

# »Geschichte des Mittelalters für unsere Zeit«?

Warum und für wen soll das »Mittelalter« eigentlich »gerettet« werden?

von  
Thomas Martin Buck

»Wir müssen die Mediävistik retten, wenn wir uns in  
der Gegenwart zurechtfinden und die Zukunft meistern wollen«  
Hans-Werner Goetz

## *Einleitung*

Historische Epochen scheinen bislang noch keinen »Artenschutz« wie bedrohte Pflanzen- und Tierarten zu genießen. Mustert man jedoch die neuere geschichtsdidaktische Literatur, so darf man vermuten, dass der Weg bis dahin nicht mehr allzu weit ist. Denn seit einiger Zeit ist, wie Hans-Jürgen Pandel bereits 2002 kritisch beobachtet hat, eine „neue Qualität“ in der geschichtsdidaktischen Diskussion über Richtlinien und Lehrpläne insofern zu beobachten, als es nicht mehr so sehr um Curriculumforschung, sondern um dezidierte Verbands- bzw. Interessenpolitik geht<sup>1</sup>. Ziel ist hauptsächlich die »Rettung« bestimmter Geschichtsepochen, die sich durch die moderne Lehrplanentwicklung im Fach Geschichte in besonderer Weise bedroht sehen. Es werden deshalb einschlägige »Epocheninitiativen« gegründet, die dazu beitragen sollen, »vom Aussterben bedrohte« Epochen in Wissenschaft und Unterricht angemessen zu erhalten. Was die vormoderne Geschichte anbelangt, so sind naheliegenderweise vor allem die alte und die mittelalterliche Geschichte betroffen. Sie werden im modernen schulischen Geschichtsunterricht nachweislich immer mehr marginalisiert. Das gilt in besonderer Weise für das Mittelalter, dem selbst an höheren Schulformen kaum noch ein halbes Jahr Unterrichtszeit gewährt wird. Über den Wert dieser Initiativen kann man selbstverständlich streiten. Aber es lässt sich doch feststellen, dass sie offenbar Ausdruck einer tiefen Verunsicherung nicht nur der historischen Fachwissenschaft, sondern auch der entsprechenden Fachdidaktik sind. Insofern erscheint es lohnend, einmal näher auf derlei Initiativen aus der Perspektive der Geschichtsdidaktik einzugehen.

## *»Dossier zur Situation der Mediävistik in Deutschland«*

Die jüngste Initiative des Mediävistenverbandes zur »Rettung« des Mittelalters bzw. der Mediävistik ordnet sich nahtlos in diesen Zusammenhang ein<sup>2</sup>. Sie wurde 2007 publiziert und zusätzlich an alle Hochschulleitungen versandt. Mir wurde sie jedenfalls auf diesem Wege zugänglich gemacht. Ihr Erscheinen bietet Anlass, über den ambivalenten Charakter dieser »Epocheninitiativen« einmal grundsätzlicher nachzudenken. Denn es besteht der begründete Verdacht, dass sie das Gegenteil von dem bewirken, was sie zu erreichen suchen. Dabei kann es natürlich nicht darum gehen, ihre grundsätzlich richtige Intention in Frage zu stellen. Es steht außer Zweifel, dass der moderne Geschichtsunterricht nicht nur auf die neuere und neueste Geschichte beschränkt werden kann und darf. Es wäre schon vor dem Hintergrund der aktuellen und künftigen Entwicklung Europas und der Welt fatal, die Antike oder das Mittelalter aus dem Geschichtscurriculum der modernen Schule ganz herausstreichen zu wollen.

Es ist aber durchaus die Frage, ob Epocheninitiativen in der Form, in der sie seit einiger Zeit vorgetragen werden, tatsächlich zur »Rettung« der älteren Epochen im Schulunterricht beitragen können. Vorliegende Stellungnahme versucht anhand des erst unlängst erschienenen »Dossiers« des Mediävistenverbandes aufzuzeigen, worin das grundsätzliche Problem solcher Epocheninitiativen besteht.

Ich werde daher, bevor ich meinen eigenen Standpunkt in dieser Frage darlege, kurz auf den Inhalt dieses Dossiers eingehen. Es wurde von dem Hamburger Mittelalterhistoriker Hans-Werner Goetz erstellt. Als aktuelle Stellungnahme des Mediävistenverbandes ist es für jeden am Mittelalter

---

1 Hans-Jürgen Pandel, Die Curriculumforschung ist tot – es lebe die Interessenpolitik!, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2002, S. 151–164, hier vor allem S. 154 f. mit Anm. 26–28 auf S. 163.

2 Hans-Werner Goetz, Dossier zur Situation der Mediävistik in Deutschland, in: Das Mittelalter 12 (2007) 1, S. 161–179.

Interessierten von größtem Interesse. Die Stellungnahme skizziert überblickshaft die aktuelle Situation der Mediävistik in Deutschland. Dabei betont sie einleitend die große Bedeutung der Mittelalterwissenschaft für die abendländisch-europäische Tradition, hebt dann auf die Beschränkungen und Gefährdungen durch die derzeitige Wissenschafts- und Bildungspolitik ab, bevor sie schließlich die Folgen der dargelegten Gefahren für Bildung und Wissenschaft skizziert. Hier ist denn auch explizit vom Mittelalter-Unterricht die Rede.

Die Studie hat, was den Zustand der bundesdeutschen Mediävistik anbelangt, fraglos Diagnose-Charakter. Sie beschreibt einen Ist-Zustand, der weit hinter dem zurückbleibt, was man sich offenbar von Seiten der Wissenschaft wünscht. Das Ergebnis der Studie lässt sich denn auch knapp folgendermaßen zusammenfassen: Die Mittelalter-Wissenschaft werde, so Goetz, allenthalben marginalisiert. Nicht nur die universitäre Mediävistik, sondern, auch der Schulunterricht seien deshalb ernsthaft gefährdet. Das Mittelalter werde an der Schule „kaum mehr systematisch gelehrt“. Selbst in der Oberstufe des Gymnasiums sei „eine exemplarische Berücksichtigung einzelner Themenkreise oft nicht mehr obligatorisch“. Das gelte für den Geschichtsunterricht ebenso wie für den Sprachunterricht, „in dem Sprach- und Literaturentwicklung des Mittelalters keine Rolle mehr spielten, oder für den Kunstunterricht, von anderen Fächern ganz zu schweigen“<sup>3</sup>.

Goetz kann auf den Mittelalter-Unterricht der Schule im Rahmen einer wissenschaftlichen Studie selbstverständlich nur relativ knapp eingehen. Das Wenige, was gesagt wird, reicht aber doch aus, um zu erkennen, wo die Schwächen einer Epocheninitiative liegen, die zwar ausführlich auf die zunehmend prekärer werdende Lage der wissenschaftlichen Mediävistik, aber kaum auf den didaktisch-pädagogischen Aspekt des Geschichts- bzw. Mittelalter-Unterrichts der Schule eingeht. Diese einseitige Sicht ist symptomatisch für das Verhältnis zwischen der Geschichtswissenschaft einerseits und der Geschichtsdidaktik andererseits. Es fällt ferner auf, dass in dem Dossier zwar viel von Mediävistikprofessuren die Rede ist, nicht aber von Didaktikprofessuren, die teilweise ebenfalls die mittelalterliche Geschichte vertreten.

Vor diesem Hintergrund verwundert es kaum, dass das Bild, das die Studie vom Mittelalter-Unterricht zeichnet, nur entfernt der aktuellen Schulwirklichkeit entspricht. Die diesbezüglichen Bemerkungen sind darüber hinaus weder neu noch originär. Goetz rekapituliert vielmehr eine einschlägige Untersuchung von Rolf Ballof aus dem Jahr 1996. Auf diese hatte er sich bereits 1999 bezogen, als er ein Buch über »moderne Mediävistik« schrieb<sup>4</sup>. Die Studie von Ballof dürfte mittlerweile allerdings in großen Teilen überholt sein, weil dessen Erhebung die aktuelle Reform der Bildungspläne und Richtlinien noch gar nicht berücksichtigte. Götz merkt 2007 denn auch sogleich an, dass sich die Situation des Mittelalter-Unterrichts seit 1996 selbstverständlich „noch weiter verschlechtert“ habe<sup>5</sup>. Was er unter »Verschlechterung« versteht und worin diese besteht, führt er allerdings nicht aus.

Der Verband der Geschichtslehrer Deutschlands habe 1999 in Quedlinburg auf einem großen Kongress, so fährt Goetz fort, zwar auf die Misere des Mittelalter-Unterrichts aufmerksam gemacht, alle Appelle und Warnungen seien jedoch an den für die Erstellung der Lehrpläne zuständigen Vertretern der Ministerien, die zur Podiumsdiskussion geladen waren, »abgeprallt«. Die Lehrplanmacher, so seine Schlussfolgerung, seien deshalb verantwortlich dafür, „dass das Geschichtsbewusstsein der Jugendlichen in Deutschland [...] gefährlich unterentwickelt, einseitig ausgerichtet und orientierungslos ist«. Aus dieser Einsicht leitet Goetz normativ ab: »Ein geordnetes Wissen über das Mittelalter und eine exemplarische Vertiefung in der Oberstufe der Gymnasien in Geschichte und Deutsch, aber auch in anderen Fächern, muss Gegenstand der Schulausbildung sein, weil die Kenntnisse darüber unverzichtbarer Bestandteil der Allgemeinbildung sind“<sup>6</sup>.

Goetz bezieht sich in seiner Argumentation einerseits auf die Ergebnisse des oben erwähnten Quedlinburger Kongresses, die 2003 in Buchform publiziert wurden<sup>7</sup>, und andererseits auf die groß

3 Goetz, Dossier (wie Anm. 2) S. 164.

4 Vgl. Hans-Werner Goetz, *Moderne Mediävistik. Stand und Perspektiven der Mittelalterforschung*, Darmstadt 1999, S. 7 mit Anm. 5 sowie Rolf Ballof, *Mittelalter im Unterricht – Verlust der Geschichte?*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 47 (1996) S. 574 f.

5 Goetz, Dossier (wie Anm. 2) S. 164 Anm. 2.

6 Goetz, Dossier (wie Anm. 2) S. 164.

7 Rolf Ballof (Hg.), *Geschichte des Mittelalters für unsere Zeit. Erträge des Kongresses des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands »Geschichte des Mittelalters im Geschichtsunterricht«*. Quedlinburg, 20.–23. Oktober 1999, Stuttgart 2003.

angelegten empirischen Untersuchungen des Hamburger Geschichtsdidaktikers Bodo von Borries zum Geschichtsbewusstsein Jugendlicher, die teilweise tatsächlich zu alarmierenden Ergebnissen gekommen sind<sup>8</sup>.

*Zum Verhältnis von Mediävistik, Geschichtsdidaktik und Schulunterricht*

Es stellt sich nun die Frage, was wir mit diesem Befund anfangen und was er für das Fach an der Schule bedeutet. Es kommt mir an dieser Stelle nicht darauf an, Kritik an der von Goetz erstellten Studie und der Zustandsbeschreibung des Faches zu üben. Denn alles, was er diesbezüglich sagt, ist grundsätzlich richtig und unterstützenswert. Auch ich bin selbstverständlich der Meinung, dass das Mittelalter in Wissenschaft und Unterricht unbedingt erhalten bleiben muss. Es kommt aber darauf an, wie man in dieser Sache argumentiert.

Denn bei einem Unbeteiligten muss angesichts der Vehemenz, mit der das Anliegen seit nunmehr gut zehn Jahren immer wieder aufs Neue vorgetragen wird, zwangsläufig der Eindruck aufkommen, hier sollen Epochen um ihrer selbst willen für den Schulunterricht »gerettet« werden. Dieser Eindruck ist aber grundfalsch. Kein Historiker, der die erkenntnistheoretischen Voraussetzungen seines Faches einigermaßen kennt, wird eine solche Ansicht ernsthaft vertreten wollen. Denn eine vergangene Epoche kann prinzipiell überhaupt nicht »gerettet« werden, und zwar aus zweierlei Gründen. Sie ist je schon »unrettbar« verloren, weil sie als historische Epoche vorbei und vergangen ist. Außerdem ist eine Epoche keine objektiv vorfindliche Größe. Was »gerettet« werden kann, wenn man diesen problematischen Begriff einmal beibehalten will, ist allein ihre aus Quellen und Hinterlassenschaften zu rekonstruierende Bedeutung für die Gegenwart.

Damit hat sich aber die Ebene, auf der sich die Epochenfrage stellt, auf grundsätzliche Weise verschoben, und zwar von der Fakten- zur Vorstellungs- bzw. Rezeptionsgeschichte. Aus dem historischen wird ein epistemologisches Problem. Jetzt spielt plötzlich der Mensch, für den diese Epoche im nachhinein eine Bedeutung haben soll, eine Rolle. Hinzu kommt, dass Epochen, die aus einer bestimmten Art, „historische Vorgänge wahrzunehmen“, resultieren, grundsätzlich nichts Objektives sind, das man auf irgendeine Weise »retten« könnte<sup>9</sup>. Ihre supponierte Einheitlichkeit, der so genannte »Epochencharakter«, ist immer ein retrospektives Konstrukt<sup>10</sup>, das mit dem Zeitverlauf selbst gar nichts zu tun hat. Epochen haben bekanntlich keine objektive Bedeutung; sie sind für uns Menschen lediglich subjektive Erkenntnis- und Hilfsmittel, um lange Zeitverläufe übersichtlicher zu machen. Das weiß natürlich auch der Mediävistenverband. Aber es kommt in der Initiative nicht angemessen zum Ausdruck.

Aus dem epistemologischen Vorbehalt resultiert der didaktische, der mit der Relevanzfrage bereits angesprochen wurde. Er hat mit der erkenntnistheoretischen Zentralperspektive zu tun, von der jede historische und jede didaktische Überlegung ausgehen muss: das aber ist die Gegenwart, in der wir leben. Keine Beschäftigung mit Geschichte kann einen anderen Ausgangspunkt haben<sup>11</sup>. Die Fragen, die wir aus unserer Gegenwart heraus an die Vergangenheit richten, konstituieren »Geschichte«. Demgemäß meint historisches Lernen nach Hartmann Wunderer eine Denkform, „deren Kern die kritische Analyse eines historischen Problems im Licht gegenwärtiger Erfahrungen bildet“<sup>12</sup>. Wenn der Geschichtsdidaktiker Joachim Rohlfes 2004 konstatiert hat, die Mediävistik stehe mit »dem Rücken zur Wand«<sup>13</sup>, so hat das nicht zuletzt damit zu tun, dass wir diesen für Schule und Unterricht grundlegenden Sachverhalt nicht anerkennen wollen.

Statt den Mittelalter-Unterricht im Hinblick auf die gegenwärtigen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen so zu verändern und weiterzuentwickeln, dass sich ihnen der Sinn der Beschäftigung mit

8 Bodo von Borries, Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen in Ost- und Westdeutschland, Weinheim – München 1995 und Ders., Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht, Opladen 1999.

9 Matthias Meinhardt – Andreas Ranft – Stephan Selzer (Hg.), Mittelalter (Oldenbourg Geschichte Lehrbuch), München 2007, S. 159.

10 Vgl. Michael Borgolte, Mittelalterforschung und Postmoderne, in: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 7 (1995) S. 615–627, hier S. 619.

11 Vgl. Klaus Bergmann, Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2002.

12 Hartmann Wunderer, Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe II, Schwalbach/Ts. 2000, S. 14.

13 Joachim Rohlfes, Literaturbericht: Geschichtsdidaktik – Geschichtsunterricht. Teil II, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 55 (2004) S. 346 f.

dieser vergangenen Epoche für die eigene Gegenwart erschließt, betreiben wir Besitzstandswahrung. Wir rufen normativ zum Erhalt des Mittelalters an der Schule auf und schreiben am Besten dann auch noch gleich vor, was inhaltlich alles gewusst werden muss, um möglichst »allgemein« gebildet zu sein. Eine »Geschichte des Mittelalters für unsere Zeit« kann auf solche Weise nicht zustande kommen.

Was ich sagen will, ist: Es genügt einfach nicht, als Patentrezept für alle Probleme des modernen Mittelalter-Unterrichts immer und immer wieder nur darauf hinzuweisen, dass das Mittelalter in Schule und Unterricht unter allen Umständen angemessen und vollständig erhalten bleiben soll. Das klingt als Postulat zwar schön, ist aber wenig realistisch. Und ebenso wenig genügt es, der Kultusbürokratie immer und immer wieder vorzuwerfen, dass sie in ihren Lehr- und Bildungsplänen alles tue, um diesen angemessenen und vollständigen Mittelalter-Unterricht zu verhindern.

Die Struktur dieser zwar eingängigen, aber wenig innovativen Argumentation ist zu einfach, um wahr zu sein. Zum einen ist es in der Regel gar nicht die Kultusbürokratie, die die Lehrpläne macht. Es sind vielmehr ausgewählte Fachlehrerinnen und Fachlehrer, die dies stellvertretend für diese tun. Zum anderen muss man, um in der modernen Bildungsdiskussion wirklich gehört zu werden, auch konkrete Wege aufzeigen, wie Mittelalter-Unterricht unter den veränderten bildungspolitischen Bedingungen möglich sein kann. Hierzu muss man aber nicht nur die veränderten Rahmenbedingungen zur Kenntnis nehmen, man muss sich auch ganz klar machen, dass es sich beim Mittelalter-Unterricht um historischen Anfangsunterricht handelt. Das scheint mir aber häufig vergessen zu werden. In dem Dossier des Mediävistenverbandes ist von den Adressaten des Mittelalter-Unterrichts z. B. gar nicht die Rede.

Was es bedeutet, dass Mittelalter-Unterricht im Wesentlichen Anfangsunterricht ist, kann man in Baden-Württemberg sehen. Hier ist der Mittelalter-Unterricht im Zuge der Einführung von G8 im Jahre 2004 von der achten in die siebte Klasse vorgezogen worden. Früher hatte der Geschichtsunterricht in der siebten Klasse erst begonnen. Wir haben es also, wenn wir vom schulischen Mittelalter-Unterricht sprechen, mit Kindern zu tun, die zwischen 12 und 14 Jahren alt sind. Das sollten wir, wenn wir normative Überlegungen zum Mittelalter-Unterricht anstellen, berücksichtigen.

#### *Mittelalter-Unterricht als historischer Anfangsunterricht*

Hier klafft offenbar eine große Wahrnehmungslücke zwischen einem hohen normativen Anspruch und der Wirklichkeit der Schule. Zwar gibt es im Rahmen der Mediävistik viele interdisziplinäre und auch hochschulübergreifende Formen der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Didaktik<sup>14</sup>, aber ein Gespräch zwischen den Institutionen über Lehrplanentwicklung und Schule findet kaum statt. Man kann dies sehr schön am Quedlinburger Kongress zeigen, wo ein solches „direktes Gespräch“ nachträglich von Hans-Jürgen Pandel eingefordert wurde<sup>15</sup>. Ein Beispiel hierfür ist aber auch das neueste Elementarbuch zur Mittelalter-Wissenschaft, das 2007 im Oldenbourg-Verlag in der Reihe »Geschichte Lehrbuch« erschienen ist<sup>16</sup>. Hier werden zwar alle Facetten einer modernen Mittelalter-Wissenschaft auf kompetente und anschauliche Weise präsentiert, auf die Idee, sich wenigstens einige Gedanken über den Mittelalter-Unterricht an der Schule oder an der Hochschule zu machen, ist man aber nicht gekommen.

Das verwundert umso mehr, als eine Disziplin, der es offenbar so sehr an gesellschaftlicher Relevanz und Akzeptanz gebricht, dass sie Initiativen zu ihrer »Rettung« organisieren muss, eigentlich viel stärker auf den Aspekt der öffentlichen Vermittlung ihrer nachweislich wichtigen Erkenntnisse setzen müsste. Geschichtsdidaktik findet im »Elementarbuch« gleichwohl nicht statt. Das ist einem wissenschaftlichen Werk selbstverständlich nicht vorzuwerfen. Auch in den anderen Bänden der Reihe ist die Didaktik übergangen worden. Daran zeigt sich aber, dass man den Ernst der Lage offenbar immer noch nicht verstanden hat. Wird dem Lehramtsstudenten bzw. dem angehenden Lehrer doch der Eindruck vermittelt, das Mittelalter bestehe zwar aus Wissenschaft, aber nicht aus dem didaktischen Problem, diese Wissenschaft auch so vermitteln zu müssen, dass ihre Relevanz für Schule und Gegenwart kenntlich wird.

---

14 Jüngstes Beispiel ist Martin Clauss – Manfred Seidenfuß (Hg.), Das Bild des Mittelalters in europäischen Schulbüchern, Berlin 2007, S. 13.

15 Pandel, Curriculumforschung (wie Anm. 1) S. 155.

16 Siehe Anm. 9.

Was mich an der Initiative des Mediävistenverbandes zur »Rettung« des Mittelalter-Unterrichts an der Schule stört und zu dieser Stellungnahme veranlasst hat, ist denn auch die Tatsache, dass man zwar einerseits die schmerzlichen Verluste des Faches beklagt, andererseits aber nicht selbstkritisch genug ist, um zu sehen, woran das liegen könnte. Das liegt nicht zuletzt daran, dass man die jeglicher Befassung mit Geschichte inhärente didaktische Dimension konsequent und vollständig ausblendet. Die Mediävistik soll zwar, wie es wörtlich heißt, »gerettet« werden, aber die grundlegende Frage, warum und für wen dies eigentlich geschehen soll, wird schlichtweg nicht gestellt. Es ist zwar legitim, in diesem Zusammenhang auf die abendländische Bildungstradition zu verweisen, aber die Schülerinnen und Schüler wissen noch nicht, was das ist. Es verwundert denn auch kaum, dass von Kindern und Jugendlichen in der Initiative des Mediävistenverbandes gar nicht die Rede ist.

Mit der »Abbilddidaktik« wird im Gegenteil das Modell einer längst obsolet gewordenen Geschichtsdidaktik als Lösung der für das Fach schwierigen Situation vorgeschlagen. Danach ist es Aufgabe der Geschichtslehrer, wie dies Ulrich Mayer pointiert formuliert hat, die Ergebnisse der Geschichtsforschung »sozusagen in einem Maßstab 1:x zu reduzieren und dieses vermeintlich unbezweifelbare und deshalb unbefragte Wissen methodisch effizient im Unterricht umzusetzen«<sup>17</sup>. Wer indes die neuen Mittelalterlehrpläne der einzelnen Schulformen bis hin zu den Gymnasien einmal mit diesen Ansprüchen des Mediävistenverbandes vergleicht, wird schnell feststellen, dass diese mit der Schulwirklichkeit kaum noch etwas zu tun haben. Geht es an der Schule doch längst nicht mehr um die Frage, ob das Mittelalter vollständig und angemessen, sondern um die Frage, ob es überhaupt noch unterrichtet wird. An den Haupt- und Realschulen kann z. B. von einem systematischen Mittelalter-Unterricht gar nicht mehr die Rede sein. Aber auch der gymnasiale Lehrplan ist teilweise derart ausgedünnt, dass ein konsistenter Mittelalter-Unterricht eher die Ausnahme sein dürfte.

Wie schwierig die Kommunikation zwischen der Mediävistik und der Geschichtsdidaktik geworden ist, zeigt nicht zuletzt der Tagungsband des Quedlinburger Kongresses, der 2003 erschien. Er ist stark mediävistisch und wenig didaktisch ausgerichtet. Uwe Uffermann hatte insofern nicht ganz Unrecht, wenn er sich diesbezüglich als »Prediger in der Wüste« empfand<sup>18</sup>. Der Lehrer, der sich hier Hinweise für seinen Unterricht erwartet, wird jedenfalls verzweifeln. Das ist dem wissenschaftlichen Kongress nicht prinzipiell vorzuwerfen, aber es ist für die Kommunikationssituation zwischen der Mittelalter-Wissenschaft und deren Didaktik doch insgesamt symptomatisch, dass in dem Buch so viel von Wissenschaft, aber so wenig von Geschichtsunterricht die Rede ist, obwohl dies laut Titel eigentlich sein Gegenstand hätte sein sollen. Denn die Adressaten, die Kinder und Jugendlichen der Sekundarstufe I, für die das Mittelalter doch offenbar »gerettet« werden soll, rücken weder 1999 noch 2007 angemessen in den Blick.

Doch wer wollte auch an Kinder und Jugendliche denken, wo er doch vornehmlich an Universitäten vor Erwachsenen über mittelalterliche Geschichte forscht, schreibt und liest. Wenn wir aber über Mittelalter-Unterricht an der Schule sprechen, haben wir es mit Kindern und Jugendlichen zu tun. Das sollten wir nicht vergessen. Denn in der Sekundarstufe II findet dieser Mittelalter-Unterricht kaum noch statt. Wenn der Mediävistenverband implizit behauptet, das Mittelalter werde an der Schule nicht »systematisch« und nicht »vollständig« genug unterrichtet, forciert er einen Geschichtsunterricht, der nicht von den Lebenszusammenhängen, in denen die Kinder stehen, ausgeht. Er repetiert lediglich den traditionellen Standpunkt. Diese Position ist aber in zweierlei Hinsicht einseitig: Sie ist 1.) Ausdruck eines aus der Sicht der Wissenschaft zwar verständlichen, aber doch fragwürdigen »Epochenlobbyismus«; und sie wird 2.) der aktuellen bildungspolitischen Situation nicht mehr gerecht.

Ich nenne in diesem Zusammenhang nur zwei Beispiele, die in moderne Überlegungen zum Schulunterricht einfließen müssten. Das ist zum einen die Verkürzung der Schulzeit, die von fast allen gesellschaftlichen Gruppen begrüßt wird, und zum anderen die Tatsache, dass Geschichte naturgemäß immer »länger« wird, man also, will man mit der zur Verfügung stehenden Zeit auskommen, auf irgendeine Weise kürzen, d. h. eine Auswahl treffen, muss.

---

17 Ulrich Mayer, Wie viel Geschichte braucht der Geschichtsunterricht?, in: Lesarten der Geschichte. Ländliche Ordnungen und Geschlechterverhältnisse, hg. von Jens Flemming u. a., Kassel 2004, S. 45–64, hier S. 53.

18 Uwe Uffermann, Mittelalter und Geschichtsbewusstsein, in: Mittelalter und Geschichtsdidaktik. Zum Stand einer Didaktik des Mittelalters, hg. von Wolfgang Hasberg und Uwe Uffermann, Neuried, 2002, S. 259–265, hier S. 259.

*Der substanzialistische »Stoff«-Begriff im Geschichtsunterricht*

Auf solche grundsätzlichen Probleme und Sachverhalte geht die Studie aber gar nicht ein. Sie vertritt das Vollständigkeits- und Angemessenheitspostulat, ohne sagen zu können, was »vollständiger« und »angemessener« Mittelalter-Unterricht eigentlich ist. Dabei steht fest, dass es eine überzeugende Vorstellung oder Konzeption, „was denn zu diesem Basiswissen, zum historischen Grund- oder Allgemeinwissen zu rechnen sei“<sup>19</sup>, gar nicht gibt. Es ist also nicht unbedingt Ignoranz, die die Quedlinburger Initiative des Geschichtslehrerverbandes hat scheitern lassen, sondern eher Mangel an Selbstkritik der Fachverbände. Hinzu kommt, dass die Lehrplankommissionen zumeist hochrangig besetzte Fachkommissionen sind, also durchaus über fachliche, didaktische und inhaltliche Kompetenzen verfügen. Hier werden nicht leichtfertig Dinge »über Bord geworfen«, die zum kulturellen Gedächtnis einer Gesellschaft gehören. Einschnitte sind immer schmerzlich, müssen aber gleichwohl angesichts der vielgestaltigen Zwänge, die Lehrplanarbeit jederzeit und überall mit sich bringt, gemacht werden. Die Frage, ob Alexander und der Hellenismus in den Gymnasiallehrplan der Antike gehören, wurde in Baden-Württemberg gewiss diskutiert, dennoch wurde auf den »großen« Alexander im neuen Bildungsplan verzichtet. Ob das leichtfertig geschehen ist, wage ich zu bezweifeln. Es kann aber nicht angehen, dass man ihn einfach wieder hineinschreibt, ohne sich nicht auch zugleich zu fragen, warum man das tut.

Es muss jenseits der Ignoranz also noch eine andere Lösung des Richtlinien-Problems geben. Man darf in diesem Zusammenhang nicht vergessen, dass Geschichtsunterricht an der Schule auch einen gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen hat. Der Lehrer an der Schule ist im Gegensatz zur Forschung an der Hochschule in der Wahl seiner Unterrichtsgegenstände nicht in jeder Hinsicht »frei«. Die Auswahl, die hier im Rahmen einer didaktischen Komplexitätsreduktion getroffen werden muss, hat Relevanzkriterien zu genügen. Und sie ist im Hinblick auf die Kinder zu treffen. Es ist insofern, soweit ich das zu beurteilen vermag, nicht die Ignoranz von Seiten der Bildungsbehörden oder der Gesellschaft, sondern die substanzialistische Denkform selbst, die das Problem darstellt. Sie geht von einem weitgehend unreflektierten und unkritischen »Stoff«-Begriff aus.

Obwohl jeder vernünftige Historiker weiß, dass es den »Stoff« als empirisch feststellbares Substrat nicht gibt, ja dass er eine Fiktion ist, beherrscht dieser Begriff doch noch immer latent die Bildungsplandebatten. Geschichtswissenschaft und Geschichtserkenntnis haben bekanntlich grundsätzlich konstruktiven und damit imaginativen Charakter. Das wird mittlerweile in jeder Einführung in die Geschichtswissenschaft und in jeder Geschichtsdidaktik bis zum Überdruß wiederholt. Jede Auswahl von Inhalten, so ausgefeilt und wohlüberlegt sie auch sein mag, ist daher ein temporäres Konstrukt. Dennoch spielt in der Diskussion nach wie vor ein offenbar unzweifelbar feststehender »Kanon« von Bildungsinhalten eine wichtige Rolle. Wir wissen zwar alle, dass es diesen fixierten »Kanon« nicht gibt, halten aber dennoch an ihm fest. Dabei macht die Tatsache, dass es diesen »Kanon« nicht in der fixierten Form gibt, wie wir ihn uns wünschen, gerade die Dignität unserer Wissenschaft als Diskurswissenschaft aus. Der »Kanon« existiert zwar »in unseren Köpfen«, aber nicht als absolute Setzung, sondern als Gegenstand eines fachinternen wie öffentlichen Diskurses, der selbstverständlich zu unterschiedlichen Ergebnissen kommt.

Die moderne Mediävistik hat gezeigt, dass das »Mittelalter«, was immer man auch darunter verstehen mag, kein ein für alle mal fest stehender, sondern ein durchaus disponibler Bestand an »Inhalten« ist, über dessen Relevanz man immer wieder aufs Neue »streiten« und diskutieren muss. Vergangenheit wird von der Geschichtswissenschaft nicht ein für alle Mal inventarisiert, sondern immer wieder neu aus der Perspektive der Gegenwart gedeutet. Das kann man durchaus auch zusammen mit den Kindern im Unterricht tun. Der Streit um die Inhalte einer Epoche wird damit selbst zu einem Teil der lernenden Auseinandersetzung mit der Epoche, aber auch mit der Geschichte, deren konstruktiven Charakter man auf diese Weise eindringlich erfahren kann. Es ist mithin durchaus ehrenwert, Inhalte oder auch ganze Epochen für den Geschichtsunterricht »retten« zu wollen, aber nicht jeder »Bildungsinhalt« ist auch schon ein rettungswürdiger »Bildungsgehalt«.

Die Unterscheidung, die der Bildungstheoretiker Wolfgang Klafki schon vor langer Zeit getroffen hat, ist für den didaktischen Aspekt der Bildungsdiskussion nicht ohne Interesse<sup>20</sup>. Jeder

<sup>19</sup> Wunderer, *Geschichtsunterricht* (wie Anm. 12) S. 12.

<sup>20</sup> Wolfgang Klafki, *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung*, in: Heinrich Roth – Alfred Blumenthal (Hg.), *Didaktische Analyse. Auswahl – Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift »Die Deutsche Schule«*, Hannover 1964, S. 5–34, hier S. 13–15.

»Bildungsinhalt«, muss sich, um mit Kant zu sprechen, letztlich vor dem »Richterstuhl« der Relevanz als »Bildungsgehalt« ausweisen können. Es muss sich nicht nur lohnen, ihn zu unterrichten, er muss für die Kinder und Jugendlichen, denen er vermittelt werden soll, auch Bedeutung haben. Sie müssen verstehen, warum sie das lernen sollen. Eine Epocheninitiative, die dies nicht berücksichtigt, ist angesichts der bildungspolitischen Veränderungen, die derzeit allenthalben Raum greifen, von vornherein zum Scheitern verurteilt. Sie denkt von den »Sachen« und nicht von den Kindern und Jugendlichen her. Daher wird sie, *horribile dictu*, den Mittelalter-Unterricht auch kaum »retten« können, jedenfalls nicht auf die normative Weise, wie sie es offenbar vorhat.

Ihre Schwäche liegt darin, dass sie ausschließlich vom »Stoff« und nicht von den Kindern und Jugendlichen her denkt, denen diese »Stoffe« auf angemessene Weise vermittelt und nahe gebracht werden sollen. Wir müssen aber gerade im Bildungsbereich wieder lernen, mehr von den Kindern und Jugendlichen her zu denken. Schule ist für Kinder und nicht für Erwachsene da. Dazu muss man, um Hilbert Meyer zu zitieren, die Diskussion aber »vom Kopf auf die Füße stellen«. Wenn wir das Mittelalter schon »retten« wollen, so müssen wir es nicht um einer längst vergangenen Epoche willen tun. Wir sollten es vielmehr um der Kinder und Jugendlichen willen tun, denen sie auch in Zukunft etwas bedeuten soll. Sie sollen in unserer heutigen Zeit etwas von diesem Mittelalter lernend erfahren, und zwar so, dass sie feststellen, es macht durchaus Sinn, sich auch heute noch mit dem Mittelalter zu beschäftigen.

Das ist kein normativer Ansatz, sondern ein didaktisch-pädagogischer Ansatz, der von den Adressaten unserer Arbeit ausgeht. Er arbeitet das historische Lernpotential der Epoche für die Kinder unserer Zeit neu heraus. Das heißt nicht, dass wir als Lehrerinnen und Lehrer unwichtig sind. Selbstverständlich muss der Lehrer von der Sache, um die es geht, selbst ergriffen sein, um sie angemessen vermitteln zu können. Nur wenn *wir* der Epoche, die wir als »Mittelalter« bezeichnen, noch Bedeutung verleihen, kann sie auch für die Kinder Bedeutung gewinnen. Ob das Mittelalter eine Zukunft hat, hängt also nicht davon ab, ob wir den »Stoff« angemessen oder vollständig unterrichten, sondern wie ihn die Kinder, an die er sich richtet, aufnehmen und verarbeiten. Unsere Arbeit darf daher nicht nur vom »Stoff«, sondern muss von den Bedürfnissen und Interessen der Kinder ausgehen. Denn die »Stoffe« selbst besitzen keine Bedeutung, jedenfalls für die Kinder (noch) nicht, die ja erst durch uns mit ihnen in Berührung kommen. Bedeutung gewinnen sie erst im Unterricht, wo sie zusammen mit den Kindern erarbeitet und verhandelt werden.

Um diesen kindgerechten Unterricht zu erreichen, müssen wir aber zunächst einmal das »Eimer-Modell« des Lernens, wie es der Schulpädagoge Hilbert Meyer genannt hat, verabschieden. Es steht unausgesprochen hinter allen substanzialistischen »Stoff«-Vorstellungen im Geschichtsunterricht. Gemeint ist die Vorstellung, der Inhalt sei ein Stoff, den der Lehrer wie einen vollen Eimer Sand in die Stunde mitbringt, um ihn dann in geschickten Portionen auszuteilen. Diese Vorstellung hält sich zwar hartnäckig, ist aber nach Hilbert Meyer grundverkehrt. Ich wiederhole es daher noch einmal: Der »Unterrichtsinhalt« ist keine Substanz, sondern das, „was vom Lehrer und den Schülern im Unterricht gemeinsam erarbeitet worden ist“<sup>21</sup>. Geschichte ist, wie Karl-Ernst Jeismann formuliert hat, „nicht als »Stoff« zu lernen, sondern als Vorstellung zu erarbeiten“<sup>22</sup>. Hier allererst stellt sich auch heraus, was die »Inhalte« für die Kinder bedeuten.

Wenn wir also tatsächlich für den Mittelalter-Unterricht »kämpfen« wollen, wie es die Initiativen des Mediävisten- und des Geschichtslehrerverbandes nahelegen, dann nicht für eine Epoche, die längst vergangen ist. Der Weg zurück ins Mittelalter führt ja, wie Hartmut Boockmann betont hat, nicht in eine »Gegenwelt«, sondern »in die eigene Geschichte«<sup>23</sup>. Denn das Mittelalter ist, wie Ernst Voltmer schon 1987 in der Auseinandersetzung mit Umberto Eco zu Recht betont hat, »noch nicht vorbei«<sup>24</sup>. Wenn die Kinder und Jugendlichen erkennen, dass die Geschichte des Mittelalters sie noch etwas angeht, diese Geschichte also etwas mit ihrer eigenen Geschichte zu tun hat, haben wir vielleicht nicht alles, was Wissenschaftler für unbedingt notwendig erachten, unterrichtet, aber den Mittelalter-

21 Hilbert Meyer, *Was ist guter Unterricht?*, Berlin 2004, S. 62.

22 Karl-Ernst Jeismann, »Geschichtsbewußtsein«. Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik, in: Hans Süßmuth (Hg.), *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung*, Paderborn u. a. 1980, S. 179–222, hier S. 216.

23 Hartmut Boockmann, *Die Gegenwart des Mittelalters*, Berlin 1988, S. 70.

24 Ernst Voltmer, *Das Mittelalter ist noch nicht vorbei ... Über die merkwürdige Wiederentdeckung einer längst vergangenen Zeit und die verschiedenen Wege, sich ein Bild davon zu machen*, in: *Ecos Rosenroman. Ein Kolloquium*, hg. von Alfred Haverkamp und Alfred Heit, München 1987, S. 185–228.

Unterricht doch so gestaltet, dass seine Inhalte für die Schüler insofern eine Bedeutung gewinnen, als sie ihnen helfen, sich in ihrer modernen Lebenswelt besser zu orientieren.

Veröffentlicht in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2007, S. 253–263.