B. im Falle nationalidentitätsstiftender Prozesse.<sup>130</sup> Bergemann referiert in seiner Einführung die archäologischen Ausgrabungen von Masada, dessen Funde heute zur Identifikation und Legitimierung herangezogen und entsprechend gedeutet werden:<sup>131</sup> Wie schon die Vorfahren an dieser Stelle um ihre Freiheit kämpften, so geschehe es auch heute: „Masada wird nicht wieder fallen.“<sup>132</sup> Bergemann weist deutlich darauf hin, dass mittels archäologischer Untersuchungen vielfach territoriale Ansprüche geltend gemacht wurden. Er demonstriert dies in einer weiteren Beispielskizze an den Ansprüchen des faschistischen Italiens in Albanien, die sich an zentraler Stelle auf archäologische Funde beriefen.<sup>133</sup> Mit kritischem Impetus wird vor allem

<sup>128</sup> Brunner (2004) 59.

<sup>129</sup> Ebd.

<sup>130</sup> Der Identitätsbegriff lässt sich neben Einzelperson selbstverständlich auch auf soziale Entitäten wie z.B. Gemeinschaften, Nationen, Kulturen oder Gesellschaften beziehen.

<sup>131</sup> Bergemann (2000) 18-22.

<sup>132</sup> Zitat einer Münzprägung nach ebd. 21.

<sup>133</sup> Ebd. 22-24. Vgl. auch die von Borbein/Hölscher/Zanker (2000) 7, erwähnten Versuche mancher Länder „kulturelle Identität“ zu stiften. Renfrew/Bahn (2005) 548-550, führen weitere konkrete Beispiele für die Verwendung der Vergangenheit zur nationalen Identitätsstiftung an. Sie machen hierbei interessanterweise darauf aufmerksam, dass jedes Wir-Gefühl mit einer Klassifikation ‚der Anderen‘ einhergeht. Allgemein lässt sich festhalten, dass der Identitätsbegriff seine Bedeutung semantisch gesehen aus dem Unterschied desselben zu etwas anderem bezieht. Identität ist also mit Fremdheit verknüpft. Mit ihr geht die Abgrenzung der eigenen Person, Gemeinschaft etc. von den Anderen einher. Dies kommt z.B. bei Blum/Wolters (2006) 20, deutlich zum Ausdruck, die das

auch im Zusammenhang der deutschen Geschichtswissenschaft die Indienstnahme für die Zwecke der Legitimation des Nationalstaats behandelt.<sup>134</sup> Am Beispiel der Debatten um das Hermannendenkmal thematisiert Bergemann die Archäologie als Zuarbeiterin der Ideologie.<sup>135</sup> Auch archäologisch motivierte Beiträge zur Stiftung einer europäischen Identität werden von Eggert eines unhinterfragten, politischen „Europäismus“ angeklagt.<sup>136</sup>

Dass der wissenschaftlichen Tätigkeit sowie ihren Ergebnissen eine identitätsstiftende Funktion zukommen kann, ist offenkundig ein häufig angeschnittenes Thema in den Studieneinführungen. Die Akzentuierungen fallen hierbei im Einzelnen ebenso vielfältig aus wie die Auswahl exemplarischer Fälle. Durchgehend zeigt sich jedoch ein mehr oder weniger manifestes Problembewusstsein, dass es im Namen der Identitätsstiftung zu einer Manipulation oder Indienstnahme der Wissenschaft kommen könnte, wie in den obigen Beispielen dokumentiert. An dieser Stelle geraten Fragen in den Blickpunkt, die für die vorliegende Arbeit wesentlich sind: Wer oder was ist der ‚Auftraggeber‘ der Wissenschaft? Wie ist er legitimiert? Und wer kontrolliert die ‚korrekte‘ Erfüllung der gestellten Aufgaben? Oftmals werden Hinweise auf die identitätsstiftenden Funktionen von Geschichtswissenschaft und Archäologie mit dezidierten Hinweisen auf die Pflicht zu einem kritischen Umgang mit Geschichte begleitet – meist auch mit eher methodischen Hinweisen auf Quellenkritik und Standortgebundenheit. Doch nur selten wird die ‚Quelle‘ dieser kritischen Pflicht selbst ausführlicher verhandelt.

Im Bewusstsein ihrer ‚Zweischneidigkeit‘ beschreibt Jordan Identitätsbildung als „Herausforderung an die Geschichtswissenschaft“, bei deren Annahme sie sich nicht „funktionalisieren“ lassen darf.<sup>137</sup> Auch wenn die Möglichkeit der Identitätsbildung laut Schulze im positiven Sinne z.B. dazu dienen könne, Krisen zu überwinden, gibt er ihr den Beigeschmack einer potentiellen Problematik.<sup>138</sup> Analog fordert Sellin von der Wissenschaft, vor Indienstnahme und

---

Altertum einerseits in einer „Traditionslinie“ mit der Gegenwart verbinden, während es andererseits als „eigenartig fremd erscheinende, oft verschlossen bleibende Kultur“ gegenübergestellt wird. Vgl. auch die oben angeführten Beobachtungen zum Gegenwartsbezug der Geschichte und dessen Doppelcharakter von Vertrautheit und Fremdheit.

<sup>134</sup> Günther (2004) 18.

<sup>135</sup> Bergemann (2000) 24-28; vgl. des Weiteren für die Verbindung von Archäologie und Ideologie im Spannungsfeld nationaler Identitäten auch ebd., S.18: „Dort [hier mit Bezug auf Palästina, Anmerkung d. V.] hat Archäologie von jeher dazu gedient, verschiedenste Ideologien zu stützen.“

<sup>136</sup> Eggert (2006) 265-257.

<sup>137</sup> Jordan (2005) 44. Als eklatantes Beispiel einer legitimatorischen Manipulation führt Jordan (2005) 43, die Geschichtsschreibung der totalitären Regime des Ostblocks an.

<sup>138</sup> Schulze (2002) 245-246.

Manipulationen zu warnen bzw. diese bewusst zu machen, wenn Identität aus der Geschichte gezogen wird.<sup>139</sup> Ebenso weisen Blum/Wolters auf die „Schattenseiten“<sup>140</sup> einer jeden politischen Instrumentalisierung bzw. Idealisierung hin. Von einer schillernden Vorbildfunktion kann heutzutage daher nur bedingt die Rede sein. Dass es jedoch ein vollständiges Entrinnen aus einer gewissen ‚Traditionsgebundenheit‘<sup>141</sup> – auch für den Wissenschaftler – nicht geben kann, ist im Gegenzug eine ebenso verbreitete Einstellung. Andere hingegen plädieren für ein ambivalentes Verhältnis zur Identität aus Vergangenheit, das auch die positiven Effekte und Funktionen würdigt.<sup>142</sup> Laut Goetz ist es ein zentraler gesellschaftlicher Zweck von Geschichtswissenschaft, „identitäts- und bewusstseinsbildend“<sup>143</sup> zu wirken.

Die aktuellen, politisch motivierten Versuche, Europa eine geschichtliche Identität zu vermitteln, werden in den Studieneinführungen ebenfalls mit einiger Skepsis besprochen. Vor allem jedoch entwickeln die Althistoriker Blum/Wolters und Günther hier eine spürbar normative Perspektive, die Prinzipien an die Hand gibt, nach denen sich die Entstehung eines europäischen Bewusstseins richten sollte.<sup>144</sup> Ohne kritische Begleitung sei eine Projektion der Idee des vereinten Europas in die Vergangenheit kaum zu verantworten, da „eine Fülle von unreflektierten Normen weiter[ge]tragen“<sup>145</sup> werden würde.

„Geografisch darüber hinaus“ weist Renfrew/Bahns „World Archaeology“, die alle archäologischen Funde weltweit in einem gleichwertigen Zusammenhang einer Menschheitsgeschichte sieht. Archäologie wird hierbei verstanden als etwas, das alle Menschen in gleicher Weise betrifft. Die Ausführungen Renfrew/Bahns tragen hier deutlich normative Züge und haben in ihren Zielen und Visionen auch einen utopischen Beigeschmack.<sup>146</sup>

---

<sup>139</sup> Sellin (2005) 227.

<sup>140</sup> Blum/Wolters (2006) 24.

<sup>141</sup> „Tradition“ ist ein vergleichsweise umstrittener Begriff wie Identität; vgl. hierzu negativ: Borbein/Hölscher/ Zanker (2000) 15; eher positiv: Blum-Wolters (2006) 20.

<sup>142</sup> Vgl. z.B. die Ausführungen bei Jordan (2005) 40-42.

<sup>143</sup> Goetz (2006) 27.

<sup>144</sup> Blum/Wolters (2006) 23-24; Günther (2004) 21-28.

<sup>145</sup> Ebd. 22.

<sup>146</sup> Renfrew/Bahn (2005) 578 und passim.

### 2.3.2 Wissenschaft und Politik

Wie bereits gesehen wird in einigen Einführungen das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Politik thematisiert.<sup>147</sup> Auch hier wird in erster Linie entschieden vor einer Funktionalisierung der Wissenschaft seitens der Politik gewarnt.<sup>148</sup> Die Kritik zielt gegen eine (Selbst-)Unterordnung des Historikers unter herrschende politische Ziele, z.B. die Zuarbeit zu einer nationalistisch-legitimistischen Politik. Jordan stellt hierbei allerdings die Ambivalenz der Beziehung von Geschichtswissenschaft zur Politik deutlich heraus: „Geschichte“ sei zugleich Folge wie Ursache „politischer Orientierung“.<sup>149</sup> Der Skepsis gegenüber einer Indienstnahme durch Politik wird also gerade mit dem Bewusstsein der Wechselseitigkeit des Verhältnisses begegnet, das nicht vereinseitigt werden dürfe. Metzler zufolge bietet „zeithistorisches Wissen allein [...] keine Gewähr gegen geschichtspolitische Vereinnahmung, wenn sich Zeithistoriker nicht ihrer öffentlichen und politischen Funktionen bewusst bleiben“.<sup>150</sup> Der Einfluss, den Wissenschaft auf die Politik hat, muss also vom Historiker aktiv in Anspruch genommen werden, um paradoxerweise gerade so der Funktionalisierung zu widerstehen.<sup>151</sup> Auch Jordan zufolge darf sich Geschichtswissenschaft nicht als „Politikberatung“<sup>152</sup> verstehen, muss sich aber zugleich ihrer politischen Relevanz bewusst sein und diese aktiv öffentlich machen: „Wird „Geschichte“ als Beitrag zu einer in weitem Sinn politischen, öffentlichen Kommunikation verstanden, kann sie interessieren, vielleicht sogar begeistern [...].“<sup>153</sup> Die Herausforderung besteht in einer Art ‚Spagat‘ zwischen

---

<sup>147</sup> Vgl. z.B. Jordan (2005) 42-44; Metzler (2004) 82-94. Es handelt sich hierbei überwiegend um Einführungen ins Geschichtsstudium. Einführungen in die Archäologie setzen sich mit diesem Thema weniger direkt auseinander. Es ist jedoch fraglich, diesen Befund durch die unterschiedlichen Gegenstandsfelder der Disziplinen zu erklären. Allein die gängige Traditionskonstruktion läuft auf einen ehemals vorherrschenden politischen Fokus der Geschichtswissenschaft und einen eher kulturellen der Archäologie hinaus. Der vorige Abschnitt hat bereits deutlich gemacht, dass Politik auch in und um die archäologische Forschung relevant ist. Andererseits lässt sich an einer faktischen Sensibilität der politischen Kultur besonders für zeithistorische Themen ebenfalls nicht zweifeln, vgl. z.B. Peter/Schröder (1994) 9.

<sup>148</sup> Vgl. z.B. Heimann (1997) 322, der vorgeblich weit verbreitete Umfunktionalisierungen mittelalterlicher Geschichte zu politischen Argumenten anprangert.

<sup>149</sup> Jordan (2005) 42.

<sup>150</sup> Metzler (2004) 94.

<sup>151</sup> Der Großteil von Metzlers Kapitel „Zeitgeschichte und Geschichtspolitik“ erschöpft sich allerdings in einer historischen Skizze, bei der nicht hinreichend explizit wird, welche bleibenden, systematischen Werte daraus zu ziehen und welche künftig zu vermeiden sind.

<sup>152</sup> Jordan (2005) 44.

<sup>153</sup> Jordan (2005) 45. Bemerkenswerterweise verbindet Jordan diese dezidierte Publikumsorientierung mit dem existenziellen Hinweis auf den Erhalt finanzieller Unterstützung:

‚Elfenbeinturm‘ und politischem Engagement bzw. Wissenschaftlichkeit und Meinungsbildung. Es ist hierbei klar, dass der Optimismus des 19. Jahrhunderts, den „Staatsmann als [...] praktischen Historiker“<sup>154</sup> zu verstehen, nicht mehr vertretbar ist.

Der insgesamt eher ‚engagiert-warnende‘ Gestus verbindet sich sehr häufig mit einer negativen Sicht auf die Geschichte des Verhältnisses von Wissenschaft und Politik. So erwähnt Metzler mehrere historische Beispiele der Umdeutung der Vergangenheit, um eine aktuelle Herrschaft zu legitimieren.<sup>155</sup> Ebenso führen Peter/Schröder ausführlich kommentierte Beispiele „pseudowissenschaftlichen Missbrauchs“ der Geschichte zu politischen Zwecken aus der jüngsten Vergangenheit seit dem Zweiten Weltkrieg an.<sup>156</sup>

### 2.3.3 Wissenschaft und Justiz

Die Leistungen, die die Wissenschaft für die zeitgenössische Justiz erbringen kann, werden nur vereinzelt in den betrachteten Studieneinführungen erwähnt, und zwar ausschließlich in dem ‚zeitnahen‘ Bereich der Zeitgeschichte.<sup>157</sup> Das Verhältnis wird dann allerdings deutlich unbefangener positiv bewertet, als dies bei Geschichtswissenschaft und Politik der Fall ist. Die Gutachtertätigkeit ist hierbei zentral. Metzler gibt einen einsilbigen Hinweis auf die „wichtige Rolle“, die Gutachten des Instituts für Zeitgeschichte in den 1950ern in NS-Prozessen gespielt haben.<sup>158</sup> Die Zusammenhänge werden nicht weiter ausgeführt, wie auch bei der sich anschließenden knappen Andeutung zur Bedeutung „zeithistorischer Expertise“<sup>159</sup> im Rahmen von Zwangsarbeiterentschädigungen. Nur geringfügig ausführlicher beschreiben Peter/Schröder die Gutachterfunktionen des Instituts für Zeitgeschichte im Rahmen ihres kommentierten Institutionenverzeichnisses: Aus Gutachten zum

---

„Wird „Geschichte“ um ihrer selbst willen betrieben, dann kann sie nicht auf öffentliche Akzeptanz hoffen; die Bereitschaft historisch-akademische Einrichtungen zu finanzieren, nimmt ab...“, ebd.

<sup>154</sup> Goetz (2006) 27, zitiert hier Droysen, bei dem Geschichte durchaus als Teil einer politischen Ausbildung angesehen wurde.

<sup>155</sup> Metzler (2004) 82-83; vgl. auch Jordan (2005) 43.

<sup>156</sup> Peter/Schröder (1994) 116-126. Vgl. auch die Warnung vor der Gefahr des „direkten oder indirekten Missbrauchs“ der Archäologie durch Eggert (2006) 252, mit einem exemplarischen Bezug auf die vor- und frühgeschichtliche Forschung unter dem Nationalsozialismus.

<sup>157</sup> Selbstverständlich beschäftigen sich auch Einführungen in das Studium anderer Epochen oder in die Archäologie mit Rechtsgegenständen, jedoch meist in historischer Perspektive, z.B. als Tradition der gegenwärtigen Rechtsordnung, wobei es zu keiner Aussage über gegenwärtige Wissenschaftsleistungen kommt, vgl. z.B. Günther (2004) 26-27.

<sup>158</sup> Metzler (2004) 82.

<sup>159</sup> Ebd.

Frankfurter Auschwitz-Prozess von Mitarbeitern des IfZ sei im Anschluss die „bahnbrechende Studie ‚Anatomie des NS-Staates‘“<sup>160</sup> hervorgegangen. Die Gutachtertätigkeit des Instituts wird an selber Stelle in den zumindest verbalen Präsenz erhoben – allerdings ohne Angabe weiterer Beispiele.<sup>161</sup>

Jordan fasst die gerichtliche Verfolgungsmöglichkeit der Holocaust-Leugnung als „politische Dimension des historischen Diskurses“.<sup>162</sup> Ihre rechtliche Ahndung basiere hierbei vorgeblich auf der „Missachtung geschichtswissenschaftlicher Prinzipien“.<sup>163</sup> An dieser Stelle wäre allerdings eine tiefergehende Problematisierung wünschenswert gewesen, ob wissenschaftliche Prinzipien tatsächlich einen so machtvollen Status genießen, dass andere Gesellschaftsbereiche wie die Justiz ihre eigenen Wertzuweisungen diesen scheinbar problemlos unterordnen.

### 2.3.4 Dynamisierung von Wissen

Der Begriff der „Dynamisierung“ findet sich nicht in den Studieneinführungen. Es handelt sich stattdessen um einen Begriff, der passend erscheint, um eine Reihe von Leistungen zusammenzufassen, die der wissenschaftlichen Arbeit zugerechnet werden, ohne dass hierfür ein einheitliches Label zur Verfügung stünde. Im weitesten Sinne geht es hierbei um eine kritische Funktion der Geschichtswissenschaft, indem Dynamisierung dazu beiträgt, Wissensbestände der Gesellschaft ‚in Bewegung zu versetzen‘. Vermeintliche Selbstverständlichkeiten und verfestigte Wahrnehmungsmuster werden relativiert, zur Reflexion getrieben oder ihr Stellenwert und ihre Modalität ‚aufs Spiel gesetzt‘. „Manche für unumstößlich gehaltene ‚Wahrheit‘ löst sich [...] in Nichts auf“<sup>164</sup> im Prozess wissenschaftlicher Forschung. In Aussicht steht hierbei die positive Verflüssigung festgefahrener Gegenwartsstrukturen durch die Konfrontation mit ihrer Historie. Allerdings ist ‚Dynamisierung‘ in keiner Einführung mit einer bloßen Zersetzung oder haltlosen Relativierung gleichzusetzen. Geschichtswissenschaft und Archäologie können zu einer dynamischeren Selbsteinschätzung, zu mehr Flexibilität und Anpassungsfähigkeit beitragen. Die gerade zitierte Passage von Blum/Wolters setzt sich fort mit: „[...] im Gegenzug aber wird man fremde Behauptungen und Ansichten besser einschät-

<sup>160</sup> Peter/Schröder (1994) 312.

<sup>161</sup> Ebd. Ein nicht juristisch spezifizierter Hinweis auf eine „umfassende allgemeine Auskunfts- und Gutachtertätigkeit“ findet sich auch zum Militärgeschichtlichen Forschungsamt in Freiburg und Potsdam, ebd. 319.

<sup>162</sup> Jordan (2005) 44.

<sup>163</sup> Ebd.

<sup>164</sup> Blum/Wolters (2006) 224.

zen können und idealerweise in der Lage sein, sich selbst eine solide Meinung zu Sachverhalten zu bilden.<sup>165</sup>

Schulze stellt einige Überlegungen über einen Beitrag der Geschichtswissenschaft zur „Verflüssigung“<sup>166</sup> an, der bereits von Kocka in Anführungszeichen gesetzt und als „schwierig zu fassen, aber äußerst wichtig“<sup>167</sup> bezeichnet wurde. Hierbei gelingt Schulze die Veranschaulichung der beabsichtigten Zielrichtung – die „Relativierung der scheinbaren Unausweichlichkeit der Wirklichkeit“<sup>168</sup> – allerdings wesentlich schlechter als seiner Vorlage. Sein knapp skizziertes Beispiel aus der englischen Politikgeschichte des 17. Jahrhunderts trägt in der vorgetragenen Kürze schlicht die Form einer ideologisch motivierten Indienstnahme der Geschichte, die in keiner Weise auf „Verfremdungseffekte“<sup>169</sup> oder horizonterweiternde Einsichten in die „Vielfalt menschlicher Existenzformen“ (ebd.) ausgerichtet ist, sondern bloß auf das erneut ‚gusseiserne‘ „Schmieden einer wirksamen Waffe“ gegen den Monarchen.<sup>170</sup> Es kann jedoch an dieser Stelle nicht um die neuerliche Verfestigung, Vereinheitlichung und Vereindeutigung von Geschichte mit gegensätzlicher Stoßrichtung gehen, sondern vielmehr um emanzipatorische Effekte gegenüber alternativlosen Geschichtsbildern, ohne das Erzeugen einer bloß anderen Alternativlosigkeit.<sup>171</sup>

An dieser Stelle lassen sich direkte Bezüge zu der auch in anderen Zusammenhängen vorausgesetzten konstruktivistischen Einstellung wissenschaftlicher Forschung herstellen: Nur wenn sich der an die Gegenwart gebundene Standort des Historikers ständig wandelt, wandelt sich auch das von ihm bereitgestellte Wissen, so dass es statt zur Ansammlung und Abspeicherung zur Konfrontation und Verfremdung dienlich wird.<sup>172</sup> Das Hervorbringen avan-

---

<sup>165</sup> Ebd. Die Autoren betten diese Thesen in den Kontext des Idealtypus eines selbstständigen und selbstbestimmten Studiums, das sich nicht an vorgeschriebene Wege hält, ein.

<sup>166</sup> Schulze (2002) 243.

<sup>167</sup> Kocka (1977) 126.

<sup>168</sup> Schulze (2002) 243; das Zitat stellt eine Zusammensetzung von Begriffen, die unterschiedlichen Sätzen entnommen sind, dar.

<sup>169</sup> Kocka (1977) 126.

<sup>170</sup> Schulze (2002) 243.

<sup>171</sup> Vgl.: „Darum ist es wichtig, die Offenheit von Situationen in der Geschichte aufzuzeigen, wichtig auch darzustellen, wie komplex die historische Wirklichkeit tatsächlich gewesen ist. Darum kommt es darauf an, nicht ungebührlich zu vereinfachen, nicht vorschnell abzuurteilen, sondern zu differenzieren und die Vielgestaltigkeit und Mehrdeutigkeit der Phänomene herauszuarbeiten“, Sellin (2005) 227.

<sup>172</sup> „Die Ergebnisse der Geschichtswissenschaft wandeln sich, weil wir jeweils neue, zeitgemäße Fragen an die Geschichte stellen und die Vergangenheit aus immer wieder anderen Perspektiven betrachten“, Goetz (2006) 25.

cierter Geschichtsinterpretationen, die älteren zuwiderlaufen, trägt somit zur stetigen Erneuerung kontroverser Diskussionsbereitschaft bei. Dies entspricht den Anforderungen einer Gesellschaft, die ihre Geschichte in einem pluralen Prozess aushandelt. Es ist darauf hinzuweisen, dass die ‚bloße‘ Wertschätzung von „neuem“ Wissen noch keine konstruktivistische oder pluralistische Pointe in sich trägt – und somit nicht unbedingt der Dynamisierung des bestehenden Wissens zuzurechnen ist.<sup>173</sup>

Erstaunlich ist, dass nicht mehr althistorische und mediävistische Einführungen dieses Dynamisierungspotential ihrer Forschungen betonen, haben doch laut Kocka „gerade jene historischen Disziplinen, die ihre Fragestellungen nicht unmittelbar aus Gegenwartsproblemen beziehen und die zeitlich und thematisch weit von der Gegenwart entfernte Phänomene behandeln [...] hier eine wichtige und schwer ersetzbare Funktion“.<sup>174</sup> Gleiches gilt für die Abwesenheit ‚dynamisierender Argumentationen‘ in Einführungstexten der Klassischen Archäologie.<sup>175</sup> Dies überrascht insbesondere vor dem Hintergrund, dass archäologische Einführungen den „Reiz des Fremden“ ihrer Bereiche an anderer Stelle durchaus stark machen.

### 2.3.5 Korrektur und Entlarvung

Ein weiteres kritisches Aufgabenfeld der Geschichtswissenschaft und Archäologie ist ihre Funktion als Korrektiv oder berichtigender Einfluss für andere gesellschaftliche und alltägliche Bereiche. Die Arbeit der Wissenschaftler dient in dieser Hinsicht der Ermittlung von Wahrheit und der Entlarvung von vergangenen oder aktuellen Unwahrheiten. Hierbei kann es beispielsweise um Quellenfälschungen gehen<sup>176</sup> oder um die Aufdeckung von Mythen – von alltäglichen Selbstverständlichkeiten bis zu politisch brisanten Deutungskämpfen – oder auch um die ‚Bereinigung des historischen Bewusstseins‘. Voraussetzung dieser kritischen Aufgaben der Wissenschaft ist die Einsicht in die Grenzen der eigenen Wirkung: Erst aus dem Unterschied wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Geschichtsbilder ergeben sich die seitens der Wissenschaft zu korrigierenden Differenzen. „Geschichtsbild und Geschichtsbewußtsein aber sind keineswegs ausschließlich oder auch nur vornehmlich durch die

---

<sup>173</sup> Vgl. z.B. „Wissenschaft [...] verfolgt eine *Fragestellung* mit dem Ziel, in irgendeiner Form Neues hervorzubringen“, Wolbring (2006) 60; Hervorhebungen der Verfasserin (im Original fett).

<sup>174</sup> Kocka (1977) 126.

<sup>175</sup> Wobei Derartiges der innerfachlichen Diskussion keineswegs fremd ist, vgl. z.B. Schneider (2000) 102.

<sup>176</sup> Hier sind die Grenzen zwischen einer innerwissenschaftlichen Methodikdebatte und darüber hinaus weisenden Bezügen schwerlich präzise bestimmbar.

Geschichtswissenschaft geprägt, sondern in erster Linie von vor- oder außerwissenschaftlichen, zeit-, bildungs- und ideologieabhängigen wie natürlich auch individuellen Kenntnissen, Einstellungen und Werturteilen bestimmt.“<sup>177</sup>

Da es der Wissenschaft hier offenkundig um mehr oder weniger scharfe Konfrontationen geht, drängt sich die Frage nach der Legitimation der eigenen Kritikposition auf. Diese kann einerseits historisch gerechtfertigt werden: Während Brunner sie in erster Linie als Lehre aus den leidvollen Erfahrungen des 20. Jahrhunderts präsentiert,<sup>178</sup> versieht die Althistorikerin Günther die kritische Prüfung des Historikers mit einer älteren europäischen Tradition.<sup>179</sup> Andererseits wird den Wissenschaften ein systematisches Recht auf die Dekonstruktion anderweitiger Geschichtsschreibung zugesprochen. Die wissenschaftliche Sicherheit ihres methodisch erarbeiteten Wissens berechtige dazu, zu kritisieren, was nicht ihren Ansprüchen genügt.<sup>180</sup> Der Vorsprung, den der Geschichtswissenschaftler hierbei genießt, ist vor allem im „unmittelbaren Einblick anhand zeitgenössischer Quellen“ sowie „der rationalen, durch Methode und Standortreflexion abgestützten und durch eine innerwissenschaftliche Diskussion geschärften Beschäftigung mit der Vergangenheit“<sup>181</sup> zu suchen.

Für Brunner ist die Kritik an „allzu wohlfeilen Geschichtsbildern [sic]“ sogar die „Hauptfunktion“<sup>182</sup> der Wissenschaft. Und für Goetz ist es „wohl die schwierigste“ Funktion des wissenschaftlich ausgebildeten Spezialisten das „allgemeine Geschichtsbild anhand des wissenschaftlichen zu kontrollieren“.<sup>183</sup> Diese kritische Arbeit habe die Geschichtswissenschaft wahrzunehmen unter besonderer Betonung der Wachsamkeit gegenüber den Gefahren politischer Manipulation.<sup>184</sup> Die „Instrumentalisierung von Zeitgeschichte im Dienste tagespoltischer, legitimatorischer Interessen“<sup>185</sup> stellt auch für Peter/Schröder eine Gefahr dar, der ein wissenschaftlich abgesichertes Geschichtsbild entgegensetzen ist. Doch ist die Aufmerksamkeit gegenüber ‚politisch genutzter‘ Geschichte keineswegs den historischen Wissenschaften vorbehalten, sondern auch in archäologischen Studieneinführungen von zentraler Bedeutung.

---

<sup>177</sup> Goetz (2006) 24; vgl. auch: „Zu Recht ist [...] darauf hingewiesen worden, daß Ergebnisse der Zeitgeschichtsforschung und das „tradierte Geschichtsbild der politischen Öffentlichkeit“ in einem latenten Gegensatz stehen [...]“, Peter/Schröder (1994) 11.

<sup>178</sup> Brunner (2004) 7.

<sup>179</sup> Günther (2004) 24.

<sup>180</sup> Vgl. z.B. Peter/Schröder (1994) 11.

<sup>181</sup> Goetz (2006) 24.

<sup>182</sup> Brunner (2004) 7.

<sup>183</sup> Goetz (2006) 26.

<sup>184</sup> Brunner (2004) 7.

<sup>185</sup> Peter/Schröder (1994) 11.

Grant/Gorin/Fleming führen einige Beispiele landbesitzrechtlicher Konflikte vor, in denen archäologische Funde zur Dekonstruktion politischer Ansprüche beitragen.<sup>186</sup> In diesen Zusammenhängen fällt auch das fast schon klassische Stichwort der „Ideologiekritik“, die dort ansetze, wo „Geschichte oder Teile davon um bestimmter praktischer Ziele und Interessen willen“<sup>187</sup> verzerrt werde.

Darüber hinaus tauchen vereinzelt weitere kritisch korrigierende Aufgaben der Wissenschaften in den Einführungen auf, mit jeweils eigenen ‚Stoßrichtungen‘: Prominent ist in den Studieneinführungen beispielsweise der Impetus, „Mythen und Legenden“ zu entgegnen. Des Öfteren wird postuliert, dass die Bildung von Mythen und Legenden erschwert werden müsse.<sup>188</sup> Dies trifft vor allem auch für die Beschäftigung mit älteren Geschichtsepochen zu, da deren „Ferne“<sup>189</sup> in besonderer Weise anfällig für die Mythisierung in legitimatorischer Absicht mache. Hartmann zufolge kreist die kritische Funktion der Mediävistik insbesondere darum, ein Verständnis für die „Andersartigkeit“ der vergangenen Gesellschaften zu vermitteln.<sup>190</sup> Die „sorgfältige wissenschaftliche Aufarbeitung“ der Verschiedenartigkeit diene dazu, falschen Kontinuitäts- oder Gleichförmigkeitsunterstellungen zu begegnen. In eine weitere Richtung weisen auch Peter/Schröder, die die Zeitgeschichtsforschung jedoch auch im allgemeinen Sinne als „wissenschaftliches Korrektiv“ gegenüber allen Formen einer „subjektiven Betrachtungsweise“ von Geschichte auf der einen und „unaufgeklärten Erinnerungen“ auf der anderen Seite positionieren.<sup>191</sup> Ein auf die gesonderte Kritik des Visuellen bezogener Aspekt, den Bergemann für das Studium der Klassischen Archäologie erwähnt, ist das Lernen eines „differenzierten Sehens“.<sup>192</sup> Er nennt dies

---

<sup>186</sup> Ein Beispiel betrifft die Behauptung holländischer Siedler in Südafrika, sie hätten unbewohntes Land in Besitz genommen, Grant/Gorin/Fleming (2002) 121. Ein weiteres Beispiel bezieht sich auf den archäologischen Nachweis der Verbreitung der Kultur der Aborigines in bestimmten australischen Regionen, ebd. Demgegenüber stellen Grant/Gorin/Fleming jedoch auch problematische Gebietsansprüche des „Dritten Reiches“, die mittels eines fragwürdigen, archäologischen Vorgehens belegt wurden, ebd.

<sup>187</sup> Sellin (2005) 227. Einige Fallbeispiele wissenschaftlicher Kritik an verzerrten Geschichtsbildern liefern auf viel Raum Peter/Schröder (1994) 68-69 und passim, wobei sie die inner- und außerwissenschaftlichen Perspektiven konsequent verschränken.

<sup>188</sup> Vgl. z.B. Hartmann (2004) 35. In Bezug auf die Antike geht Günther (2004) 24, von der optimistischen Prämisse aus, dass die „Entheroisierung“ einstiger Helden „die Menschen“ keineswegs von der Geschichte entfremde. Die Formulierung der Adressaten dieser Vermittlungsaufgaben von Althistorie ist sehr allgemein formuliert („die Menschen“), vgl. auch „die Laien“, ebd.

<sup>189</sup> Goetz (2006) 31.

<sup>190</sup> Hartmann (2004) 35-36.

<sup>191</sup> Peter/Schröder (1994) 37.

<sup>192</sup> Bergemann (2000) 109.

auch die Einübung eines „kritischen Umgangs mit Bildern“, die von besonderer Relevanz sei „in unserer von visuellen Reizen überfüllten Welt – Stichwort: Fernsehen, Werbung [...]“.<sup>193</sup>

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in aller Regel eine didaktische Absicht die korrigierende begleitet: Es geht selten allein um Korrektur, sondern meist auch um das „Mitprägen“ der allgemeinen Auffassung.<sup>194</sup> Der gegenwärtigen Wissenschaft komme die Aufgabe zu ihre eigene Kritikfähigkeit „bei anderen“<sup>195</sup> auszubilden. In diesem Sinn vertreten einige der Einführungsautoren die Ansicht, dass vor allem die von Wissenschaftlern selbst betriebene Öffentlichkeitsarbeit verstärkt werden müsse.<sup>196</sup> Der wissenschaftliche Fokus dürfe sich nicht auf den Kreis der Fachkollegen verengen, was vor allem auch bei Publikationen berücksichtigt werden müsse.<sup>197</sup>

## 2.4 Vermittlung

Ein zentraler Begriff, der bei der Diskussion gesellschaftlicher Leistungen von Geschichtswissenschaft und Archäologie berücksichtigt werden muss, ist „Vermittlung“ – bezieht er sich doch explizit auf den Transfer des intern Erarbeiteten an Außenstehende.<sup>198</sup> Hieraus ergibt sich vorerst die Frage, ob und in welchem Maße dieser Bereich in den Händen des Wissenschaftlers liegt und ab wann er in die Obhut anderer ‚Vermittlungsprofessioneller‘ (Medien, Schule, PR, Verlage u.v.a.) übergeht. Hierbei handelt es sich um eine Frage, die nicht immer ausreichend deutlich beantwortet wird: Vor dem Hintergrund eines teilweise engagierten Drängens auf eine stärkere Vermittlungsorientierung bleibt unklar, wann der eigentliche Kern wissenschaftlicher Tätigkeit aus dem Blick gerät.

Des Weiteren ergibt sich eine Spannung zwischen handfest vermittelbaren, sozusagen ‚austeilbaren‘ Wissensbeständen und der Vermittlung von wissenschaftlichen Prinzipien und Kompetenzen.<sup>199</sup> Hierbei kommt zugleich die

<sup>193</sup> Ebd. 33.

<sup>194</sup> Goetz (2006) 26-27. Hier zeigen sich deutliche Übergänge zu Vermittlungsaufgaben der Wissenschaft: „Die Mitgestaltung des allgemeinen Geschichtsbildes erfordert zudem eine intensive Öffentlichkeitsarbeit, zu der auch die längst verbreitete Gewohnheit zählt, wissenschaftliche Bücher nicht allein für Spezialisten zu schreiben“, ebd. 27.

<sup>195</sup> Günther (2004) 24.

<sup>196</sup> Vgl. z.B. Goetz (2006) 32; vgl. auch Peter-Schröder (1994) 9, welche die „zeitgeschichtliche Aufklärungsarbeit“ als „mangelhaft“ bezeichnen.

<sup>197</sup> Goetz (2006) 27.

<sup>198</sup> Gelegentlich wird im Zuge dieses Strebens die einhellig abgelehnte Metapher des „Elfenbeinturms“ bemüht, vgl. z.B. Greene (1996) 175.

<sup>199</sup> Wie bereits im vorigen Kapitel gesehen geht es bei den kritischen Absichten der Wissenschaft durchaus auch darum, dass die Schulung ihrer Kritikfähigkeit bei anderen eine

Frage auf, inwiefern letztere in den ‚Bildungswissenschaften‘ an die Persönlichkeitsbildung des einzelnen Individuums gebunden sind. Es handelt sich im Falle der erlernten Kompetenzen in aller Regel um nicht-quantifizierbare und somit nicht von der Persönlichkeit abzulösende Werte. Sind es also die universitär ausgebildeten Persönlichkeiten, die wissenschaftliches Denken in variierende Gesellschaftsbereiche hineinragen, beispielsweise durch ihre berufliche Anstellung oder ihr außeruniversitäres Wirken? Lässt sich folglich über die (Aus-)Bildung der anwachsenden Masse derer, die ein Universitätsstudium durchlaufen, eine spezifische Funktionalität von Wissenschaft in Anspruch nehmen? Hierbei tritt vor allem auch die Spannung zwischen der traditionellen Bildungsidee und der fortschreitenden Spezialisierung der wissenschaftlichen Ausbildung auf. Beides ist jedoch nicht voneinander zu trennen; schafft doch der Erwerb von Spezialwissen überhaupt erst den Bestand, der zu Bildungszwecken vermittelt werden kann.

Die Frage, inwieweit Wissenschaft unterhaltend sein kann und darf, ist vor dem Hintergrund einer Inflation von Begriffen wie „Erlebnisgesellschaft“, „Spaßgesellschaft“ und auch „Ökonomisierung von Gesellschaft“ keineswegs von randständiger Bedeutung. In welchen Bereichen und in welchen Ausmaßen sollte man den konsumtiven Anteilen an der Wissenschaftsrezeption entgegenreten und wann sollte man sie befördern?<sup>200</sup> Wie sehr ist Wissenschaft ‚unterhaltungsverträglich‘, ohne ihre Eigenarten und Stärken ‚zu verspielen‘?

## 2.4.1 Bildung

### 2.4.1.1 Persönlichkeit

In diesem Abschnitt geht es um die Beschreibung von gesellschaftlichen Funktionen der Geschichtswissenschaft und Archäologie, die sich auf die Eigenschaften konkreter Individuen beziehen. Aus dieser Perspektive sind es

---

primäre Aufgabe von Historikern sein müsse. Gemeint sind hier beispielsweise Kompetenzen wie die von Goetz (2006) 37, aufgezählten: „Geschichte erzieht daher sowohl zu konkretem wie zu abstrahierendem, zu differenziertem und kritischem Denken.“

<sup>200</sup> Im Allgemeinen zeigen sich die geschichtswissenschaftlichen und archäologischen Einführungsautoren nicht so rigoros wie Peter/Schröder (1994) 37, bei der Beantwortung derartiger Fragen: „Die Beachtung wissenschaftlicher Standards, der kritische Umgang mit Quellen sowie Behutsamkeit und Differenzierung in der gleichwohl notwendigen Bewertung schützen vor einem Missbrauch zeitgeschichtlicher Vorgänge. Zeitgeschichte sollte deshalb auf jede Anbiederung an den Publikumsgeschmack verzichten, der Neigung, „unbekümmert Geschichte“ zu schreiben widerstehen, ‚auch wenn sie sich dabei mancher publikumswirksamen Anekdote enthalten muß.‘ Peter/Schröder zitieren hier Martin Broszat.

letzten Endes Einzelpersonen, die Wissenschaft betreiben und für sie eintreten. Wirken kann Wissenschaft in der Gesellschaft also auch über die Eigenschaften ihrer ‚Mitglieder‘. Die Bildung durch eine wissenschaftliche Ausbildung oder Tätigkeit formt also Subjekte, deren Eigenschaften einerseits ihnen selbst, andererseits aber auch dem Wohlergehen weiterer Teile der Gesellschaft zugute kommen. Die Persönlichkeitsbildung durch das Studieren und/oder Betreiben von Geschichtswissenschaft und Archäologie wird hierbei meist in Form eines mehr oder weniger normativ verstandenen Idealtypus formuliert.

Solche Argumentationstypen sind in den Einführungen eher selten bzw. nur in wenigen Fällen ausdrücklich im Sinne einer gesellschaftsnützlichen Leistung formuliert. Möglicherweise spielen hierbei Bedenken mit, dass die Thematik der Persönlichkeitsbildung in mehrere Fettnäpfchen tritt: Die Beförderung eines sozial-exklusiven Dünkels einer Bildungselite, die Beschwörung eines bereits überholten Typus des ‚Intellektuellen‘ oder auch die Formulierung eines hehren, aber nutzlosen Ideals, das an den Realitäten einer Verwertungsgesellschaft vorbeigeht. Jedenfalls bleibt festzuhalten, dass Persönlichkeitsbildung nicht mehr die herausragende Rolle bei der Rechtfertigung von Geschichtswissenschaft und Archäologie spielt, die sie noch im 19. Jahrhundert inne hatte.<sup>201</sup> Dies führt auch dazu, dass die im Folgenden vorgeführten Einführungspassagen jeweils nur mit gewisser Anstrengung unter den Titel „Persönlichkeitsbildung als gesellschaftliche Leistung von Geschichtswissenschaft/ Archäologie“ zusammengefasst werden können.

Im Abschnitt „Sinn und Zweck des Geschichtsstudiums“ (wohlgemerkt nicht „Geschichtswissenschaft“) in Hartmanns Einführung stößt man auf die ebenso unbefangene wie optimistische Äußerung: „Relativ gut beantworten lässt sich die Frage, was denn *der praktische Nutzen* eines Studiums der Geschichte, zumal der mittelalterlichen Geschichte ist.“<sup>202</sup> Es folgt die Nennung einiger Fähigkeiten, die den Absolventen in verschiedenen Berufsfeldern einsatzfähig machen. Der geschichtswissenschaftliche Student erwirbt folglich Eigenschaften, die ihm gewisse Karriereaussichten eröffnen, da Arbeitgeber in unterschiedlichen Sparten davon profitieren könnten. Hartmann legt hier vor allem Wert darauf, dass „ein wissenschaftliches Studium über das enge

---

<sup>201</sup> Doch auch das Gegenstück des spezialisierten Experten wird mit einiger Skepsis behandelt. Selten emphatisch für den Bildungsgedanken der Geisteswissenschaften spricht sich Eggert aus (2006) 257-258 und 263-264. Er setzt „der historisch-archäologischen Bildung“ als „fundamentale[m] Beitrag zur Kulturgeschichte des Menschen“, 258, eine phantasmagorische Hinwendung zur konkreten Nutzenanwendung der Archäologie in tagesaktuellen Diskursen und ökonomischem Verwertbarkeitsdenken entgegen, die „früher oder später an der Wirklichkeit scheitern“ wird, ebd. 254-258, Zitat auf S. 257.

<sup>202</sup> Hartmann (2004) 32; Hervorhebung durch die Autorin (im Original fett).

Fachwissen hinaus für die Ausübung verschiedener Berufe befähigt“.<sup>203</sup> Dass es sich in Hartmanns Sinne allerdings um Werte handelt, die eher in der Persönlichkeitsstruktur zu suchen sind, die den Historiker interessant für Andere machen, als in einer Reihe greifbarer Qualifikationen und Fertigkeiten, wird deutlich: „Erweiterung des Horizonts“ und „Schärfung des Bewusstseins“<sup>204</sup> heißen zentrale Mottos. Im Zuge dieser Euphorie bleibt allerdings unzweifelhaft, dass es sich immer noch um eine Engführung der Thematik im Hinblick auf erfolgreiche Berufsbewerbungen und Arbeitgeberinteressen handelt.<sup>205</sup> Nun ist zu bedenken, dass allein die Befähigung für eine bezahlte Tätigkeit bzw. die Ausübung einer solchen oder der Erwerb eines berufsqualifizierenden Universitätsabschlusses nicht ohne Weiteres als eine Art *gesellschaftlichen* Nutzens bezeichnet werden kann. Dass sich dem Historiker eine Vielfalt möglicher Betätigungsfelder eröffnet und er stets auch auf immer neuen Berufsfeldern agieren kann, garantiert zumindest seine wie auch immer geartete berufsmäßige Verwertbarkeit, bezeichnet jedoch kaum eine besondere gesellschaftliche Funktion von Wissenschaft.

Jordan gibt den Bildungsgedanken explizit nicht auf, etikettiert ihn jedoch nicht wie Hartmann als „praktischen Nutzen“. Stattdessen formuliert er eine eher dialektische Doppelanforderung eines heutigen Universitätsstudiums: „Hieraus ergibt sich für Studierende häufig ein Spagat zwischen einem geforderten schnellen und praxisorientierten Studium und dem Wunsch nach Bildung und Hingabe an ein Studienfach, das sich nicht auf eine Berufsvorbereitung reduzieren lässt.“<sup>206</sup> Jordan kritisiert eine Ausrichtung der wissenschaftlichen Ausbildung auf „Effektivität“<sup>207</sup> und „Anwendbarkeit“<sup>208</sup> dann, wenn sie zur Einseitigkeit gerät, nicht jedoch in seinem ‚mehrdimensionalen‘ Sinne: „Wird das Geschichtsstudium in Hinsicht auf eine Anwendbarkeit des erworbenen Wissens betrieben, dann eröffnen sich Horizonte: für einen Beruf, für die eigene Persönlichkeit und für die Menschen um den Historiker herum – denn Geschichtswissenschaft ist eine Wissenschaft für Menschen, für die Ge-

---

<sup>203</sup> Ebd. 33.

<sup>204</sup> Ebd.

<sup>205</sup> Der „ideelle Nutzen“ folgt bei Hartmann erst im Anschluss, 33ff. Interessant ist des Weiteren, dass Hartmann, ebd., die Herausbildung der oben genannten Eigenschaften besonders befördert sieht durch die Beschäftigung mit dem Mittelalter, als „einer Epoche, die in vieler Hinsicht „anders“ war als unsere Zeit“.

<sup>206</sup> Jordan (2005) 9-10; vgl. auch 48. Aufgrund dieses „Spagats“ äußert sich Jordan direkt im Anschluss an die zitierte Passage zu der Zielgruppe seiner Einführung, die sich eben gerade nicht beschränken soll auf Immatrikulierte eines offiziellen, berufsbefähigenden Studiengangs, sondern auch hobbymäßig Interessierte einschließen soll, die gleichermaßen an dem ‚nicht-berufsqualifizierenden Überschuss‘ der wissenschaftlichen Betätigung Anteil haben können.

<sup>207</sup> Ebd. 10.

<sup>208</sup> Ebd. 11.

sellschaft.“<sup>209</sup> Mit leicht pathetischem Gestus verbindet Jordan hier den Eigennutz für den Geschichtsstudenten mit einem Nutzen für alle diejenigen, die er in seinem Umfeld erreicht („Menschen um den Historiker herum“).<sup>210</sup>

Jordan liefert auch an anderer Stelle eine deutliche Formulierung des Bildungsgedankens: „Gleichwohl sollte nie aus den Augen verloren werden, dass das Studium schon ‚an sich‘ Wert besitzt. Studium ist – auch wenn das von vielen ökonomisch orientierten Menschen heute anders gesehen wird – traditionell keine Berufsausbildung, sondern eine Phase der Bildung, und das heißt: der Arbeit an seiner eigenen Persönlichkeit ebenso wie an den eigenen Fähigkeiten und Wissensbeständen.“<sup>211</sup> Eine derart offensive Formulierung des Bildungsgedankens stellt eine Ausnahme im gesichteten Einführungsmaterial dar. Dabei ließe sich gerade auf diesem Wege auch dann ein Nutzen wissenschaftlicher Beschäftigung erhalten, wenn man sich von ihrer direkten Verwertbarkeit entfernt.<sup>212</sup>

#### 2.4.1.2 Historisch-politische Bildung

Im Umkreis der Bildungsthematik wird vor allem auch die Herausbildung einer demokratischen Einstellung bei sich selbst und anderen als Nutzen der Geschichtswissenschaft herangezogen. Im Rahmen der zeitgeschichtlichen Einführung von Peter/Schröder wird der „Faktor der historisch-politischen Bildung“ als zentrales Argument für die Begründung der Geschichtswissenschaft speziell im Hinblick auf die Nachkriegssituation und die Aufarbeitung des Nationalsozialismus erwähnt.<sup>213</sup> Vor dem gegenwärtigen Hintergrund wendet Jordan die Involvierung der Wissenschaft in politische Zusammenhänge ebenfalls in eine existenzielle Voraussetzung der Geschichtswissenschaft: Ihr Publikum sowie ihre finanziellen Ressourcen hängen davon ab.<sup>214</sup> Die Anbindung an die Thematik politischer Bildung – im Unterschied zu politischer Intervention – erfolgt bei Jordan über die Verknüpfung der ‚Her-

<sup>209</sup> Ebd.

<sup>210</sup> Ebd. 11. In deutlich sarkastischem Ton prangert Rahtz (1991) 23, eine falsche ‚Persönlichkeitsbildung‘ im Sinne öffentlicher Profilierung an, die meist auf Kosten unlauterer Mittel erworben wird. Er erwähnt in diesem Rahmen jedoch auch den finanziellen Nutzen, der einer Institution durch ein ‚bedeutendes Individuum‘ – wie gerade erwähnt: nicht im Sinne dieses Kapitels – entstehen kann.

<sup>211</sup> Jordan (2005) 48.

<sup>212</sup> Angedeutet findet sich dies bei Freytag/Piereth (2006) 104: „Zweitens sollte Ihre Beschäftigung mit der Geschichte nicht ausschließlich an heutigen Problemen oder Zielen ausgerichtet sein. [...] Denn jedes Forschen hat bereits für sich einen Wert [...].“

<sup>213</sup> Peter/Schröder (1994) 40.

<sup>214</sup> Jordan (2005) 45.

ausbildung' des eigenen Standpunkts mit dem des „Publikums“ durch das Medium der „politischen öffentlichen Kommunikation“.<sup>215</sup>

Brunner zufolge hat bereits das Erlernen geschichtswissenschaftlicher Methodik eine auch im politischen Rahmen positive Seite: „Die Informationskritik, die jede Person lernt, die mit Geschichte umgeht, ist ein wesentlicher Beitrag des Faches zur politischen Bildung.“<sup>216</sup> Schulze konkretisiert diesen Beitrag zu einer Erweiterung des handlungsleitenden Wissens (wiederum im Anschluss an Kocka). Die Beschäftigung mit Geschichte befördere, „dass ein *erhöhter Wissensbestand über soziales, wirtschaftliches und politisches Verhalten in der Geschichte in Entscheidungssituationen mehr Alternativen bietet*“.<sup>217</sup> Allerdings funktioniere dies nicht im Sinne einfacher Analogieschlüsse, sondern entziehe „sich der direkten Nutzbarmachung“ und muss somit der gesteigerten Intuition des historisch in dieser Weise Gebildeten anheim gestellt sein.

Ein der Bildungsthematik verwandter, in den Einführungen jedoch selten vorzufindender Begriff ist „Emanzipation“. In besonderer Weise wird er nur bei Brunner pointiert, der Emanzipation auf die generationelle Geschichtsüberlieferung im Familienzusammenhang bezieht.<sup>218</sup>

#### 2.4.2 Spezialisierung

In den Studieneinführungen meint Spezialisierung in aller Regel die Vertiefung in ein bestimmtes Fachwissen auf der einen Seite sowie den damit einhergehenden Erwerb von Kompetenzen, derartiges Wissen zu vermehren, auf der anderen Seite. Insbesondere kann sich der Begriff inhaltlich auf ein (relativ) eingeschränktes zeitliches oder räumliches Gegenstandsfeld beziehen oder auch auf ein detailliertes Wissen über eine bestimmte Quellengattung. Es lässt sich beobachten, dass die meisten Einführungen von derartiger Spezialisierung mit spürbar skeptischen Untertönen reden.<sup>219</sup> Obwohl die wissenschaftliche Spezia-

---

<sup>215</sup> Ebd.

<sup>216</sup> Brunner (2004) 8. Wissenschaftliches Vorgehen kommt hier auch der „Emanzipation von den angeblichen Sachzwängen“ gleich, ebd.

<sup>217</sup> Schulze (2002) 243; Hervorhebungen vom Autor (im Original fett).

<sup>218</sup> Brunner (2004) 28. Laut Brunner erfolge erstmalig mit dem fremden Maßstäben folgenden Geschichtsunterricht der Schule „Emanzipation von den sozialen Rollen der Älteren“ in Bezug auf das Geschichtsbild. Die Schule biete demnach ein Gegen- oder Ergänzungsbild zu dem familiären Geschichtsbild und forcieren damit die individuelle Positionierung und die eigenständige Urteilsbildung. Schulbildung versetzt somit in eine Lage, die das Hinterfragen der familiären Erzählungen herausfordert.

<sup>219</sup> Die Art von Kompetenzerwerb, die eher zur Bildungsthematik gehört, wie z.B. allgemeine Recherchefähigkeiten, kriminalistischer Spürsinn, schnelle Auffassungs- und An-

lisierung im Kontext der Wissensvermittlung steht, die im Allgemeinen engagiert unterstützt wird, erfährt sie eine zumindest ambivalente Berücksichtigung in den Studieneinführungen. In seiner simpelsten Form lautet die übliche Skepsis: Während es vor allem im 19. Jahrhundert noch üblich war, dass Wissenschaftler mehrere Fachgebiete überschauten oder sogar beherrschten, ist dies in der heutigen Zeit nicht mehr der Fall. Mit der zunehmenden Spezialisierung moderner Wissenschaft gehe das Überblickswissen und die Fähigkeit das eigene Fach in einen größeren Zusammenhang zu stellen verloren.<sup>220</sup> „Spezialisierung sollte nicht dazu führen, Grundphänomene aus den Augen zu verlieren“,<sup>221</sup> meint Hölscher. Bergemann schließt hier ‚disziplin-existentielle‘ Zweifel an: „Eine Rechtfertigung für das Tun eines Fachs lässt sich niemals aus übertriebenem Spezialistentum ableiten, sondern aus den Ergebnissen von global ansetzender Forschung, die zu grundsätzlichen Ergebnissen gelangt.“<sup>222</sup> Zugleich wird in einigen Einführungen die Forderung nach einer breiteren Öffentlichkeitsarbeit laut: Für den Spezialisten besteht dabei die Gefahr, dass seine fein zisierte Detailarbeit durch das Interessenraster des breiteren Publikums fällt.<sup>223</sup> Insgesamt ist allerdings festzuhalten, dass in den betrachteten Einführungen die Dialektik von „Spezialisierung“ und „Vermittlung“ zu kurz kommt und nicht ausführlich an praktischen Beispielen wissenschaftlicher Arbeit und ihrer Vermittlung ‚ans Publikum‘ problematisiert wird.

### 2.4.3 Unterhaltung

In allen Einführungen in das Studium der Geschichtswissenschaft und Archäologie finden sich Überlegungen zu den Voraussetzungen, die Studienanwärter mitbringen müssen. Hierzu zählen oft auch Mahnungen, die eigene Motivationslage sorgfältig zu erkunden. Dies scheint besonders empfehlenswert in Studiengängen, die ein hohes selbstständig induziertes Arbeitspensum erfordern, in besonderem Maße auf Eigeninitiative basierende Berufschancen bieten und die eine ausgeprägte und flexible Leistungsbereitschaft voraussetzen bei Arbeitsta-

---

eignungsgabe etc., sind in diesem Kontext nicht gemeint. Theoretisch betrachtet beinhaltet allerdings auch alle Kompetenz stets Spezialwissen und umgekehrt.

<sup>220</sup> Vgl. z.B. Lang (2002) 11.

<sup>221</sup> Hölscher (2002) 12.

<sup>222</sup> Bergemann (2000) 165.

<sup>223</sup> Beispielsweise stellt Schneider (2000) 92, die These auf, dass Fachwissenschaftler das Laienpublikum gerade deshalb vernachlässigen, weil sie es als „Idealpublikum“ gemäß ihrer Fachkollegen konzipieren. Gorin/Grant/Fleming (2002) 127, weisen ebenfalls auf das Problem hin, in dem sie hervorheben, dass es verschiedene Arten von Publikum gibt und diese jeweils verschiedene Ansprüche haben und somit angepasste Kommunikationsformen erfordern.

gen ohne regulären Feierabend.<sup>224</sup> So überrascht es nicht, dass ein hohes Maß an Interesse und Freude am Thema ein zentraler Punkt eines erfolgreichen Studiums der Geschichte oder der Archäologie darstellen sollte.<sup>225</sup> Je nach Stil der Einführung trifft der Leser entweder auf Ermahnungen, sich auf ein Unterfangen wie das Studium der Archäologie oder Geschichtswissenschaft nur bei ausgebildetem Interesse und Spaß an der Materie einzulassen oder auf Versuche, Begeisterung für die fachlichen Inhalten zu wecken und zu befördern.<sup>226</sup> Derartige Äußerungen beziehen sich auf die Voraussetzungen oder Anforderungen an die Dispositionen der Studenten der hier relevanten Fächer. Die Verbindung von Geschichte und Unterhaltung fungiert hier gewissermaßen als eine ebenso vage wie entscheidende Bedingung eines erfolgreichen Studiums.

Gelegentlich zeigt sich jedoch auch die ‚Aufwertung‘ des Spaßfaktors historischer und archäologischer Themen zur gesellschaftlichen Legitimation der jeweiligen Wissenschaft. Die Äußerungen der Einführungen sind in dieser Hinsicht meist knapp und wenig explizit, so dass in der Schwebe bleibt, welchen Stellenwert das angesprochene ‚Entertainmentpotential‘ der Geschichte für deren gesellschaftliche Position hat.<sup>227</sup> Allerdings wird in aller Regel angedeutet, dass es sich um eine eher beiläufige, also nicht wesentliche Leistung handelt – gewissermaßen um ein luxuriöses Überschussprodukt wissenschaftlicher Arbeit an Geschichte und Archäologie.<sup>228</sup>

<sup>224</sup> Hierbei handelt es sich um typische Topoi in fast allen Einführungen in das Studium der Geschichte bzw. Archäologie.

<sup>225</sup> Vgl. z.B. Emich (2006) 40.

<sup>226</sup> Die besonders engagierte und zugleich selbstbescheidene Variante, dass das Wecken von Begeisterung in den Aufgabenbereich des Studieneinführungsautors selbst fällt, findet sich z.B. bei Bahn (1999) 3: „Tatsächlich soll diese schmale Einführung lediglich den Appetit anregen, indem sie in die Anfangsgründe des Faches Archäologie einführt, in der Hoffnung, daß der Leser sich angeregt fühlt, tiefer in die umfangreiche Literatur des Faches einzutauchen, selbst Untersuchungen anzustellen bzw. Feldforschung zu betreiben, oder sich zu entscheiden, Archäologie an der Universität zu belegen.“ In dieser Hinsicht, Begeisterung für das Fach zu erzeugen bzw. ein Zielpublikum selbst offensiv zu erschaffen, lässt sich auch in den weiteren hier berücksichtigten englischsprachigen Archäologieeinführungen ein ‚reißerischerer‘ Ton als in deutschen Einführungen beobachten, vgl. z.B. Gamble (2006) 1 und passim: „Archaeology is about excitement.“; Renfrew/Bahn (2005) 9: „This new edition [...] sets out once more to convey a sense of the excitement of a rapidly moving disciplin [...]“

<sup>227</sup> Wenig präzisierend ist in dieser Hinsicht auch die oft anzutreffende Betonung einer außerwissenschaftlichen Popularität historischer *Themen* in Museen und Medien. Vgl. für viele und speziell das Mittelalter: Heimann (1997) 17.

<sup>228</sup> Dieser Gestus der Bescheidenheit mag darauf zurückzuführen sein, dass der Unterhaltungswert der wissenschaftlichen Betätigung traditionell nicht mit der ‚wissenschaftlichen Seriosität‘ vereinbar gewesen ist: „Nicht der Genuß, sondern Bewahrung, Erforschung und Vermittlung des geschichtlichen Erbes sind die Aufgaben der Wissenschaften“, Niemeyer (1983) 8.

So nennt Schulze das Vergnügen, das „die Beschäftigung mit Geschichte [...] bereiten kann“,<sup>229</sup> auch als letzte seiner „Funktionen von Geschichte“ und trägt diese mit einem Bewusstsein für dessen ‚Unseriosität‘ vor: „[...] eine Variante, die im Kontext eines Studienbuches vielleicht überraschen mag.“<sup>230</sup> Schulze listet zahlreiche Breitenphänomene auf, bei denen die Geschichte und ihre Präsentation der konsumtiven Lustbefriedigung dienen (Bücher, Filme, Bauwerke, touristische Angebote u.a.). Er kommt zu dem Schluss, „dass das Erleben von Geschichte – in welcher Form der Darbietung auch immer – ein nicht zu unterschätzender Faktor des gesellschaftlichen Lebens ist“.<sup>231</sup> In Bezug auf unsere Fragestellung lässt sich aus dieser Passage allerdings kein Hinweis darauf entnehmen, welche Beteiligung – wenn überhaupt der Wissenschaft dabei zukommt und ob sie hier als notwendig, hilfreich oder eher überflüssig zu bewerten ist.

Etwas differenzierter lesen sich in dieser Hinsicht die Ausführungen von Blum/Wolters. Sie diagnostizieren speziell für die Antike einen ästhetischen Reiz der Überlieferungen, insbesondere materieller und literarischer Art.<sup>232</sup> Allerdings geben sie warnend zu bedenken, dass diese eher künstlerisch orientierte Begeisterung an der Thematik nicht auf Kosten einer unhistorischen Verzeichnung der Gegenstände gehen sollte. Die Folgen eines ästhetischen Erlebens ohne Bewusstsein seiner geschichtlichen Realität werden allerdings nur angedeutet: Die Antike dürfe nicht „zum Fokus einer der Gegenwart entfliehenden Antikenbegeisterung“ werden, die „die Gegenwart gegen eine so gezeichnete Antike ausspielt“.<sup>233</sup> Ob die eingeforderte „angemessene Beurteilung“ der antiken Vergangenheit hierbei speziell von der Geschichtswissenschaft befördert werden soll, verbleibt jedoch im Ungefragten. Stattdessen wird der Leser bloß mit einer *anonymen* „Notwendigkeit der Beschäftigung der Antike auch für die Gegenwart“<sup>234</sup> abgespeist, mit der den unausgewogenen Exzessen der Antikenbegeisterung begegnet werden soll. Es wird nicht beantwortet, inwiefern sich der wissenschaftliche Spezialist in einem ambivalenten Verhältnis in die Förderung der „Erlebnislandschaft“<sup>235</sup> einmischen sollte, indem er sie zugleich fördert als auch zu deren Überdenken aufruft.

---

<sup>229</sup> Schulze (2002) 244.

<sup>230</sup> Ebd.

<sup>231</sup> Ebd.

<sup>232</sup> Blum/Wolters (2006) 24.

<sup>233</sup> Ebd. 24-25.

<sup>234</sup> Ebd. 25.

<sup>235</sup> Ebd.

Auch Heimann reißt das Verhältnis der wissenschaftlichen Tätigkeit zum Mittelalter als „Teil unserer Freizeitgestaltung“<sup>236</sup> an. Die „Mode“ mittelalterlicher Figuren, Insignien und Erzählungen in verschiedenen Bereichen populärer Kultur (Heimann behandelt das Mittelalter in Comicliteratur und Filmen in gesonderten Kapiteln) sei in erster Linie Gegenstand einer fächerübergreifenden Erforschung dieser Rezeptionsphänomene.<sup>237</sup> Eine animierende oder dekonstruktiv intervenierende Involvierung des Mittelalterhistorikers wird jedoch nicht explizit ausgeführt. Ebenso wenig werden die Vorteile, die aus der gesteigerten gesellschaftlichen Freizeitrezeption historischer Themen entstehen, klarer examiniert.

Kritisch äußert sich Bahn – allerdings nicht mehr als in Form einer kurzen Anmerkung. Er zeichnet die Gefahr nach, die der Archäologie gerade aus ihrer Bedienung von Spaß und Interesse erwachsen kann, nämlich die Außensicht zu forcieren, „die Archäologie sei eine parasitäre Angelegenheit, ein überflüssiger Luxus“.<sup>238</sup>

#### 2.4.4 Tourismus

Auf den ersten Blick steckt der historisch oder archäologisch interessierte Tourismus ein Feld zwischen Wissenschaft und Unterhaltung ab. Bei genauerem Hinsehen stellen sich jedoch auch hier Fragen der gesellschaftlichen Verantwortung und Bedeutung von Geschichtswissenschaft und Archäologie. Viele Gedanken spielen in das Verhältnis von Wissenschaft und Tourismus hinein: Vermittlungsaufgaben und -herausforderungen, didaktische Verpflichtungen, marktwirtschaftliche Dienstleistungen, berufliche Chancen einzelner Wissenschaftler oder finanzielle Stützen des Wissenschaftsbetriebs als Ganzem.<sup>239</sup> Wenn der Begriff auch in Geschichteseinführungen des Öfteren zur Sprache kommt, spielt er in den Archäologieeinführungen naturgemäß eine etwas wichtigere Rolle.

Bahn situiert die Archäologie zuerst in einem vollständig ‚ökonomisierten‘ Weltverhältnis, um anschließend einige regional unterschiedliche Leistungen aufzulisten, mit denen sie sich ‚verkauft‘.<sup>240</sup> Eine hiervon ist die „überragende

---

<sup>236</sup> Heimann (1997) 14.

<sup>237</sup> Ebd.

<sup>238</sup> Bahn (1999) 34. Diese Befürchtung scheint sich jedoch in erster Linie auf die Hingabe der Forschenden selbst an ihre Gegenstände zu beziehen und nicht auf die Begeisterung einer breiteren gesellschaftlichen Masse an archäologischen Forschungen.

<sup>239</sup> Für die Vielschichtigkeit und den Facettenreichtum, der das Bewusstsein des archäologischen Diskurses gegenüber dem Tourismus auszeichnet, vgl. Schneider (2000).

<sup>240</sup> „In einer von den Kräften des Marktes regierten Welt muß die Archäologie ihr Dasein rechtfertigen; ‚wes‘ Brot ich ess‘, des‘ Lied ich sing‘.“ Bahn (1999) 34.

Bedeutung des Tourismus“.<sup>241</sup> Leider wird hierbei nicht diskutiert, dass die *Wissenschaft* Archäologie vom Tourismus an archäologischen Stätten wohl unterschieden werden muss. Oder kommen die Organisation wissenschaftlicher Arbeit und die Organisation touristischer Animation (durch Bildung, Wissen, Faszination etc.) in einer Angebot-Nachfrage-Welt, wie Bahn sie malt, etwa zur Deckung? Jedenfalls erhält die „überragende Bedeutung“ des Tourismus in Bahns Fortführung seiner Liste „praktischer Beiträge“ einen Dämpfer, indem zahlreiche weitere Nutzenanwendungen von höherem Rang angeführt werden.<sup>242</sup>

Bezeichnenderweise wird der Tourismus bei Bergemann ebenfalls in einem „Archäologie und Ökonomie“ betitelten Abschnitt angesprochen, indem es um „ganz handfeste, wirtschaftliche Interessen“<sup>243</sup> geht. Bergemann trifft die Aussage: „[...] archäologische Funde ziehen Tourismus nach sich.“<sup>244</sup> Allerdings wird auch hier die *Wissenschaft* demgegenüber nur ungenügend positioniert. Das Interesse an der Kultivierung solcher Funde wird nämlich zuvor „Stadtvätern“<sup>245</sup> zugesprochen. Die spezifischen Aufgaben und Leistungen des Wissenschaftlers in Bezug auf den Tourismus werden nicht genauer benannt. Fällt touristisch Nutzbares bei der Forschungsarbeit zufällig ab und kann von Interessierten in ihrem Sinne aufgegriffen und verwertet werden?<sup>246</sup> Es bleibt bei so geringer Differenzierung der Zusammenhänge zu fragen, ob es wirklich die „Archäologie“ ist, die als „lokaler Wirtschaftsfaktor [...] manchmal von nicht unerheblicher Bedeutung“<sup>247</sup> ist. Denn vor allem bleibt auch offen, wie die Archäologie intentional „Touristenströme“ erzeugen oder etwa „kulturelle Lücken“ in Tourismusgebieten schließen könnte – insbesondere ohne die spezifisch wissenschaftliche Lenkung ihrer Forschungen aufzugeben.

## 2.5 Ehemalige und zweifelhafte Wissenschaftsfunktionen

Eng damit verbunden, was Geschichtswissenschaft bzw. Archäologie für die Gesellschaft leisten kann, ist, was sie nicht leisten kann oder sollte. Bereits

---

<sup>241</sup> Ebd.

<sup>242</sup> Ebd.; die Beispiele beziehen sich hier in erster Linie auf die Inspiration landwirtschaftlicher Techniken und Bewässerungssysteme, ebd. 34-35.

<sup>243</sup> Bergemann (2000) 28.

<sup>244</sup> Ebd.

<sup>245</sup> In diese Richtung weist auch Rahtz (1991) 160-161: „Local authorities, planning committees and builders must see archaeology as a resource, as strengthening community identity with its region and its heritage.“

<sup>246</sup> Vgl. Bergemann 29: „Daher schafft die Archäologie gelegentlich sogar Arbeitsplätze, am wenigsten leider für die professionellen Archäologen, doch selbst für diese springt manchmal etwas heraus.“

<sup>247</sup> Ebd.

während des Untersuchungsganges wurden hierzu einige Äußerungen aus den Einführungen aufgenommen, um die tatsächlich beobachteten (oder gewünschten) Funktionen schärfer zu konturieren. Dieser Abschnitt soll eine abschließende Übersicht über diese abgelehnten oder überkommenen Aufgaben der Wissenschaft geben.<sup>248</sup>

Im Abschnitt zum Verhältnis von Wissenschaft und Politik wurden die Warnungen mehrerer Einführungsautoren bezüglich einer Unterordnung der wissenschaftlichen Arbeit unter politische Ziele referiert. Aufgrund der Gefahren einer Indienstnahme des Historikers und Archäologen, als deren Folge sich eine allzu leichte Manipulation ihrer Forschungsergebnisse gemäß politisch-ideologischer Ziele einstellen würde, seien Wissenschaft und historische Legitimation strikt voneinander zu trennen.<sup>249</sup> Hier sind beispielsweise die oben angeführten staatlich gelenkten Grabungsprojekte oder historische Forschungen mit dem Ziel des Ausbaus und der Festigung nationalstaatlicher Macht in Erinnerung zu rufen.<sup>250</sup> An dortiger Stelle fand auch die entschiedene Ablehnung der alten Überzeugung, dass eine historische Ausbildung zur politischen Führung befähigt, Erwähnung. Geschichtswissenschaft und Archäologie sind keine Politikberatung im direkten Sinn.

Von hier aus lässt sich eine argumentative Verknüpfung zu dem Grundsatz, dass kein direktes Lernen aus der Geschichte möglich sei, herstellen. Es besteht breiter Konsens darüber, „daß die Altertumskunde nicht mehr zielgerichtet auf eine bestimmte Nutzenanwendung betrieben wird“.<sup>251</sup> Die negative Voraussetzung dieser Position ist die Überzeugung, dass in den archäologischen und Geschichtswissenschaften kein Wissen von endgültigem Anspruch produziert werden kann. Der wissenschaftliche Prozess beinhaltet, dass von einer sich einerseits wandelnden und andererseits pluralen Gegenwart aus ständig aufs Neue um die richtigen Standpunkte gegenüber der Vergangenheit gerungen werden muss. Wissen kann keine ewige Geltung mehr beanspruchen und somit auch keine Handlungsanleitungen entgegen allen zukünftigen Unwägbarkeiten zur Verfügung stellen.

---

<sup>248</sup> Wobei in diesem kurzen Abschnitt nur noch einmal auf die zentralen Tendenzen eingegangen werden soll und auf kleinere Kuriosa, wie beispielsweise die einstigen Verdienstmöglichkeiten des Hippias durch „archäologische“ Vorträge, Sinn (2000) 11, verzichtet wird.

<sup>249</sup> Vgl. zusätzlich Brunner (2004) 7. Auf einer allgemeineren Ebene hängt hiermit die Skepsis gegenüber jedweder einseitig positiven Identitätsstiftung zusammen.

<sup>250</sup> Vgl. auch Günther (2004) 18.

<sup>251</sup> Sinn (2000) 14.

### 3. Fazit

#### 3.1 Zusammenfassende Beobachtungen

Im nun abschließenden Teil soll es darum gehen, allgemeine Aspekte sowie Trends, die sich durch die verschiedenen Äußerungen über Funktionen hindurchziehen, kurz zusammenfassend darzustellen. Hierbei werden unter anderem sichtbar gewordene Differenzen aufgezeigt, die sich auf verschiedene Absichten und Herangehensweisen der Einführungen zurückführen lassen. Anschließend werden schließlich drei Trends genauer in den Mittelpunkt gestellt. Diese Trends wiederum sind als von uns identifizierte Tendenzen – auf den gesellschaftlichen Nutzen der Wissenschaften bezogen – zu verstehen und erheben genauso wenig Anspruch auf Vollständigkeit, wie sie auf alle Einführungen zu beziehen sind.

Aus formalen Gesichtspunkten lässt sich feststellen, dass einige der Einführungen sich ein ganzes Kapitel, einige nur im Vorwort oder der Einleitung mit dem Thema ‚Nutzen der Wissenschaft für die Gesellschaft‘ beschäftigen. Insgesamt lässt sich jedoch sagen, dass in allen Einführungen – wenn auch teils nur sehr kurz – das Thema zumindest angesprochen wird. Den Funktionen der Wissenschaft für die Gesellschaft wird in den einzelnen Einführungen also bereits formal ein unterschiedlicher Stellenwert beigemessen. So lässt sich auf Einführungen verweisen, in denen umfassend in eigens diesem Thema gewidmeten Kapiteln ausführlich Problematiken, unterschiedliche Aspekte und verschiedene Auffassungen präsentiert und diskutiert wurden.<sup>252</sup> Es gibt allerdings auch Beispiele von Einführungen, die sich nur am Rande oder fast gar nicht mit Funktionen der Wissenschaft auseinandersetzen, sondern sich mehr auf etwa Forschungsgeschichtliches und insbesondere methodische Elemente des Faches konzentrieren.<sup>253</sup> Erfolgt ein mehr historischer Überblick über die Funktionen, dann mangelt es mitunter an einer klar formulierten Aussage, welche Funktionen heute noch gelten und wie diese zu bewerten sind.<sup>254</sup>

Ein weiterer allgemeiner Aspekt ist, dass meist unscharf, in vielen Fällen auch gar nicht, unterschieden wird zwischen den Begriffen „Geschichte“ und „Geschichtswissenschaft“. Im Einzelfall mag dies auch nicht erforderlich sein, da nicht explizit von Funktionen (in unserem Sinne) die Rede ist. Von der eingangs gestellten Fragestellung aus ist diese mangelnde Differenzierung jedoch

<sup>252</sup> Vgl. etwa Eggert (2006) 252-264; Blum/Wolters (2006) 17-25; Sellin (2005) 221-235.

<sup>253</sup> Als Beispiele können hier für die Archäologie Hölscher (2002) und Sinn (2000) und für die Geschichtswissenschaft Emich (2006) und Lingelbach/Rudolph (2005) gelten.

<sup>254</sup> Vgl. etwa Metzler (2004) 82-94; Blum/Wolters (2006) 9; Sinn (2000) 11-12.

als sehr problematisch einzustufen, da Funktionen von Geschichte nicht unmittelbar auch für die Wissenschaft gelten müssen – davon kann zumindest nicht ausgegangen werden. In archäologischen Einführungen stellt sich dagegen diese Problematik nicht in gleicher Schärfe, da der Begriff „Archäologie“ viel eindeutiger auf die wissenschaftliche Beschäftigung bezogen ist.<sup>255</sup>

Als ein Unterscheidungspunkt ist zu nennen, dass archäologische Einführungen sich eher „praktischen“ Aspekten widmen, etwa den Bereichen Vermittlung und Tourismus. Auch wird der Archäologie im Vergleich zur Geschichtswissenschaft verstärkt eine Aura des Abenteuerlichen und des Kriminalistischen zugeschrieben. Das hat Auswirkungen auf einige Funktionsbereiche wie die Beziehung der Archäologie zu den Massenmedien und ihre dortige ‚Vermarktung‘ sowie den Tourismus. Geschichtswissenschaftliche Einführungen dagegen ‚theoretisieren‘ im Vergleich stärker: Sie behandeln Themen, welche sich mitunter auf einer abstrakteren Ebene bewegen, allerdings auch durchaus praktische Bezüge herstellen können. Dies zeigt sich beispielsweise an den in einigen geschichtswissenschaftlichen Einführungen umfangreichen Diskussionen zum Thema „Lernen aus der Vergangenheit“.

Des Weiteren lassen sich Unterschiede zwischen deutschsprachiger und englischsprachiger Einführungsliteratur ausmachen. Die Werke aus dem anglo-amerikanischen Bereich fallen durch ihre lockere Sprache auf.<sup>256</sup> Die deutschsprachigen dagegen sind eher nüchterner im Stil und sachorientierter im Inhalt. Es wurde bereits eingangs auf die strukturellen Unterschiede der nationalen ‚Einführungsmärkte‘ hingewiesen. Die sich daraus ergebenden Differenzen in Bezug auf die Frage der Wissenschaftsfunktionen sollen an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden. Ein solcher national ausgerichteter Vergleich stellt zwar eine interessante Perspektive dar, steht jedoch nicht im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung.

---

<sup>255</sup> Allerdings kann mit einer Bezeichnung wie z.B. „Interesse an Archäologie“ durchaus auch ein Interesse an Themen und Gegenständen gemeint sein und keines an der spezifisch *wissenschaftlichen* Beschäftigung damit bzw. wird ebenfalls beides in einem Wort mitbedeutet.

<sup>256</sup> Als hier nicht primär berücksichtigtes Extrembeispiel sei genannt: Bahn (2004). Diese „Einführung“ wendet sich mit ihrem reißerisch-ironischen Stil insbesondere an praktizierende Archäologen, da unterhaltsam über das Fach gewitzelt wird. Hingewiesen sei beispielhaft auch auf die Tendenz angloamerikanischer Einführungen, den Unterhaltungsfaktor häufiger betont als Beweggrund für die Beschäftigung mit Archäologie zu nennen. Vgl. z.B. Gamble (2006) 1.

### 3.2 Trends

Abschließend sollen drei weitere Schwerpunkte genauer benannt werden, nach denen sich einige – bereits entlang des bisherigen Untersuchungsgangs benannte – Auffälligkeiten ordnen und hierbei ansatzweise interpretieren lassen. Es handelt sich hierbei keineswegs um Thesen, die in dieser Form in den Einführungen selbst ausdrücklich zu finden sind und schon gar nicht um Unterstellungen, die auf die Gesamtheit der betrachteten Einführungen zutreffen sollen. Vielmehr geht es um die Identifikation von Trends; anders gesagt: um vorherrschende Muster und Einstellungen, die der Beantwortung der Frage nach den Leistungen der Geschichtswissenschaft und der Archäologie zugrunde liegen; nochmals anders: um häufig in analoger Weise getroffene kategoriale Vorentscheidungen bei der Behandlung des Verhältnisses von Wissenschaft und Gesellschaft.

#### 3.2.1 Fremdheit versus Identität

Als erster Trend lässt sich konstatieren, dass in zunehmend häufigen Fällen eine eindeutige Wertverlagerung von Identität hin zu ihrem Gegenstück vollzogen worden ist. Statt Gleichheit wird verstärkt auf Andersartigkeit gesetzt, statt Kontinuität auf Diskontinuität oder statt Identität auf Fremdheit etc. Dies ist zuallererst bei den vorherrschenden Modifikationen am ‚Lernen‘ aus der Geschichte evident. Nutzbringende und orientierende Gegenwartsbezüge der Vergangenheit werden viel weniger aus der wesentlichen Gleichheit beider gezogen als aus ihrer Verschiedenheit. Bergemann schreibt wie oben zitiert über die Antike: „Wenn ihre Kenntnis für uns irgendeinen Nutzen hat, dann als Erfahrungsraum und Experimentierfeld für andere, fremde – und doch noch kommensurable – Möglichkeiten kultureller Existenz: als Potential von Alternativen [...]“<sup>257</sup> Gerade die Begegnung – oder Konfrontation – mit dem Anderen inspiriert gegenwärtig wertvolles Wissen. Aus der Betrachtung der Differenzen erhofft man sich stärkere Lerneffekte als aus der Betonung von Tradition, Kontinuität oder auch der eigenen Wurzeln und Ursprünge. Hierbei schließen die kritischen Funktionen von Geschichtswissenschaft und Archäologie nahtlos an die Betonung des ‚wertvollen Anderen‘ an: Es geht im Wesentlichen darum, durch das „Erlebnis des Fremden [...] das Vertraute zu relativieren“.<sup>258</sup> Selbstverständlich werden die zugrunde liegenden begrifflichen Gegensatzpaare (Identität und Fremdheit etc.) hierbei in wechselseitiger Abhängigkeit gedacht, die größeren Hoffnungen auf nachhaltigen Gegenwarts-

---

<sup>257</sup> Bergemann (2000) 15.

<sup>258</sup> Brunner (2004) 41.

nutzen werden allerdings vermehrt in das Fremde gesetzt. Interessanterweise taucht der besondere Wert der Andersartigkeit, der sich aus der Beschäftigung mit der Vergangenheit ziehen lässt, im Zusammenhang mit dem Unterhaltungswert bzw. der Unterhaltungsverwertung von historischer und archäologischer Wissenschaft wiederum auf.<sup>259</sup> Über die hier verfolgte Untersuchung hinaus könnte man fragen: Hängt diese Tendenz möglicherweise mit allgemeinen gegenwärtigen Gesellschaftslagen zusammen? Äußern sich hier Symptome einer im beschleunigten Wandel begriffenen Kultur, die ihre Visionen im Fremden sucht?

### 3.2.2 Wissenschaft als Kommunikation

Vergleichsweise asymmetrisch wie bei dem Begriffspaar Identität und Andersartigkeit werden die Wertigkeiten vor allem auch dann verteilt, wenn es um ‚innenwendige‘ und ‚außenwendige‘ Wissenschaft geht. Dass Wissenschaft nicht reiner Selbstzweck sein kann, also nicht im berüchtigten „Elfenbeinturm“ exerziert werden darf, ist unbestritten. Doch auch bei der etwas nüchterner formulierten Gegenüberstellung, ob Wissenschaft sich größtenteils an ihren ureigenen Prinzipien orientieren solle – also das methodisch erarbeitete Wissen vermehren anhand von Fragen, die sich aus den Gegenständen ergeben – oder ob Geschichtswissenschaft und Archäologie viel offensiver Fragen und Probleme aus der gegenwärtigen Gesellschaft aufgreifen solle, schlägt das Pendel eindeutig zum Letzteren aus: der stärkeren ‚Öffnung‘ des Wissenschaftsbetriebs. Damit einher geht die Auffassung, dass Wissenschaft sich selbst stärker als gesellschaftliche Kommunikationsform verstehen sollte. Der gegenseitige Fachaustausch unter Experten über spezialisierte Sachfragen wird hierbei keineswegs obsolet, jedoch werden die Kommunizierbarkeit und die tatsächliche Kommunikation eines möglichst umfassenden Ausschnitts der wissenschaftlichen Arbeit zum Leitziel. Dass es gelegentlich vernachlässigt wird, dass es sich hierbei durchaus nicht um eine Entweder-Oder-Alternative handeln kann, wird vor allem am Themenfeld der Unterhaltung brisant: Muss Wissenschaft sich in erster Linie ‚selbst verkaufen‘, um sich zu erhalten? Zählt es zu den primären Aufgaben des Wissenschaftlers, eine breite (möglicherweise sogar rentable) Nachfrage für seine Arbeit zu erzeugen?

Von besonderer Intensität und gleichzeitig von besonderem Wert ist in diesem Kontext die Einführung von Grant/Gorin/Fleming. Auf mehreren Seiten be-

---

<sup>259</sup> Darüber hinaus wird gelegentlich thematisiert, dass die populären Bilder der Öffentlichkeit, vor allem für die Archäologie, sich vorwiegend aus der Beschäftigung mit dem Fremden und der Überraschung des Unentdeckten zusammensetzen, vgl. z.B. Eggert (2006) 258-261.

schäftigen die Autoren sich mit der Frage, wie archäologisches Wissen zu kommunizieren sei.<sup>260</sup> Bemerkenswert ist hierbei auf der einen Seite, dass die Überlegungen sich durch Reflexivität auszeichnen, aber zugleich an verschiedene illustrative Fallbeispiele gebunden sind. Diese werden ergänzt durch Aufforderungen zu vorstrukturierten Übungsbeispielen und durch zahlreiche Webadressen und -beispiele realer Vermittlungsprobleme und -lösungen.<sup>261</sup> Auf der anderen Seite findet sich hier eine selten differenzierte Klassifikation der Adressaten von wissenschaftlichem Wissen.<sup>262</sup> Die Autoren reflektieren hierbei, dass Archäologie in vielfachen und sehr verschiedenartigen Außenbeziehungen steht, die mit jeweils unterschiedlichen Erwartungen verbunden sind und denen über unterschiedliche Medien mit jeweils eigenen Kommunikationsgesetzen begegnet werden muss: „One of the reasons for such diversity is that there are many differing audiences for archaeology and their requirements vary [...] As a result, what is a perfectly adequate mode of communication for one person may be inaccessible or too shallow for another.“<sup>263</sup> Darüber hinaus ist stärker zu berücksichtigen, dass sowohl die Möglichkeiten als auch die Anforderungen an Kommunizierbarkeit und Inhalte dem raschen historischen Wandel unterliegen in dem Maße, in dem sich Kommunikationsmedien und -kulturen verändern.<sup>264</sup>

### 3.2.3 Unschärfe der Kategorien der Außenbeziehungen

Wie oben bereits erwähnt herrscht in den Einführungspassagen, die für die Frage nach den Leistungen und Funktionen der Wissenschaften in der Gesellschaft von besonderem Interesse sind, gelegentlich eine merkliche Unschärfe der verwendeten (bzw. nicht verwendeten) Begrifflichkeiten. Die Geschichtswissenschaft oder Archäologie wird teilweise nur in sehr groben Rastern ins Verhältnis zu ihrem Außen gesetzt. Funktionsbestimmungen gewinnen jedoch nur geringe Deutlichkeit, wenn sie einer Wissenschaft zugesprochen werden, die ausschließlich zu „der Öffentlichkeit“, „der Gesellschaft“ oder „dem (breiten) Publikum“ etc. in Relation gesetzt wird. Den Realitäten einer funktional differenzierten Gesellschaft mit sehr verschiedenen Kommunikationsanforderungen kann dies ebenso wenig gerecht werden wie der Lebenswelt (der Studenten), in denen derartig abstrakte Entitäten ebenfalls keine empirische ‚Adresse‘ besitzen. Derartige Allgemeinbegriffe in situativ angemessene und stichhaltige argumentative Mittel zu übersetzen ist sicherlich nicht unmöglich,

<sup>260</sup> Grant/Gorin/Fleming (2002) 125-134.

<sup>261</sup> Unter anderem wird ein Übungsschema der „4 As“ vorgeschlagen: „Audience“, „Accessibility“, „Adequacy“ und „Alternatives“, ebd. 128.

<sup>262</sup> Siehe vor allem die Grafik „Modes of Communication in Archaeology“, ebd. 125.

<sup>263</sup> Ebd. 127.

<sup>264</sup> Ebd.

erfordert allerdings einen gewissen Aufwand, der gerade zu Studienbeginn überfordern und sich schließlich in einer bloß pathetischen Phrasenrepetition erschöpfen könnte. Sollte das konsequente, fundamentale, nicht normativ vorgefertigte und stetige Weiterfragen nicht auch für „theoretische“ Bereiche dieser Art gelehrt werden, anstatt in vermeintlich allgemeingültigen und allseits einleuchtenden Formeln ‚abgehakt‘ zu werden? Wer genau gibt der Geschichtswissenschaft und Archäologie welche „Aufgaben“ auf und wer erwartet welche Leistungen und vor allem auch welche nicht? Welche ‚Funktionen‘ von Geschichtswissenschaft sind unverzichtbar und welche nicht; welche schlicht luxuriös? Werden vermeintliche Leistungen der Archäologie nicht von anderen Bereichen besser erfüllt, so dass der große Aufwand ihres Betriebs sich für eine Gesellschaft nicht auszahlt? Sind solche Fragen „messbar“ und falls nicht, wie genau sind ihre Antworten zu legitimieren? Warum sollen offenkundig unerwünschte Interventionen von Wissenschaft letztlich doch gerechtfertigt und ihren Aufwand wert sein? Warum gibt es nicht mehr detaillierte Mikrostudien oder Selbstfragen und Übungen zu diesen Themen? Derartige Fragen werden wie oben gesehen auf vielen, facettenreichen Wegen mit vielen anregenden Antworten oder weiteren Fragen beantwortet, jedoch bleibt festzuhalten, dass es an einigen Stellen an der empirischen Sicherheit, der argumentativen Stringenz und der begrifflichen Präzision, die Studieneinführungen in aller Regel in ihren ‚Hauptteilen‘ walten lassen, mangelt. Wohlklingende und fast schon ins Metaphysische ableitende Formeln haben wohlmöglich einen gewissen mnemotechnischen Wert, aber wenig mehr. Sollte man angehende Wissenschaftler letztendlich statt mit einer Art beruhigenden Beschwörung, dass man sich z.B. des anhaltenden „öffentlichen Interesses“ sicher sein könne, nicht eher mit dem produktiven Drängen eines eigenen, fortlaufenden Weitertreibens einer im Prinzip ungeklärten, immer wieder zu klärenden Frage ausstatten?<sup>265</sup>

Die Ursache mancher Unschärfen könnte in den Schwierigkeiten der Disziplin liegen, ihren Gegenstand eindeutig festzulegen. Die ausdrückliche Differenzierung der Begriffe „Geschichte“ und „Geschichtswissenschaft“ wird oftmals – bewusst – nicht vorgenommen bzw. nicht durchgehalten.<sup>266</sup> „Geschichte“ ist etwas, das alles Gesellschaftliche gleichermaßen haben kann und deren Er-

<sup>265</sup> Laut Greene (1996) ist es „particularly important to *keep on* asking questions about exactly what archaeologists are trying to do, and for whom; the answers are frequently uncomfortable“. 159; Hervorhebung durch d.V.

<sup>266</sup> Das Gleiche gilt für die Verwendung des Begriffs „Archäologie“, soll hier jedoch stellvertretend für die Geschichte dargelegt werden aufgrund der dortigen sprachlichen Differenzierungsmöglichkeit zwischen den Gegenständen und Themen („Geschichte“) und der Wissenschaft („Geschichtswissenschaft“).

kundung und Beschreibung prinzipiell allen Individuen offen steht.<sup>267</sup> Nicht nur die Politik, die Literatur und zahllose andere Gesellschaftsbereiche wie Privatpersonen widmen sich den unterschiedlichsten Abschnitten der Geschichte, sondern im letzten Jahrhundert stellen besonders verstärkt auch die Massenmedien Historisches zur Schau. Beim Erwerb von Kenntnissen über die Vergangenheit und deren Verbreitung verhält es sich nun mitnichten so, dass die Geschichtswissenschaft eine direkte Sanktionsmacht ausüben würde. Nicht jede Erkenntnis über die Geschichte muss vor ihrer gesellschaftlichen Weiterleitung durch die Wissenschaft geprüft werden – genau genommen betrifft dies in direkter Weise nur einen geringen Anteil aller gesellschaftlichen Interaktionen. Es ist zwar durchaus zutreffend, dass die Beschäftigung mit Geschichte allerdings nicht umhin könne, von der geschichtswissenschaftlichen Forschung – so es sie denn nun einmal gibt – beeinflusst zu werden oder sogar abhängig zu sein, beispielsweise in einer „untrennbar komplexen Verflechtung“. Doch anstatt bei derartigen Formulierungen stehen zu bleiben, deren notwendige Geltung oftmals eben nicht unmittelbar einsichtig ist, sollten in jedem Fall genauere und vorbehaltlosere Auseinandersetzungen angeregt werden – nicht zuletzt um die ‚praktische‘ wissenschaftliche Tätigkeit selbst besser betreiben zu können.

### 3.3 Ausblick

Die Frage, ob Studieneinführungsliteratur zukünftig als Forschungsgegenstand interessant sein könnte, lässt sich eindeutig bejahen. Einführungen stellen ein eigenständiges Genre dar, mittels welchem in der Regel versucht wird, den universitären Anforderungen an Studienanfänger ebenso zu begegnen wie den Erwartungen, die ein interessiertes Laienpublikum über die akademischen Kreise hinaus hegt. Auch geht es den Autoren in aller Regel nicht darum, die Grundlagen des jeweiligen Faches in reduzierter Form aneinander zu reihen, sondern ihre Leser zugleich zu selbständigen Initiativen und Überlegungen anzuregen. Vor dem Hintergrund dieser Ambivalenz erscheint der Umgang mit der Frage nach der Berechtigung des Faches von besonderem Interesse zu sein. Doch stellt dieser

---

<sup>267</sup> So bleibt die Frage in zahlreichen Fällen ungeklärt, ob der Leser von der Bedeutung der Geschichte einer Gesellschaft direkt auf eine gleichgeartete Bedeutung der institutionellen Geschichtswissenschaft schließen darf. „Für die Alltagssprache ist aber eine Geschichte nicht nur eine Folge von Begebenheiten, sondern auch etwas, das erzählt oder sonst wie verbreitet werden kann. Ebenso bezeichnet „Geschichte“ als Name einer Wissenschaft zugleich die Sache und die Kenntnis von ihr; Kenntnis sowohl im alltäglichen als auch im wissenschaftlichen Sinne“, Opgenoorth/Schulz (2001) 16. Dadurch ergeben sich Probleme bezüglich der Funktion von Wissenschaft: Wenn „Geschichte“ „gleichzeitig“ immer „Geschichtswissenschaft“ bedeutet, braucht deren eigene Notwendigkeit nicht gesondert bewiesen werden.

Aspekt nur einen von vielen dar, der zum Ausgangspunkt einer Untersuchung von Studieneinführungen gemacht werden kann. Im Hinblick auf das herangezogene Untersuchungsmaterial ließe sich die Perspektive ebenso stark erweitern. So konnte im Laufe der Untersuchung zumindest angedeutet werden, dass die Beschaffenheit von Einführungen von der jeweiligen nationalen Wissenskultur abhängt. Dies gilt selbstverständlich auch im Hinblick auf Fächerdifferenzen. Darüber hinaus könnten derartige Untersuchungen – quasi als Mehrwert – dazu anregen, die tatsächliche praktische Verwendung der Einführungen durch die Studenten zu ermitteln.

Des Weiteren ließen sich sicherlich Perspektiven für die zukünftigen Entwicklungen des Genres selbst gewinnen, insbesondere angesichts des sich abzeichnenden Medienwandels hin zu einer verstärkten Nutzung des Internets für Studieneinführungen. Hier bieten sich zumindest auf den ersten Blick reichhaltige Möglichkeiten der raschen Aktualisierung, der Interaktion, der direkten Rückkopplung des Materials an Leserreaktionen etc. an. Genauere Untersuchungen über die klassische Form von Studieneinführungsliteratur könnten dazu beitragen, die bei aller Euphorie verdeckten realen Chancen und auch Gefahren eines solchen technischen Strukturwandels sichtbar zu machen, indem ein geschärfteres Bewusstsein dafür entsteht, was Studieneinführungen tatsächlich ausmacht.

Und nicht zuletzt erschließen sich aus einer Analyse grundlegender Trends, wie sie hier erfolgt ist, Ergebnisse, an die sich weitere Fragen mit Bezug auf umfassendere Gesellschaftslagen anschließen lassen. Die Einstellung und die Art, mit der etablierte Fachvertreter ihr jeweiliges Fach einem vermeintlichen Laienpublikum darstellen und welche Wege der Annäherung sie nahelegen, hängt sicher mit der gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedeutung der (jeweiligen) Wissenschaften zusammen. Eine Analyse, wie sie hier geleistet wurde, die sich mit der Präsentation von Wissenschaftsleistungen in Studieneinführungen beschäftigt, ließe sich also durchaus in ein Spannungsfeld soziologischer Analysen zur tatsächlichen Funktion von Wissenschaft in der gegenwärtigen Gesellschaft setzen.

## **Literaturverzeichnis**

Die hier besprochenen **Studieneinführungen** erscheinen im **Fettsatz**.

Alcock, Susan E./Osborne, Robin (Hg.): *Classical Archaeology*, Oxford u.a.

Bäbler, Balbina (2004): *Archäologie und Chronologie. Eine Einführung*, Darmstadt.

- Bahn, Paul (1999): Kleine Einführung in die Archäologie, in: ders./Mary Beard/John Henderson (Hg.), Wege in die Antike. Kleine Einführung in die Archäologie und die Altertumswissenschaft, Stuttgart/Weimar: Metzler [Mary Beard/John Henderson, Classics. A Very Short Introduction, 1995 + Paul Bahn, Archaeology. A Very Short Introduction 1996].**
- Bahn, Paul (2004): *The Bluffer's Guide to Archaeology*, London.
- Benz, Marion/Maise, Christian (2006): *Archäologie*, Stuttgart.
- Bergemann, Johannes (2000): Orientierung Archäologie. Was sie kann, was sie will, Reinbek: Rowohlt.**
- Beyer, Heinz-Jürgen/Röder, Brigit (1998): *Studienführer Geschichts, Kunst und Altertumswissenschaften*, 3. Auflage, Würzburg.
- Blum, Hartmut/Wolters, Reinhard (2006): Alte Geschichte studieren, Konstanz: UVK (UTB).**
- Borbein, Adolf/Hölscher, Tonio/Zanker, Paul (Hg.) (2000): Klassische Archäologie. Eine Einführung, Berlin: Reimer.**
- Borowsky, Peter/Vogel, Barbara/Wunder, Heide (1989): *Einführung in die Geschichtswissenschaft I. Grundprobleme, Arbeitsorganisation, Hilfsmittel*, 5. Auflage, Opladen.
- Brunner, Karl (2004): Einführung in den Umgang mit Geschichte, 4., erneuerte Auflage Wien: Löcker [1985].**
- Buchheim, Christoph (1997): *Einführung in die Wirtschaftsgeschichte*, München.
- Clauss, Manfred (1993): *Einführung in die Alte Geschichte*, München.
- Cornelißen, Christoph/Budde, Gunilla-Friederike (Hg.) (2004): *Geschichtswissenschaften. Eine Einführung*, 3. Auflage, Frankfurt/M.
- Eggert, Manfred K. H. (2006): Archäologie. Grundzüge einer Historischen Kulturwissenschaft, Tübingen: Francke.**
- Emich, Birgit (2006): Geschichte der Frühen Neuzeit studieren, Konstanz: UVK (UTB).**
- Faber, Erwin/Geiss, Immanuel (1996): *Arbeitsbuch zum Geschichtsstudium. Einführung in die Praxis wissenschaftlicher Arbeit*, 3. Auflage, Wiesbaden.
- Freytag, Nils/Piereth, Wolfgang (2006): *Kursbuch Geschichte. Tipps und Regeln für wissenschaftliches Arbeiten*, Paderborn.
- Gamble, Clive (2006): Archaeology. The Basics, London/New York: Routledge [2001].**
- Goertz, Hans-Jürgen (Hg.) (2001): *Geschichte ein Grundkurs*, 2. Auflage, Reinbek.
- Goetz, Hans-Werner (2006): Proseminar Geschichte: Mittelalter, 3., überarbeitete Auflage, Stuttgart: Eugen Ulmer (UTB) [1993].**
- Grant, Jim/Gorin, Sam/Fleming, Neil (2002): The Archaeology Coursebook. An Introduction to Study Skills, Topics and Methods, London/New York: Routledge.**
- Greene, Kevin (1996): Archaeology. An Introduction. The History, Principles and Methods of Modern Archaeology, London/New York: Routledge.**
- Günther, Rosemarie (2004): Einführung in das Studium der Alten Geschichte, 2., durchgesehene Auflage, Paderborn: Ferdinand Schöningh (UTB) [2001].**
- Harding, Leonhard (1994): *Einführung in das Studium der afrikanischen Geschichte*, 2. Auflage, Münster.

- Hartmann, Martina (2004): Mittelalterliche Geschichte studieren, Konstanz: UVK (UTB).**
- Heil, Johannes/Erb, Rainer (Hg.) (1998): Geschichtswissenschaft und Öffentlichkeit. Der Streit um Daniel J. Goldhagen, Frankfurt/M.
- Heimann, Heinz-Dieter (1997): Einführung in die Geschichte des Mittelalters, Stuttgart: Eugen Ulmer (UTB).**
- Hölscher, Tonio (Hg.) (2002): Klassische Archäologie. Grundwissen, Stuttgart: Theiss.**
- Jordan, Stephan (2005): Einführung in das Geschichtsstudium, Stuttgart: Reclam.**
- Kocka, Jürgen (1977): Geschichte - Wozu?, in: ders., Sozialgeschichte: Begriff – Entwicklung – Probleme, Göttingen, S. 112-131.
- Lang, Franziska (2002): Klassische Archäologie. Eine Einführung in Methode, Theorie und Praxis, Tübingen.
- Leppin, Harmut (2005): Einführung in die Alte Geschichte, München.
- Lingelbach, Gabriele/Rudolph, Harriet (2005): Geschichte studieren. Eine praxisorientierte Einführung für Historiker von der Immatrikulation bis zum Berufseinstieg, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.**
- Metzler, Gabriele (2004): Einführung in das Studium der Zeitgeschichte, Paderborn: Ferdinand Schöningh: (UTB).**
- Möller, Horst/Wengst, Udo (Hg.) (2003): Einführung in die Zeitgeschichte, München.
- Niemeyer, Hans Georg (1983): Einführung in die Archäologie, 3. Auflage, Darmstadt.
- Niemeyer, Hans Georg (1995): Wozu gibt es und was ist Archäologie? Archäologie als Kulturwissenschaft, in: Sophie Fetthauer/Ralf Grauel/Jens Matthiesen (Hg.), Die Standortpresse. Kulturwissenschaften in der Standortdiskussion, Hamburg, S. 47-52.
- Nünning, Vera/Saal, Ralf (1995): Uni-Training Geschichtswissenschaft. Einführung in Grundstrukturen des Fachs und Methoden der Quellenarbeit, Stuttgart/Dresden.
- Opgenoorth, Ernst/Schulz, Günther (2001): Einführung in das Studium der neueren Geschichte, 6., grundlegend überarbeitete Auflage, Paderborn: Ferdinand Schöningh (UTB) [1969].**
- Opitz, Claudia (2005): Um-Ordnungen der Geschlechter. Einführung in die Geschlechtergeschichte, Tübingen.
- Peter, Matthias/Schröder, Hans-Jürgen (1994): Einführung in das Studium der Zeitgeschichte, Paderborn: Ferdinand Schöningh (UTB).**
- Quirin, Heinz (1991): Einführung in das Studium der mittelalterlichen Geschichte, 5. Auflage, Stuttgart.
- Rahtz, Philip (1991): Invitation to Archaeology, 2. Auflage, Oxford/Cambridge: Blackwell [1985].**
- Reinhold, Gerd (Hg.) (1997): Soziologie-Lexikon, 3. Auflage, München.
- Renfrew, Colin/Bahn, Paul (2005): Archaeology. Theories, Methods and Practice, 4. Auflage, London [New York 1991].**
- Ritter, Joachim u.a. (Hg.) (seit 1971): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Basel.
- Schneider, Lambert (2000): Archäologie, Tourismus und Gesellschaft, in: Borbein/Hölscher/Zanker, S. 91-106.

**Schulze, Winfried (2002): Einführung in die Neuere Geschichte, 4., völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage, Stuttgart: UVK (UTB).**

**Sellin, Volker (2005): Einführung in die Geschichtswissenschaft, 3., erweiterte Auflage, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht [1995].**

Simon, Christian (1996): Historiographie. Eine Einführung, Stuttgart.

**Sinn, Ulrich (2000): Einführung in die Klassische Archäologie, München: Beck.**

Spoun, Sascha/Domnik, Dominik B. (2004): Erfolgreich studieren. Ein Handbuch für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler, München u.a.

Völkel, Markus (2006): Geschichtsschreibung. Eine Einführung in globaler Perspektive, Köln.

Willinghöfer, Helga (2004): Schnellkurs Archäologie, Köln.

Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zur Entwicklung und Förderung der Geisteswissenschaften in Deutschland, Köln.

**Wolbring, Barbara (2006): Neuere Geschichte studieren, Stuttgart: UVK (UTB).**

### **Webseiten und Online-Ressourcen (letzter Abruf jeweils: Oktober 2008)**

<http://www.geschichte-online.at/>.

Hartmann, Andreas (2006): Tutorium Quercopolitanum. Ein althistorisches Proseminar, <http://www.gnomon.ku-eichstaett.de/LAG/proseminar>.

<http://www.orientarch.uni-halle.de/ca/index.htm>.

Panzram, Sabine (2006): Basiswissen. Proseminar Alte Geschichte, Hamburg, CD-ROM oder online: [http://deposit.d-nb.de/ep/netpub/31/82/45/982458231/\\_data\\_stat/index.htm](http://deposit.d-nb.de/ep/netpub/31/82/45/982458231/_data_stat/index.htm).

<http://www.pharos-online.de/>.

Stollberg-Rilinger, Barbara (2003): Einführung in die Frühe Neuzeit, <http://www.uni-muenster.de/FNZ-Online/>

<http://www.uni-konstanz.de/FuF/Philo/Geschichte/Tutorium/>.

Weber, Gregor/Diefenbach, Steffen (2006): Das althistorische Proseminar. Ein Leitfaden, [http://www.opus.bayern.de/uni-augsburg/volltexte/2005/120/pdf/althistorisches\\_Proseminar.pdf](http://www.opus.bayern.de/uni-augsburg/volltexte/2005/120/pdf/althistorisches_Proseminar.pdf)

Dirk Thomaschke  
Ammerländer Heerstr. 55  
D-26129 Oldenburg  
E-Mail: [di.thomaschke@uni-oldenburg.de](mailto:di.thomaschke@uni-oldenburg.de)

Simon Kesselhut  
Wilhelmine-Hundert-Weg 16  
D-21035 Hamburg  
E-Mail: [s.kesselhut@gmx.de](mailto:s.kesselhut@gmx.de)