

Das Mittelalter im Geschichtsunterricht der Schule*

Zum Archiv als Lernort in der Unterrichtspraxis

von

Thomas Martin Buck

I. Einleitung

Wer über das Mittelalter im Schulunterricht sprechen will, sollte zunächst einmal betonen, dass es seit einiger Zeit nicht mehr nur *ein*, sondern *viele* Mittelalter gibt, und dass nicht alle diese „Mittelalter“¹ – ich spreche bewusst im Plural² – mit Schule und Unterricht zu tun haben. Diese Differenzierung ist wichtig, weil es sonst leicht zu Verwechslungen kommt. Denn das Wort „Mittelalter“ ist in unserer modernen Welt, darauf hat der Luzerner Historiker Valentin Groebner hingewiesen, zu einer Chiffre für vieles geworden, das kaum mehr näher und zureichend bestimmt werden kann³.

Ich kann hier nicht weiter in die Tiefe gehen, aber es ist klar, dass die moderne Mittelaltersehnsucht, wie sie in unserer Gesellschaft allenthalben begegnet, eine bestimmte Funktion hat, die nicht immer historisch begründet ist⁴. Insofern konvergiert das, was im Bereich der populären Geschichtskultur mit dem Begriff „Mittelalter“ aufgerufen und assoziiert wird⁵, nicht immer mit dem, was Schule und Hochschule seit jeher, nämlich seit der Begriffsprägung durch Renaissance und Humanismus, unter (europäischem) „Mittelalter“ verstehen und verhandeln.

Wir müssen also, bevor wir über das Mittelalter im Schulunterricht sprechen⁶, feststellen, dass die moderne Auseinandersetzung mit dem Mittelalter keineswegs nur *in* der Schule,

* Der Text wurde auf der 15. Karlsruher Tagung für Archivpädagogik in Karlsruhe am 21. Februar 2014 in leicht veränderter Form auf Einladung von Frau Dr. Julia Riedel und Herrn Dr. Clemens Rehm vorgetragen. Thema der Tagung war: 814-1414. Das Mittelalter im Schulunterricht. Große Themen und lokalgeschichtliche Quellen von Karl dem Großen bis zum Konstanzer Konzil.

¹ Man müsste besser, weil epistemologisch richtig, von Mittelalterbildern oder -imaginationen sprechen, weil es sich selbstverständlich um unterschiedliche Mittelaltervorstellungen handelt. Historisch betrachtet, gibt es selbstverständlich nur *ein* Mittelalter.

² Die englische Sprache ist hier mit dem Begriff „middle ages“, den es im Singular gar nicht gibt, präziser. Dass das Mittelalter in der Einzahl keine allzu brauchbare Bezeichnung ist, hatte bereits Valentin Groebner, *Moderne Mittelalterbegeisterungen und die Selbstbilder der Mediävistik*, in: *Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Probleme, Perspektiven und Anstöße für die Unterrichtspraxis*, hg. von Thomas Martin Buck und Nicola Brauch, Münster 2011, S. 335-345, S. 335 ausdrücklich betont. Siehe auch Ders., *Geht's ein bisschen echter?*, in: *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung* Nr. 37 vom 19. September 2010, S. 63-64. Siehe aber auch Umberto Eco, *Zehn Arten, vom Mittelalter zu träumen*, in: Ders., *Über Spiegel und andere Phänomene*. Aus dem Italienischen von Burkart Kroeber, München u.a. 1988, S. 111-126, der schon früher auf zehn Arten, vom Mittelalter zu träumen, hingewiesen hatte.

³ Valentin Groebner, *Das Mittelalter hört nicht auf. Über historisches Erzählen*, München 2008, S. 107.

⁴ Hierzu Thomas Martin Buck, *Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit*, in: *Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Probleme, Perspektiven und Anstöße für die Unterrichtspraxis*, hg. von Thomas Martin Buck und Nicola Brauch, Münster 2011, S. 21-54, S. 47-54.

⁵ Vgl. Christian Rohr (Hg.), *Alles heldenhaft, grausam und schmutzig? Mittelalterrezeption in der Populärkultur*, Münster 2011 und Marcus Bull, *Thinking Medieval. An Introduction to the Study of the Middle Ages*, Basingstoke 2005.

⁶ Zum Mittelalter in den Lehr- und Bildungsplänen siehe Thomas Martin Buck, *Mittelalter und Moderne. Plädoyer für eine qualitative Erneuerung des Mittelalter-Unterrichts an der Schule*, Schwalbach/Ts. 2008, S. 56-84.

sondern vor allem *außerhalb* und teilweise bereits *vor* der Schule stattfindet⁷. Das moderne Mittelalter ist ein ubiquitäres Phänomen. Als integraler und wichtiger Bestandteil der modernen Geschichtskultur ist es somit sehr ernst zu nehmen. Hier – und das sollte man bei aller Kritik an diesen Formen des öffentlichen Geschichtsgebrauchs nicht vergessen – hat die Mittelalterbefassung jedoch in der Regel eine ganz andere Funktion. Sie will nicht primär belehren, sondern unterhalten. Die Mittelalterbeschwörung ist Teil der modernen Unterhaltungs-, Freizeit- und Tourismusindustrie.

Sie hat nicht selten mit dem Wunsch nach einem anderen, einfacheren und weniger komplexen Leben jenseits der Moderne zu tun. Sie bedient also großenteils unhistorische Bedürfnisse, fungiert als Alternativmodell zur Moderne und dient als Projektions-, Rückzugs- und Entlastungsraum⁸. Es geht insofern vollständig an der Sache vorbei, mittelalterliche Kinofilme wie etwa „Kingdom of Heaven“ oder „Die Päpstin“, aber auch PC-Spiele wie „Assassin’s creed“ oder Ken Folletts Mittelalter-Romane an Prämissen der historisch-kritischen Methode zu messen, die sie von vornherein gar nicht einhalten wollten, da ihre Intention auf einer ganz anderen Ebene liegt⁹.

II. Zugänge zum Mittelalter in der Moderne

Wir müssen also, wenn wir im 21. Jahrhundert über das Mittelalter sprechen, darauf achten, *zu welchem Zweck* und *in welchem Zusammenhang* der Begriff jeweils aufgerufen und evoziert wird. Wir sollten in jedem Fall wissen, dass die Schüler und Studierenden, wenn wir an Schule und Hochschule über das historische Mittelalter sprechen, mit hoher Wahrscheinlichkeit bereits ein *anderes* Mittelalter kennen, das nicht akademisch, sondern geschichtskulturell vorgeprägt ist. Das bedeutet nicht, dass wir diese Formen der vor- und außerschulischen Mittelalterbefassung als unhistorisch ablehnen, denn sie sind nicht unhistorisch, spiegeln sie doch grundlegende historische Bedürfnisse nach Kontinuität, Identität und Orientierung in unserer modernen Gesellschaft wider.

Wir nehmen jedoch zur Kenntnis, dass wir das Mittelalter heute unter anderen Voraussetzungen unterrichten müssen, als dies früher noch der Fall war. Der Mittelalterbegriff ist undifferenzierter, unschärfer und unklarer geworden. Valentin Groebner hat, um die Ambivalenz der modernen Mittelalterbefassung auf den Punkt zu bringen, deshalb bewusst von Primär- und Sekundärmittelalter gesprochen¹⁰.

Das Primärmittelalter ist das Mittelalter, für das wir uns interessieren, das *historische* Mittelalter, das Mittelalter der Artefakte, Überreste, Quellen, Handschriften und Archivalien. Das Sekundärmittelalter ist das *inszenierte* und *gegenwärtige* Mittelalter, das Mittelalter, wie es uns in der populären Geschichtskultur begegnet. Es findet vornehmlich im Kino, im Fernsehen, im Internet, in PC-Spielen, in historischen Romanen, auf Mittelalterfesten und auf Mittelaltermärkten statt.

⁷ Zu diesem ganzen Komplex Hans-Jürgen Pandel, *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*, Schwalbach/Ts. 2005, S. 40-43 und Ders., *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*, Schwalbach/Ts. 2013, S. 38.

⁸ Vgl. Buck, *Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit* (Anm. 4) S. 50.

⁹ Vgl. Barbara Korte/Sylvia Paetschek, *Geschichte in populären Medien und Genres: Vom historischen Roman zum Computerspiel*, in: Dies. (Hg.), *History goes Pop. Zur Repräsentation von Geschichte in populären Medien und Genres*, Bielefeld 2009, S. 9-60 sowie Wolfgang Hardtwig, *Geschichtskultur und Wissenschaft*, München 1990.

¹⁰ Groebner, *Das Mittelalter hört nicht auf* (Anm. 3) S. 21.

Es gibt also, wenn man Geschichte als mentales Vorstellungsbild bzw. als Konstrukt begreift, durchaus *vielerlei* Mittelalter. Und die Schule wie auch die Hochschule haben die Aufgabe, das eine nicht abzulehnen und das andere nicht zu verabsolutieren, sondern eine Brücke zwischen dem einen und dem anderen zu schlagen. Denn die Grenze ist oft nicht klar zu ziehen. Wir dürfen nicht vergessen, dass auch das wissenschaftliche Bild des Mittelalters, wie es uns etwa Johannes Fried in seinen zahlreichen Büchern über die Epoche vermittelt, nur ein *Bild* ist, also keine absolute Gültigkeit beanspruchen kann. In seinem neuesten Buch über Karl den Großen schreibt er beispielsweise, dass eine „objektive Darstellung des großen Karolingers schlechterdings“ unmöglich sei, heutige Historiker entwürfen nur „Karlsbilder“¹¹.

Trotzdem gilt: Es *gab* – und hier ist das Präteritum wichtig – selbstverständlich nur *ein* historisches Mittelalter, das sich zwar selber nie so verstand, weil es den Epochenbegriff noch gar nicht gab, aber die Geschichtswissenschaft hat sich doch, auch wenn der Begriff bis heute umstritten blieb, darauf geeinigt, die Epoche zwischen 500 und 1500 – jedenfalls in europäischem Zusammenhang – offiziell als „Mittelalter“ zu bezeichnen.

Viel wichtiger als diese Epochendiskussion ist in diesem Zusammenhang jedoch eine andere Erkenntnis, die wir an der Schule vermitteln sollten, nämlich dass Geschichte im Gegensatz zur Vergangenheit *unabgeschlossen* ist. Geschichte ist mit Vergangenheit *nicht* identisch¹². Geschichte ist etwas, das wir „machen“ – ein Konstrukt¹³. Sie wird im Nachhinein aufbereitet und gefertigt.

Deshalb haben die Menschen in der frühen Neuzeit auch eine Epoche mit dem Namen Mittelalter „erfunden“, in die sie sozusagen alles „hineinpacken“ konnten, was vor ihrer eigenen Zeit lag. Hinzu kam, dass sie sich selbst als „modern“ empfanden und das Mittelalter vor diesem Hintergrund natürlich nur „dunkel“ und „unmodern“ sein konnte.

Wir sehen: Nicht die Vergangenheit ist das Problem. Denn mit ihr (im Sinne der *res gestae*) haben wir gar nichts mehr zu tun. Sie ist vergangen und unveränderbar. Das Problem ist, was wir in unseren Köpfen aus der Vergangenheit machen. Denn an dieser Stelle beginnt erst der spannende *Prozess* (im Sinne der *historia rerum gestarum*), den wir als Geschichte bezeichnen¹⁴.

Der Prozess ist ein Reflexionsprozess. Er ist im Falle des Mittelalters so spannend, weil es keine andere Epoche gibt, die im Laufe ihrer Rezeptionsgeschichte so sehr funktionalisiert, instrumentalisiert und ideologisiert worden ist wie das Mittelalter. Darauf hat der Germanist Ernst Voltmer in einem lesenswerten Aufsatz über „Ecos Rosenroman“ hingewiesen. Nie habe die Zeit, so Voltmer, eine Chance gehabt, „in ihrer eigenen Wertigkeit gesehen zu werden“¹⁵. Immer sei sie instrumentalisiert worden.

Die „Erfindung des Mittelalters“ gehört deshalb als Thema in den Geschichtsunterricht. Ein „guter“ Mittelalterunterricht müsste also nicht nur vom „faktischen“ Mittelalter handeln (das freilich auch ein Konstrukt ist), indem Personen, Dynastien, Chronologien und

¹¹ Vgl. Johannes Fried, Karl der Große. Gewalt und Glaube. Eine Biographie, München 2013, S. 9 und 27.

¹² Vgl. Gottfried Gabriel, Fakten oder Fiktionen? Zum Erkenntniswert der Geschichte, in: Historische Zeitschrift 297 (2013) S. 1-26, S. 3f.

¹³ Vgl. Hans-Jürgen Goertz, Was können wir von der Vergangenheit wissen? Paul Valéry und die Konstruktivität der Geschichte heute, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 60 (2012) S. 692-706, S. 699-702.

¹⁴ Vgl. Johann Gustav Droysen, Historik. Vorlesungen über Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte, hg. von Rudolf Hübner, 3. Aufl., Darmstadt 1958, S. 20.

¹⁵ 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, S. 197.

Ereignisse auswendig gelernt und abgefragt werden. Er müsste auch das vorgestellte Mittelalter einbeziehen.

Die „Fakten“ sind als Basiswissen zwar durchaus wichtig, aber ihre ausschließliche Vermittlung ist nicht das, worin guter Geschichtsunterricht besteht. Geschichtsunterricht soll primär historisches Denken ermöglichen. Der Unterricht müsste deshalb – jenseits aller Fakten – darauf hinweisen, dass das Mittelalter als Epoche an der Wende zur Neuzeit aus ganz bestimmten Gründen „erfunden“ wurde¹⁶.

Wir haben es im Unterricht also auch mit Vorstellungen zu tun, die ebenso wie die Fakten eine Geschichte haben. Das heißt: Wir können nicht *einfach* und *unvermittelt* mit dem Mittelalter anfangen. Der Weg zurück ins Mittelalter ist daher kein Weg, der einfach und geradlinig zurückführt in die mittelalterliche Vergangenheit. Man muss vielmehr den Umweg über die Rezeptions- oder Vorstellungsgeschichte nehmen, wenn man vom Mittelalter wirklich etwas wissen und verstehen will¹⁷.

Wir nehmen deshalb zur Kenntnis, dass das, was heute als „Mittelalter“ bezeichnet wird, *nur* eine bestimmte Mittelaltervorstellung ist, die sich über eine sehr lange Zeit historisch entwickelt und ausgebildet hat, also keineswegs identisch ist mit der Epoche, die wir – mehr konventionell als überzeugt – als „Mittelalter“ bezeichnen. Es wäre daher naiv anzunehmen, dass alles, was mittelalterlich daherkommt, tatsächlich auch Mittelalter ist.

Wir müssen die Epoche vielmehr archäologisch „freilegen“. Johannes Fried spricht diesbezüglich von einer „Archäologie des geschichtlichen Gedächtnisses, die Schicht um Schicht der sich **überlagernden** Kulturen abträgt, bis sie zu der erstrebten vorgedrungen ist und sie offenlegt [...]“¹⁸.

In einer Zeit, in der jede und jeder zu wissen vermeint, was Mittelalter ist, besteht also tatsächlich die Chance zu einem Erkenntnisgewinn, wenn man sich auf das einlässt, was Lehrer, Historiker, Archivare und Bibliothekare unter Mittelalter verstehen. Das setzt allerdings voraus, dass man tiefer dringt und bei den gegenwärtigen Mittelalterimaginationen der Populärkultur nicht stehen bleibt, die die Epoche den modernen Menschen doch häufig als Projektionsfläche für eigene Wünsche und Sehnsüchte¹⁹: „There is no value projecting onto the past modern answers to medieval questions“, wie dies Thomas A. Fudge in seinem Buch über Jan Hus formuliert hat²⁰.

Das heißt: Es gibt – und das ist die Botschaft – ein Mittelalter jenseits von Event, Fiktion, Fantasy oder Esoterik – und dieses Mittelalter liegt in den Archiven oder Bibliotheken und will „gehoben“ werden.

Wie sehen nun Perspektiven eines modernen Mittelalterunterrichts aus? Vier Aspekte lassen sich meines Erachtens unterscheiden: 1.) Quellenorientierung, 2.) Alteritätsbewusstsein, 3.) Differenzierter Gegenwarts- und Lebensweltbezug und 4.) Methodenbewusstsein.

¹⁶ Vgl. Sabine Fastert, Die Entdeckung des Mittelalters. Geschichtsrezeption in der nazarenischen Malerei des frühen 19. Jahrhunderts, München 2000.

¹⁷ Vgl. Buck, Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit (Anm. 4) S. 71.

¹⁸ Fried (Anm. 11) S. 24. Siehe auch Heinz Schilling, Martin Luther. Rebell in einer Zeit des Umbruchs, 2., durchges. Aufl., München 2013, S. 16.

¹⁹ Siehe jüngst Meike Hensel-Grobe, Krise, Chance oder Herausforderung? Das Mittelalter in der Schule, in: Das Mittelalter. Perspektiven historischer Forschung. Zeitschrift des Mediävistenverbandes 17 (2012), S. 164-173, S. 169.

²⁰ Thomas A. Fudge, Jan Hus. Religious Reform and Social Revolution in Bohemia, London 2010, S. 4.

III. Perspektiven eines modernen Mittelalterunterrichts

1. Quellenorientierung

An dieser Stelle versuche ich nun, eine Antwort zu geben auf die Frage, welche Rolle Archive (aber auch Bibliotheken) im Mittelalterunterricht spielen können. Denn es gibt durchaus einen Weg zurück in die mittelalterliche Vergangenheit. Der führt allerdings nur über die Archive bzw. die dort liegenden Quellen. Das klingt altmodisch, anspruchsvoll und schwierig. Das Mittelalter – so leid es mir tut, dies an dieser Stelle sagen zu müssen – ist aber in den meisten Fällen nicht einfacher zu haben, jedenfalls, wenn es sich um das historische, das faktische, das authentische und nicht um das performative, inszenierte und imaginierte Mittelalter der Populärkultur handeln soll.

Es gibt keinen anderen Weg zurück in die Vergangenheit, der seriös und wissenschaftlich vertretbar wäre, als den über Quellen und ihre Kritik. Geschichte ist eine empirische Wissenschaft, d.h. sie ist nicht einfach gegeben oder „da“. Sie entsteht vielmehr in den Köpfen derjenigen, die sich mit der Vergangenheit befassen. Sie wird „gemacht“²¹. Wir sollten Kinder und Jugendliche daher am Prozess der Herstellung von Geschichte beteiligen²². Dieser Prozess kann aber nur initiiert und angestoßen werden, wenn die Schülerinnen und Schüler tatsächlich mit dem konfrontiert werden, was aus der Vergangenheit in unsere Gegenwart hineinragt: das sind die Quellen²³.

Das ist, wie ich durchaus zugebe, nicht immer einfach, aber wir können Quellenorientierung, wie das Hans-Jürgen Pandel formuliert hat, nicht aufgeben, ohne das historische Denken selbst aufzugeben²⁴. Historisches Lernen kann nur in unmittelbarem Kontakt mit den schriftlichen und nichtschriftlichen Überresten der Vergangenheit stattfinden. Geschichtsunterricht soll, wie ich betont habe, selbstständiges historisches Denken ermöglichen. Um aber selbstständig historisch denken zu lernen, bedarf es eines „Gegenstandes“, an dem sich dieses historische Denken entzünden kann: das sind die Quellen.

Die Quellenarbeit ist deshalb keine austauschbare methodische Möglichkeit, die sich durch andere methodische Arrangements ersetzen ließe, sondern konstitutiv für historisches Denken. Sie ist spätestens seit dem 19. Jahrhundert die historische Methode schlechthin²⁵. Die Quellen sind die unbestreitbare Basis unseres Wissens von der Vergangenheit, aber – und das ist die entscheidende Einschränkung, die wir machen müssen – *nicht schon dieses Wissen selbst*. Es muss noch etwas hinzukommen (z.B. Intuition, Imagination, Phantasie, Kreativität usw.), um mit Hilfe der reproduktiven Einbildungskraft aus den Quellen „Geschichte“ als mentales Konstrukt zu machen.

2. Alteritätsbewusstsein

Kommen wir zum zweiten Punkt: dem so genannten Alteritätsbewusstsein. Es hat mit dem ersten Punkt zu tun. Denn der quellenorientierte Ansatz ist im Geschichtsunterricht nur

²¹ Gabriel (Anm. 12) S. 4 und 7.

²² Vgl. Pandel, *Geschichtsdidaktik* (Anm. 7) S. 60 und 110.

²³ Vgl. Michael Brauer, *Quellen des Mittelalters*, Paderborn 2013.

²⁴ Vgl. Hans-Jürgen Pandel, *Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht*, 4. Aufl., Schwalbach/Ts. 2012, S. 8.

²⁵ Vgl. jüngst Gabriel (Anm. 12) S. 5.

deshalb von zentraler Bedeutung, weil er den Blick für die prinzipielle Andersartigkeit der Vergangenheit schärft. Quellen haben, wie dies Reinhart Koselleck formuliert hat, nicht nur ein „Vetorecht“²⁶, sie sind in der Regel auch sperrig und widerständig, d.h. sie geben das, was wir suchen, nicht schnell und einfach preis. Es bedarf z.B. großer Anstrengung und Mühe, um Quellen im Originalzustand lesen zu können. Eine wacklige Kurrentschrift des 19. Jahrhunderts macht hier unter Umständen größere Probleme als eine klare karolingische oder angelsächsische Minuskel des 8. oder 9. Jahrhunderts.

Außerdem ist der Zugang zu den Quellen in den seltensten Fällen so leicht und bequem möglich, wie dies für die Sekundärliteratur gilt. Wer Quellen, also Primärliteratur, im Original lesen oder konsultieren will, muss im Falle des Mittelalters nicht selten in Handschriftenbibliotheken, Handschriftenlesesäle und Archive gehen, da viele schriftliche Quellen (noch) nicht ediert oder publiziert sind. Der Bibliotheks- oder Archivbenutzer muss ferner eine spezifische Fragestellung entwickeln, also ungefähr wissen, was er sucht, sonst verliert er sich. In diesem Zusammenhang wird klar, dass Geschichte eine bestimmte Weise des Fragens und Denkens ist.

Dieses Fragen – ich wiederhole mich – entzündet sich nur in der Konfrontation mit dem unaufbereiteten historischen Material. Wir wollen die Quelle verstehen und müssen sie deshalb befragen und interpretieren, denn von sich aus teilt sie uns nichts mit. Es kann aber auch vorkommen, dass wir die falschen Fragen gestellt haben, wir also feststellen müssen, dass die Quelle Antworten auf Fragen gibt, die wir gar nicht gestellt haben. Es entsteht eine Differenz zwischen dem, was wir suchen, und dem, was die Quelle uns mitteilen kann. Hieraus erwächst das Bewusstsein von Alterität. Wir müssen unseren fragenden Zugriff neu justieren oder treten – metaphorisch gesprochen – in einen „Dialog“ mit der Quelle ein. Die Fragestellung muss der Quelle angepasst werden – und nicht umgekehrt.

Wir dürfen ja nie vergessen, dass die Quellen, die wir lesen, nicht unbedingt für uns, also für die Nachwelt, verfasst wurden. Bevor die Quelle zur Quelle wurde, stand sie in bestimmten historisch-sozialen Zusammenhängen. Der Schreiber einer mittelalterlichen Urkunde verfolgte eine ganz andere Intention als die, die wir heute verfolgen, wenn wir seinen Text lesen. Wir müssen mithin lernen, im Umgang mit Quellen vorsichtig zu sein. Wir müssen u.a. feststellen, dass sich die Sprache und Begrifflichkeit geändert hat, dass das Welt- und Geschichtsbild des Verfassers ein anderes ist, dass er vieles, was wir heute wissen, noch nicht wissen konnte, wir dies bei der Interpretation also auch nicht einfach voraussetzen dürfen.

Wir müssen vor allem lernen, differenziert zu urteilen. Mit modernen Wertungen sollten wir zurückhaltend sein. Wir sollten den vormodernen Autor, wie das Arno Borst einmal formuliert hat, nicht „überschreien“²⁷. Wir dürfen, wenn wir Quellen wirklich verstehen wollen, nicht an der Oberfläche bleiben, sondern müssen in die Tiefe gehen. Dazu gehört auch, dass man ihre Materialität (*material philology*) zur Kenntnis nimmt. Johann Gustav Droysen hat deshalb diesbezüglich in seiner „Historik“ metaphorisch von der „Bergmannskunst“ oder der „Arbeit unter der Erde“²⁸ gesprochen.

²⁶ Die Methode falsifiziert, aber sie verifiziert nicht. Vgl. Martin Lengwiler, Praxisbuch Geschichte. Einführung in die historischen Methoden, Zürich 2011, S. 95.

²⁷ Arno Borst, Mönche am Bodensee 610-1525, Sigmaringen 1978, S. 17.

²⁸ Droysen (Anm. 14) S. 332.

Alle diese Erfahrungen, die wir im Umgang mit vormodernen Quellen machen können, werden in der modernen Wissenschaft unter dem modernen Fremdwort „Alterität“ zusammengefasst. Es meint, aus dem Lateinischen kommend, die Erfahrung des Anderen (Fremden), die eine Grunderfahrung menschlicher Existenz ist. In der Konfrontation mit dem ganz Anderen stellen wir die prinzipielle Wandelbarkeit und Historizität nicht nur der materiellen, sondern auch der geistigen Lebensgrundlagen der Menschen fest²⁹.

Es geht im Geschichtsunterricht nicht zuletzt darum, das *Andere* der Vergangenheit sehen zu lernen, auch wenn wir freilich nie vollständig von uns und unserem modernen Standpunkt abstrahieren können. Diese Begegnung mit der oft spröden und unverstellten Vergangenheit ist wichtig, weil man lernt, die Differenz zwischen sich und der Vergangenheit nicht nur zu sehen, sondern auch auszuhalten.

Die vergangene Kultur, so stellen wir fest, folgt nicht unserer, sondern einer eigenständigen Logik, die mühsam eruiert werden muss. In der Erkenntnis der Alterität des Vergangenen scheint mir deshalb das Wesentliche des modernen Geschichtsunterrichts beschlossen zu sein. Hier scheint mir auch das spezifische Potential des Mittelalterunterrichts für die Schule zu liegen, und zwar auch und gerade gegenüber dem Neuzeitunterricht.

Wir stellen nämlich gerade in der unmittelbaren Auseinandersetzung mit den vormodernen Quellen fest, dass die Vergangenheit teilweise ganz anders war, als wir sie uns vorgestellt haben. Wo diese Differenz erfahrung fehlt, Vergangenheit also nicht (mehr) als Vergangenheit, sondern als „Gegenwart in einer anderen Epoche“ vorgestellt wird³⁰, kann wirkliches historisches Lernen nicht stattfinden.

3. Differenzierterer Gegenwarts- bzw. Lebensweltbezug

Ich komme zum dritten Punkt: dem differenzierten Gegenwarts- und Lebensweltbezug. In den Lehr- und Bildungsplänen der Schule wird für den Geschichtsunterricht nahezu durchweg ein Gegenwarts- bzw. Lebensweltbezug eingefordert. Das ist wichtig und notwendig. Das eben angesprochene Alteritätsbewusstsein scheint jedoch im Gegensatz zu dieser Forderung zu stehen. Das ist aber nur dann der Fall, wenn man das Verhältnis der beiden Begriffe „Identität“ und „Alterität“ nicht dialektisch betrachtet.

Identität und Alterität sind nämlich wechselseitig aufeinander bezogen. Es handelt sich um Korrelationsbegriffe. Der Gegenwartsbezug darf also nicht so verstanden werden, dass er den Zugang zur Vergangenheit verstellt. Er darf jedenfalls nicht zu der Feststellung führen, dass in der Vergangenheit alles so war wie heute. Die Vergangenheit ist nicht nur eine Funktion der Gegenwart. Die Oldenburger Geschichtsdidaktikerin Hilke Günther-Arndt hat darauf aufmerksam gemacht, dass ein Geschichtsunterricht ohne „Zeitdifferenz erfahrung“ kein Geschichtsunterricht ist³¹.

Hier bietet gerade der Mittelalterunterricht eine gute Alternative. Denn wenn es tatsächlich irgendwo eine Alterität im strengen Sinne gibt bzw. gegeben hat, dann in der Geschichte der Vormoderne. Deren „fundamentale Alterität“, wie sie Frank Rexroth genannt hat³², ist mit der

²⁹ Schilling (Anm. 18) S. 15.

³⁰ Hilke Günther-Arndt, Historisches Lernen und Wissenserwerb, in: Dies. (Hg.), Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2003, S. 23-47, S. 29.

³¹ Vgl. Günther-Arndt, Historisches Lernen (Anm. 30) S. 25.

³² Frank Rexroth, Das Mittelalter und die Moderne in den Meistererzählungen der historischen Wissenschaften, in: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 38 (2008) S. 12-31, S. 21.

„Semialterität der Neuzeit“³³ grundsätzlich nicht zu vergleichen. Es macht geradezu die Dignität der Vormoderne als Lerngegenstand aus, dass sie den Kindern und Jugendlichen tatsächlich ein Alteritätsangebot unterbreitet³⁴. Das Mittelalter liefert uns, wo immer man hinschaut, Gegenbilder und Alternativmodelle zur Gegenwart, auch und gerade dort, wo man zunächst Ähnliches oder Vergleichbares vermutet³⁵.

Es geht, wie dies Hans-Werner Goetz formuliert hat, tatsächlich nicht um Similarität, sondern um Alterität³⁶. Historisches Denken ist deshalb nicht einfaches und vorschnelles, sondern ausgewogenes, differenziertes und zeitunterscheidendes Denken. Es beugt, der vorschnellen Übertragung von modernen Begriffen, Werten und Maßstäben auf die Vergangenheit vor und markiert die Vergangenheit damit als eigenständige Größe, der man sich (über Quellen und Artefakte) zwar durchaus annähern, die man aber keinesfalls vereinnahmen kann.

Es ist dabei kein Problem, dass all unser Nachdenken über Vergangenheit, epistemologisch gesehen, bei der Gegenwart beginnt, aber es darf dort eben nicht stehen bleiben. Ein Problem entsteht nur dann, wenn wir die Gegenwart verabsolutieren und damit das Eigenrecht der Vergangenheit annullieren bzw. nivellieren. Deshalb müssen wir – in methodischer Hinsicht – tiefer ansetzen. Zur Quellenorientierung, dem daraus resultierenden Alteritätsbewusstsein und dem differenzierten Gegenwarts- und Lebensweltbezug gehört deshalb als letztes Element eines modernen Mittelalterunterrichts ein ebenso elaboriertes Methodenbewusstsein.

4. Methodenbewusstsein

Jeder, der schon einmal im Archiv gearbeitet hat, weiß, dass diese Arbeit nicht einfach ist. Es sind Hürden zu überwinden. Der Text ist unter Umständen nicht transkribiert, er ist unleserlich, er ist in einer Sprache geschrieben, die wir nicht verstehen, es sind Blätter ausgerissen oder ausgefallen, es finden sich Marginalglossen, die wir zeitlich nicht zuordnen können, die Überlieferung ist heterogen, die Quelle ist unbekannt, der Verfasser anonym, die Datierung und Lokalisierung des Berichteten unsicher, kurz: Archivarbeit ist manchmal durchaus zum Verzweifeln, weil die Vergangenheit einfach nicht so will, wie man es gerne hätte.

Aber es gibt auch die andere, die beglückende Seite der Archivarbeit, die durch die Archivpädagogik vermittelt wird: die Freude des Fragens, Suchens und Findens, die angespannte Ruhe im Lesesaal, die Aufregung, wenn man die Archivalie oder die Handschrift erstmals zu sehen bekommt, das konzentrierte und zeitvergessene Arbeiten, das Fachgespräch mit der Archivarin/dem Archivar, der Hinweis auf weitere Quellen und Literatur, die Hilfe beim Lesen und Transkribieren von Texten usw. Niemand, der jemals in dieser Weise historisch gearbeitet hat, möchte alle diese Dinge missen. Sie machen den Zauber und die Faszination unserer Arbeit aus.

³³ Volker Reinhardt, Der Autor muss den Leser erst reinlegen und dann belohnen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 268 vom 18.11.2013, S. 28.

³⁴ Vgl. Buck, Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit (Anm. 4) S. 70. Siehe auch Ders., Auf der Suche nach der verlorenen Zeit. Plädoyer für eine epochenspezifische Differenzierung historisches Lemens, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 62 (2011) S. 478-487.

³⁵ Vgl. Hans-Werner Goetz, Aktuelles Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit: die Perspektive der Mittelalterforschung, in: Thomas Martin Buck/Nicola Brauch (Hg.), Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit (Anm. 4) S. 73-92, S. 84.

³⁶ Vgl. Goetz, Aktuelles Mittelalter (Anm. 35) S. 90.

Aber alles Suchen, Finden und Entdecken reicht nicht aus, wenn wir die Quelle nicht „zum Sprechen bringen“. Wir müssen sie interpretieren. Dazu ist aber ein elaboriertes Methodenbewusstsein notwendig. Historische Arbeit auf dieser Ebene hat daher viel mit Kriminalistik und Detektivarbeit zu tun. Damit will ich nicht sagen, dass Schülerinnen und Schüler die zahlreichen Hilfs- und Grundwissenschaften erlernen oder beherrschen müssen. Aber sie sollten doch in Ansätzen auch im Unterricht wirkliche Begegnungen mit der unverstellten Vergangenheit machen.

Der geeignete Ort für diese Form außerschulischen historischen Lernens ist das Archiv. Denn gerade diese „kriminalistische Dimension“ der *Spurensuche* macht großenteils die Faszination der Archivarbeit aus. Den Schülerinnen und Schülern sollte in diesem Zusammenhang auch klar werden, dass die mittelalterlichen Kulturgüter, die in unseren Archiven und Bibliotheken lagern, nur solange gesellschaftliche Relevanz besitzen, solange es Menschen gibt, die sie sorgfältig bewahren, und solange es Menschen gibt, die sie angemessen konsultieren³⁷.

Das Archiv lebt von seinen Benutzern. Ein Schüler, der in seiner Schulzeit nie ein Archiv betreten hat, wird auch als Erwachsener höchstwahrscheinlich Hemmungen haben, ein Archiv aufzusuchen. Ohne Archive und Bibliotheken fehlt uns aber die Basis für unsere historische Arbeit. In die Geheimnisse der Archivarbeit muss nicht jeder eingeweiht sein. Aber jeder, der sich dafür interessiert, sollte an Schule wie Hochschule die Möglichkeit haben, wenigstens einmal im Rahmen seiner historischen Ausbildung mit archivalischen oder handschriftlichen Quellen in ihrer ursprünglichen Form konfrontiert zu werden.

Archivarbeit trägt nicht nur zu einer Öffnung der Schule bei, es ermöglicht auch den vernetzten und fächerübergreifenden Projektunterricht, der zu einer vertieften Form historischen Lernens führen kann. Gerade bei stadt- und regionalgeschichtlichen Themen bietet sich ein Gang ins lokale Archiv auf jeden Fall an.

Es ist leicht, eine Vergangenheit zu vergessen, von der man nichts weiß und von der man nie etwas gehört und gesehen hat. Aber es ist schwer, eine Vergangenheit zu vergessen, die man selbst einmal im Archiv „unter den Händen gehabt hat“. Wir sollten, wenn wir Geschichte treiben, nie vergessen, dass wir die Möglichkeit haben, menschliche Stimmen zu Gehör zu bringen, die nicht mehr für sich selbst sprechen können. Sie bleiben stumm, wenn wir ihnen die Anerkennung versagen.

Historie, in diesem Sinne verstanden, hat auch etwas mit dem Respekt vor der Leistung vergangener Generationen und damit auch mit Verantwortung und Humanität zu tun. Wir stehen als Historiker nicht nur im Gespräch mit den Lebenden, sondern auch mit denen, die nur noch *über Quellen* zu uns sprechen können. Diese Quellen finden wir jedoch vornehmlich in den zahlreichen Archiven unseres Landes. Sie sind das kulturelle Gedächtnis unserer Gesellschaft, das wir – auch im Schulunterricht – keineswegs ungenutzt lassen sollten.

IV. Schluss

Ich kann hier nicht weiter ausholen. Aber es dürfte klar geworden sein, worum es im Kern geht: Wir sollten – bei allen Schwierigkeiten und Problemen, die sich damit verbinden – im Geschichtsunterricht nicht auf die Konfrontation mit den Quellen verzichten, das aber

³⁷ Als Beispiel sei hier nur der sog. Badische Kulturgüterstreit des Jahres 2006 erwähnt. Hierzu Peter Michael Ehrle/Ute Obhof (Hg.), *Die Handschriftensammlung der Badischen Landesbibliothek. Bedrohtes Kulturerbe?* Gernsbach 2007.

bedeutet, Mittelalterunterricht sollte reflektiert, quellenorientiert, alteritätsbewusst und methodisch fundiert sein:

Er sollte 1.) darauf aufmerksam machen, dass der Mittelalterbegriff nicht selbstverständlich, sondern ein modernes Konstrukt ist und dass sich die Epoche selbst ganz anders verstand. Wenn wir also heute über Mittelalter sprechen, denken wir immer schon von der Moderne her, weil die Moderne den Epochenbegriff kreiert hat.

Er sollte 2.) darauf aufmerksam machen, dass es im modernen geschichtskulturellen Diskurs mindestens zwei Mittelalterbegriffe gibt, die wir unterscheiden müssen: das akademische und das populäre Mittelalter. Beide Sichten auf das Mittelalter sind legitim, aber sie erfüllen in unserer Gesellschaft unterschiedliche Funktionen.

Er sollte 3.) darauf aufmerksam machen, dass diese modernen Mittelalterprojektionen in der Tradition älterer Geschichtsbilder vom Mittelalter stehen, die nicht zeigen, wie das Mittelalter war, sondern dokumentieren, wie man sich das Mittelalter zu einem bestimmten Zeitpunkt vorgestellt hat.

Er sollte 4.) darauf aufmerksam machen, dass wir aus diesen Gründen nicht einfach mit dem Mittelalter anfangen können, sondern neben der historischen Daten- und Faktenlage auch die Rezeptions- bzw. Vorstellungsgeschichte des Mittelalters im Unterricht mitberücksichtigen müssen.

Er sollte 5.) darauf aufmerksam machen, dass wir durchaus bei der Gegenwart und ihren Interessen ansetzen können, aber wir sollten nicht bei der Gegenwart stehen bleiben³⁸, denn was die Dignität des Mittelalterunterrichts im Rahmen des allgemeinen Geschichtsunterrichts begründet, ist sein Alteritätspotential.

Dieses Alteritätspotential kann – und dies ist mein letzter Punkt – nur im Rekurs auf und in Auseinandersetzung mit den erhaltenen Quellen ausgeschöpft werden. Ein solcher Mittelalterunterricht würde methodisch wie inhaltlich eine wirkliche Alternative zum Neuzeitunterricht im Fach Geschichte sein und er kann – und damit schließe ich – durchaus auch einmal im Archiv stattfinden.

³⁸ Günther-Arndt, Historisches Lernen (Anm. 30) S. 30 warnt vor dem „allmächtige[n] Gegenwartsdenken“, das Schülerinnen und Schüler veranlasst, die vergangenen Zeiten zu „einer vergangenen Zeit“ schrumpfen zu lassen.